



Ispas

Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

**A INFLUÊNCIA DA REGULAÇÃO EMOCIONAL NA
RELAÇÃO ENTRE O AUTOCONCEITO E A MEMÓRIA
AUTOBIOGRÁFICA NA ADOLESCENCIA**

MARGARIDA FERREIRA MARQUES

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Professor de Seminário de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

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

MESTRE EM PSICOLOGIA CLÍNICA

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

Agradecimentos

Ao meu professor e orientador, o Professor Doutor António José Dos Santos, pelo apoio, ao longo deste ano tão importante na minha formação académica.

À Sónia por todo o carinho e ajuda.

A todas as pessoas especiais que conheci no ISPA e, que de alguma forma, foram importantes no meu percurso.

Às minhas amigas Rita, Bia, Maria, Márcia, Catarina e Inês, que são pessoas muito especiais e têm um impacto enorme na minha vida. Com elas todos os momentos mais desafiantes e difíceis tornam-se mais simples e bonitos.

Por fim, à minha família, nomeadamente os meus pais, que sempre me apoiaram, acreditaram em mim e me encorajaram a fazer o meu melhor. E à minha irmã, Matilde, a companhia mais doce e divertida que alguma vez tive, por me acompanhar nos momentos mais desafiantes da minha vida.

Resumo

O presente estudo tem por objetivo compreender como o autoconceito e a regulação emocional influenciam a memória autobiográfica dos indivíduos.

A memória autobiográfica é uma capacidade cognitiva que permite ao indivíduo lembrar-se dos eventos que experienciou. Para que a memória se desenvolva é necessário o desenvolvimento da noção de *self*. A memória é ainda influenciada pelas estratégias de regulação emocional utilizadas pelo indivíduo.

Assim, foi aplicada a Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes, o Questionário de Regulação Emocional – Crianças e Adolescentes (ERQ-CA) e o Teste da Memória Autobiográfica (AMT) a adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, de um centro de estudos de Sintra.

Os resultados demonstraram que, de um modo geral, indivíduos com autoconceitos mais elevados e com maiores níveis de supressão emocional apresentam valores mais baixos de memória autobiográfica.

Palavras-chave: Autoconceito; Regulação Emocional; Memória Autobiográfica.

Abstract

This study aims to understand how self-concept and emotional regulation influence individuals' autobiographical memory.

Autobiographical memory is a cognitive capacity that allows individuals to remember the events they have experienced. For memory to develop, it is necessary to develop a sense of self. Memory is also influenced by the emotional regulation strategies used by the individual.

Therefore, the Self-Concept and Self-Esteem Scale for Adolescents, the Emotion Regulation Questionnaire – Children and Adolescents (ERQ-CA) and the Autobiographic Memory Test (AMT) were applied to adolescents aged between 13 and 18, from a study center in Sintra.

The results showed that, in general, individuals with higher self-concepts and higher levels of emotional suppression had lower autobiographical memory scores.

Keywords: Self-concept; Emotional Regulation; Autobiographical Memory.

Índice

Introdução.....	1
Memória Autobiográfica	1
Autoconceito.....	5
Regulação Emocional.....	9
Autoconceito e Regulação Emocional.....	14
Memória Autobiográfica e Autoconceito	16
Regulação Emocional e Memória Autobiográfica	19
O Presente Estudo.....	21
Objetivo do estudo.....	23
Método.....	24
Participantes	24
Procedimento	24
Instrumentos	25
Questionário de dados sociodemográficos	25
Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes	25
Questionário de Regulação Emocional – Crianças e Adolescentes (ERQ-CA).....	26
Teste da Memória Autobiográfica (AMT)	27
Resultados.....	29
Fiabilidade dos Instrumentos.....	29
Estatísticas Descritivas	30
Diferenças de género	31
Memória Autobiográfica	31
Dimensões do Autoconceito e Regulação Emocional.....	32
Análise de Regressão Múltipla.....	33
Discussão	38
Referências	42

Lista de Tabelas

Tabela 1– Fiabilidade das Medidas	29
Tabela 2 – Correlações entre as variáveis	31
Tabela 3 – Diferenças de género na Memória Autobiográfica.....	32
Tabela 4 – Diferenças de género no Autoconceito e Regulação Emocional.....	32
Tabela 5 – Autoconceito e Autoestima prevendo a Memória Autobiográfica	36

Lista de Figuras

Figura 1 – Autoconceito Académico prevendo a Memória Autobiográfica	33
Figura 2 – Autoconceito Social prevendo a Memória Autobiográfica.....	34
Figura 3 – Autoconceito de Apresentação prevendo a Memória Autobiográfica	35
Figura 4 – Autoestima prevendo a Memória Autobiográfica.....	36

Introdução

Para compreender a memória autobiográfica é importante perceber de que forma esta é influenciada pelo autoconceito e a regulação emocional. Tanto a regulação emocional como a memória autobiográfica dependem da representação de *self* do indivíduo. A memória autobiográfica é ainda influenciada pelas estratégias de regulação emocional utilizadas pelo indivíduo.

Memória Autobiográfica

A memória autobiográfica consiste na experiência pessoal e nos acontecimentos da vida de um indivíduo, que ocorreram num espaço e tempo específicos e que este mantém na memória (Smorti, 2011; Nelson & Fivush, 2004). Contudo, esta não diz respeito apenas aos momentos que o indivíduo vivenciou, abrange também a perspetiva do indivíduo e a interpretação que este faz através de si, do outro e do tempo para que possa criar a sua história pessoal (Fivush, 2011). Assim, a memória autobiográfica implica que se pense sobre o passado no momento presente e que se considere o presente enquadrado pelo passado (Bluck, 2003).

De uma forma geral, a memória autobiográfica serve três funções, nomeadamente, a função do *self*, função social e função diretiva, sendo que a mesma recordação pode servir funções diferentes (Bluck, 2003). Assim, a memória autobiográfica contribui para a noção que o sujeito tem de si, sobretudo para o desenvolvimento, continuidade e integridade do *self*, uma vez que armazena memórias que são relevantes para a sua identidade (Bluck, 2003; Conway, 1996; Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Por sua vez, auxilia a interação social e comunicação, pois a memória autobiográfica oferece ao sujeito uma oportunidade de partilha e contribui para uma melhor compreensão do outro (Bluck, 2003). Se a memória autobiográfica estiver danificada, dificultando este tipo de conversas com outros indivíduos, as relações sociais podem ficar prejudicadas (Robinson & Swanson, 1990). Por fim, a função diretiva está relacionada com o planeamento de comportamentos, desta forma, a memória autobiográfica desempenha um papel importante na capacidade que o indivíduo tem de se orientar e na resolução de problemas, que estão relacionadas com os objetivos pessoais do indivíduo (Bluck, 2003; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Nelson & Fivush, 2004).

A memória autobiográfica é composta por memórias semânticas e episódicas. A memória autobiográfica semântica corresponde ao conhecimento geral que o indivíduo tem acerca do seu passado, na ausência de recordações de experiências específicas, das quais esse conhecimento poderia ser adquirido. Por outras palavras, a memória autobiográfica semântica refere-se a factos acerca da autobiografia do sujeito. Por sua vez, a memória autobiográfica episódica corresponde à recordação de experiências pessoais situadas num tempo e espaço específicos, que permite reviver eventos passados (viajar mentalmente no tempo). Assim, a memória semântica é necessária para a recordação de informação sobre o próprio e o mundo, enquanto a memória episódica é essencial para a recordação de experiências pessoais (Levine et al. 2002). Pode ainda considerar-se que a memória episódica é influenciada pela memória semântica, uma vez que, o conhecimento autobiográfico influencia a perceção, ação e memória. Desta forma, a informação episódica é interpretada pela perspetiva do próprio, ou seja, a memória episódica não é objetiva, mas sim construída através da interpretação que o indivíduo faz das situações, de acordo com o seu conhecimento autobiográfico (Robinson & Swanson, 1990).

Conway e Pleydell-Pearce (2000) propõem o Sistema de Memória do *Self*, este é um modelo que explora o processo de formação das memórias autobiográficas, em que o *self* domina a memória. Segundo este modelo, é formado um sistema que integra a memória autobiográfica e os aspetos centrais do *self*, em que as crenças e o conhecimento acerca do próprio são apoiados e confirmados por memórias de acontecimentos específicos.

Ainda segundo este modelo, as memórias autobiográficas consistem em elaborações mentais dinâmicas e transitórias construídas a partir de uma base de conhecimento subjacente. Esta base é sensível a pistas internas e externas, levando à formação e dissipação constante de padrões de ativação nas estruturas de conhecimento da memória autobiográfica. O aparecimento das memórias de forma imediata na consciência e a sua integração em sequências de processamento é influenciado por um processo de controlo central ou executivo. Este processo de controlo elabora planos de acordo com os objetivos atuais do *working self*, tendo como uma das suas principais funções a inibição de padrões de ativação que ocorrem constantemente, para que não entrem na consciência e não interrompam sequências de processamento atuais (Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

O *working self*, em paralelo com a memória de trabalho, que armazena temporariamente informações necessárias à realização de tarefas, corresponde ao *self* que o indivíduo experiencia num espaço de tempo particular. O conhecimento sobre o *self* disponível na memória de trabalho num determinado período é limitado. O *working self* pode variar no decorrer do tempo sem que o autoconceito tenha de se alterar (APA, 2023; Conway & Pleydall-Pearce, 2000).

Este modelo é constituído por três áreas em que o conhecimento autobiográfico assenta, nomeadamente, períodos de vida, eventos gerais e conhecimento específico de eventos. O conhecimento específico de eventos insere-se nos eventos gerais, que por sua vez fazem parte dos períodos de vida. Assim, os períodos de vida são caracterizados por conhecimento temático geral a cerca de características, conhecimento temporal e duração desse período. Por sua vez, os eventos gerais são mais diversificados, mas também mais específicos comparativamente aos períodos de vida. Podem representar acontecimentos únicos ou acontecimentos repetidos, podem ainda ser constituídos por conjuntos de eventos associados entre si compreendendo várias memórias ligadas por uma temática. Por fim, o conhecimento específico de eventos integra aspetos concretos perceptuais e sensoriais de eventos singulares, contendo, normalmente, imagens visuais ao invés de conceitos abstratos e sumários verbais de experiências passadas. Quando a base de conhecimento se encontra estável e com atividade coordenada e simultânea nas representações armazenadas de um evento nos três níveis ocorre a recuperação de uma memória autobiográfica específica (Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

Para que se possa entender a especificidade das memórias autobiográficas, estas podem ser cotadas consoante a sua especificidade temporal e espacial, ou seja, de acordo com o tempo e espaço a que se referem. Assim, as memórias autobiográficas podem ser classificadas como sendo memórias específicas ou memórias gerais, estas últimas podem ser categóricas ou alargadas. As memórias autobiográficas específicas correspondem a um acontecimento específico que ocorre num tempo e local particular, com duração máxima de um dia. As memórias autobiográficas gerais categóricas correspondem a uma recordação de nível intermédio, que implica uma procura mnésica menor, e correspondem a um resumo de vários eventos repetidos. Por sua vez, as memórias autobiográficas gerais alargadas referem-se a recordações pertencentes a um período alargado da vida do indivíduo (Williams & Broadbent, 1986; Williams et al., 2007).

É ainda de salientar que, a memória autobiográfica não é representada linguisticamente, contudo as diferentes componentes sensoriais de uma memória podem ser expressas e organizadas através da linguagem para que se possa comunicar com os outros sobre estas memórias. Desta forma, a linguagem influencia a memória autobiográfica de duas formas: a linguagem permite que o passado seja partilhado com outros, possibilitando que através das partilhas surjam novas interpretações e avaliações dos acontecimentos; e a linguagem proporciona estrutura e organização às memórias, tornando-as em narrativas (Fivush, 2008). Esta partilha reforça a ideia de função social que a memória autobiográfica desempenha, anteriormente mencionada (Bluck, 2003).

Nelson e Fivush (2004) descrevem o Modelo do Desenvolvimento Sociocultural da Memória Autobiográfica, segundo o qual, esta constitui uma forma de atividade cultural e é influenciada pelo local e cultura onde se desenvolve (Fivush, 2011; Nelson & Fivush 2004). A motivação para uma reflexão ao nível autobiográfico resulta da interação social e cultural. (Habermas & Bluck, 2000). A cultura define quais são as normas sociais, as atividades e as formas de interação aceitáveis, fazendo com que os sujeitos dentro da mesma cultura desenvolvam uma representação partilhada da realidade e do comportamento adequado. De um ponto de vista sociocultural, a linguagem é uma das ferramentas que a cultura nos oferece para que os indivíduos possam organizar a sua experiência (Fivush, 2011; Nelson & Fivush 2004).

Sabe-se ainda que o estilo de reminiscência das mães e a forma como falam com as crianças influencia o desenvolvimento da memória autobiográfica destas últimas. Mães que elaboram mais na sua partilha de memórias no início dos anos pré-escolares, têm filhos que, ao fim do período pré-escolar, constroem narrativas mais coerentes e detalhadas acerca das suas experiências pessoais. Estes efeitos persistem pela infância e adolescência (Fivush, 2011; Nelson & Fivush 2004).

Por volta dos dez anos de idade, as crianças têm já a capacidade de representação de eventos, que lhes permite agrupar episódios temporalmente próximos em histórias estruturadas por objetivos. Por outro lado, os adultos têm a capacidade de organizar memórias de uma forma muito mais complexa, integrando as suas experiências na sua história de vida completa. A capacidade de construir uma história de vida, enquanto história contada e lembrada pelo próprio ou pensamentos acerca dela, é algo que surge durante a adolescência e depende de capacidades sociocognitivas. A história de vida tem estruturas específicas e deve ser coerente, havendo uma relação entre o passado e o

presente. Apesar de as crianças serem capazes de aceder a conhecimento específico de eventos e recordar memórias, não têm ainda a capacidade de organizar e relacionar eventos individuais entre si, de forma a chegar à coerência global na história de vida. A coerência global integra coerência temporal, conceito cultural de biografia, coerência causal e coerência temática. (Habermas & Bluck, 2000).

É ainda de salientar que os estilos de reminiscência dos pais variam também consoante o género da criança. Os pais elaboram mais com as filhas do que com os filhos e incentivam tipos de partilha diferentes (Fivush, 2011). Consequentemente, indivíduos do género feminino são mais emocionais e orientados para a relação, demonstrando pensar mais nas suas relações e emoções mais frequentemente, comparativamente ao género masculino (Cross & Madson, 1997). Desta forma, as narrativas das memórias autobiográficas de indivíduos do género feminino são mais detalhadas e mais orientadas para as emoções e para as relações do que as de indivíduos do género masculino (Fivush, 2011).

Autoconceito

Quando se fala de representação do *self*, os conceitos que mais se destacam na literatura são o autoconceito e a autoestima, contudo, há autores que os utilizam como sinónimos, enquanto outros fazem uma distinção entre eles. Fazendo esta distinção, de uma forma geral, o autoconceito refere-se ao que os indivíduos pensam e acreditam sobre si (componente avaliativa de cariz cognitivo), por sua vez, a autoestima refere-se à forma como os sujeitos se sentem em relação a isso (componente afetiva) (Gecas, 1982; Peixoto, 2003).

Desta forma, o autoconceito pode ser caracterizado como uma estrutura organizada de memórias abstratas e concretas sobre o *self* e crenças subjetivas que a pessoa tem acerca das suas próprias características ou propriedades da sua personalidade (Campbell, 1990). Este pode corresponder à pessoa que o próprio acredita ser, mas pode também ser a pessoa que o próprio acredita que os outros significativos acham que ele é (Higgins, 1987). O autoconceito está ainda envolvido no processamento de informação relevante no que diz respeito ao *self*, ou seja, a informação é interpretada à luz do autoconceito e de acordo com o *working self* (Campbell, 1990; Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

O autoconceito pode ainda ser visto pelo seu conteúdo ou pela sua estrutura. O conteúdo refere-se ao conhecimento e avaliação do *self*. A componente de conhecimento consiste em crenças sobre atributos do próprio. Já a componente avaliativa é vista como autoestima enquanto característica, ou seja, uma atitude de autorreflexão a respeito de como o próprio se sente em relação a si, quando se avalia. Isto não implica que os sentimentos de autovalorização não possam variar ao longo do tempo e consoante os papéis desempenhados pela pessoa e que diferentes papéis representem importâncias distintas na autoestima. Por sua vez, a estrutura consiste na forma como as avaliações e crenças relativas ao próprio estão organizadas. Uma forma de medir os aspetos estruturais do *self* é medindo a clareza do autoconceito. Esta pode ser definida como a “medida em que os conteúdos do autoconceito estão clara e confiantemente definidos, internamente consistentes e temporalmente estáveis” (Campbell, et al., 1996, p. 141). A clareza do autoconceito corresponde à parte estrutural do autoconceito, focando-se na organização dos seus componentes. Alcança-se a clareza do autoconceito quando são formados julgamentos a cerca dos valores e crenças pessoais (Campbell, 1990; Campbell et al. 1996).

Posto isto, pode afirmar-se que o autoconceito é multidimensional, organizado ou estruturado e é estável (Peixoto, 2003; Shavelson et al., 1976). Este consiste numa estrutura multidimensional, uma vez que, o sujeito estabelece cognições para diferentes áreas da sua vida, o que pressupõe uma diferenciação entre as mesmas. Os diferentes papéis sociais, que estão integrados na estrutura do autoconceito, que o indivíduo desempenha, contribuem para esta diferenciação (Harter, 2012; Peixoto, 2003). O autoconceito apresenta-se como algo estável ao longo do tempo, contudo é flexível podendo sofrer alterações. Esta flexibilidade permite que as representações que o sujeito tem de si possam ser reorganizadas, quando este se depara com novas situações, possibilitando a diferenciação e o desenvolvimento das diferentes áreas do *self*. Por sua vez, a estabilidade confere ao sujeito o sentimento de continuidade. Desta forma, apesar das alterações que possa sentir que sofre, o indivíduo continua a sentir que é a mesma pessoa (Peixoto, 2003). Tal como mencionado anteriormente, o *working self* pode alterar-se consoante as diferentes situações em que o sujeito se encontra, sem que isso signifique uma alteração no autoconceito geral (Conway & Pleydall-Pearce, 2000).

Tendo em conta a multidimensionalidade do autoconceito, foram concebidas medidas multidimensionais, tendo por objetivo avaliar como diferentes pessoas, de

diferentes idades, fazem autoavaliações diversificadas para áreas das suas vidas distintas, como é o caso da medida de Harter (1988), que será utilizada neste trabalho. O facto de os indivíduos terem avaliações da sua competência para cada domínio específico em diferentes áreas (por exemplo, competência escolar, competência atlética, aparência física) não impede que tenham uma avaliação geral do seu valor enquanto pessoa, denominada autovalor ou autoestima global. Estas duas formas de autoavaliação podem coexistir. Assim, além das subescalas do autoconceito em domínios específicos, a medida de Harter integra uma subescala intitulada de autoestima global, que avalia o quanto o sujeito gosta de si próprio enquanto pessoa, de uma forma geral. Esta medida não consiste na soma dos valores dos domínios específicos, é um juízo próprio, com itens próprios e avaliado em separado (Harter, 2012). A dimensão da autoestima é determinada pela forma como o sujeito percebe as suas competências em diferentes domínios, desta forma, se o indivíduo se percebe como competente em áreas que são importantes para si, a autoestima será elevada, se, no entanto, se percebe como pouco competente em áreas que considera importantes, esta discrepância entre competência e capacidade percebida resulta numa autoestima baixa (Harter, 1988).

A representação do *self* que os indivíduos desenvolvem corresponde aos seus atributos reais, podendo ser denominada por autoconceito real. Além deste, os indivíduos elaboram também representações de características que gostariam de ter ou sentem que deveriam ter, a estas representações chama-se *self* ideal (Harter, 1999). Segundo a teoria da autodiscrepância de Higgins (1987), que será explicada posteriormente, o autoconceito, ou seja, o “verdadeiro eu”, pode ser consistente ou discrepante daquilo que o próprio considera ser o seu “eu ideal” (crenças sobre características ou atributos que a pessoa gostaria de ter) e o “eu que deveria ser” (crenças sobre atributos ou características que a pessoa considera como sendo da sua responsabilidade ter) (Higgins, 1987).

O surgimento de um sentido de *self* ideal que pode ser comparado com a percepção do *self* real demonstra a existência de avanços cognitivos e processos de socialização. Em crianças mais novas parece haver uma confusão entre a percepção das suas características reais e as desejadas, ou seja, não conseguem distinguir ainda entre estas avaliações. O desenvolvimento das representações em separado para diferentes capacidades ocorre num período entre a primeira infância até meio da infância. No entanto, existem ainda limitações cognitivas que fazem com que as crianças pequenas sejam incapazes comparar o *self* real e o ideal. É a meio da infância que começa a haver desenvolvimentos cognitivos

que permitem diferenciar as características do *self*, começando então a ser capazes de comparar as representações que têm de quem realmente são e de quem gostariam de ser. Quando começam a ser capazes de fazer esta comparação, as crianças, podem também começar a perceber que podem existir discrepâncias entre o *self* real e o ideal (Harter, 1999).

Desta forma, os sujeitos constroem autorrepresentações ideais, denominadas guias do *self* e tentam aproximar o seu *self* verdadeiro ao *self* ideal através destes guias (Higgins, 1987). Estes desenvolvem-se a meio da infância, antes disso as crianças apresentam representações que correspondem ao que os outros querem que elas façam. Deste modo, os desenvolvimentos das crianças, que ocorrem a meio da infância, consistem na internalização das expectativas dos outros significativos, que se transformam em guias do *self*, podendo ser comparadas com o *self* real. Os padrões da sociedade podem também tornar-se em guias do *self*. Assim, é importante referir o impacto que as experiências sociais têm no conteúdo do *self* ideal (Harter, 1999), tal como acontece na memória autobiográfica (Cross & Madson, 1997). Ao longo do desenvolvimento, as crianças vão estando cada vez mais cientes dos padrões e ideais presentes nas pessoas com quem socializam, acabando por tornar-se sensíveis a esses modelos externos e procurar corresponder a expectativas que os outros tenham do seu comportamento. Posto isto, é de salientar que o *self* é um constructo social. O conteúdo e a valência deste são determinados pelas experiências sociais, num primeiro momento nas relações familiares, levando a um conjunto de autoavaliações positivas e negativas. Este conteúdo é avaliado por um *self* que é definido pela valência da avaliação que os outros significativos fazem do mesmo. Uma vez que as crianças valorizam o que os outros pensam do *self*, estas avaliações ficam interiorizadas. Com o desenvolvimento da criança o conjunto de pessoas que oferece uma perspectiva sobre o *self* vai-se alargando, como professores, amigos e outros adultos (Gecas, 1982; Harter, 1999).

O desenvolvimento do autoconceito é ainda influenciado pelo desenvolvimento cognitivo, uma vez que, para que o sujeito possa ter uma representação de si, é necessário que tenha a capacidade de representar a realidade. As descrições que as crianças fazem de si próprias demonstram alguma desorganização e têm por base, maioritariamente, características observáveis e concretas. Com o desenvolvimento do pensamento abstrato as descrições integram características mais genéricas e tornam-se também mais organizadas. Assim, os adolescentes demonstram ter descrições sobre si mais abstratas

comparadas com as das crianças, apresentando mais atributos psicológicos do que físicos (Harter, 1999; Peixoto, 2003). Tal como na memória autobiográfica (Fivush, 2011), no autoconceito a aquisição de linguagem é fundamental. Esta aquisição permite à criança novas formas de representar a realidade, e conseqüentemente de se representar a si, resultando num desenvolvimento das capacidades cognitivas (Harter, 1999; Peixoto, 2003).

Regulação Emocional

A definição de emoção não é clara nem consensual e corresponde a uma variedade de acontecimentos que podem ser leves ou intensos, simples ou complexos, breves ou extensos e públicos ou privados (Cole et al., 2004; Gross, 2008). Assim, as emoções variam de intensidade (ex: medo e pânico) e em grau de semelhança (ex: vergonha e culpa; alegria e desgosto) entre si, tendo também um caráter de polaridade (ex: alegria e tristeza) (Plutchik, 1983).

Apesar das falta de consenso, a emoção pode ser definida como uma reação subjetiva a um evento relevante, caracterizada por mudanças comportamentais, fisiológicas e experienciais. Pode assim afirmar-se que a emoção consiste no processo de assimilar um acontecimento físico ou mental, de acordo com o significado que o indivíduo lhe atribui. É esse significado que vai determinar a emoção, a sua intensidade e a resposta emocional e a sua urgência. Desta forma, as emoções integram uma parte fundamental das interações dos indivíduos com o meio ambiente. Estas desempenham ainda um papel importante no processo cognitivo (Campos et al., 2004; Sroufe, 1997).

A emoção é então subjetiva e implica uma relação entre a pessoa e o evento. Assim, o mesmo evento pode levar a reações emocionais distintas, ou mesmo a nenhuma reação, em diferentes pessoas, ou à mesma pessoa em diferentes alturas da vida ou diferentes contextos. Desta forma, o que leva à emoção não é o evento, mas sim a avaliação que a pessoa faz do mesmo (Sroufe, 1997). As emoções aparecem quando o sujeito, perante uma situação, percebe que esta tem importância para os seus objetivos pessoais. Estes objetivos podem ser duradouros e relevantes para o autoconceito do indivíduo ou transitórios e não contribuir para o autoconceito, podem ser simples ou complexos e conscientes ou inconscientes. Independentemente dos objetivos e do significado que a situação tenha para a pessoa, é este significado que faz com que surjam

as emoções. Se os objetivos ou o significado mudarem a emoção irá mudar também (Gross, 2008). Posto isto, no decorrer da vida, os indivíduos deparam-se com determinadas situações ou problemas e a necessidade de lidar com essas situações e resolver ou contornar esses problemas, de forma a adaptarem-se ao mundo em que vivem. Estas situações integram o conjunto de eventos que desencadeia o aparecimento das emoções e da regulação emocional (Campos et al., 2004).

Pode então afirmar-se que as reações emocionais servem uma função relativamente à promoção da segurança, adaptação ao ambiente e resolução de problemas (Campos et al., 2004; Plutchik, 1983). Assim, as principais funções das emoções consistem em comunicar estados internos a pessoas importantes, promover a exploração do ambiente e promover respostas adequadas a situações de emergência. As reações emocionais comunicam intenções, necessidades ou desejos, sendo indispensáveis para as espécies socialmente dependentes (Plutchik, 1983). As emoções servem também o propósito de regulação comportamental, guiando a direção das ações levando-as na direção ou para longe de determinados aspetos do ambiente (Sroufe, 1997). As emoções contribuem ainda para a melhoria da memória para acontecimentos importantes e orientam as interações interpessoais (Gross, 2008).

Embora as emoções sejam adaptativas nem sempre são benéficas, uma vez que podem magoar-nos. Isto acontece quando as emoções que temos não são as que queremos ter, quando têm a intensidade errada e quando aparecem em alturas erradas. Nestas alturas existe uma maior motivação para a regulação das emoções (Gross, 2008).

Da mesma forma que não é simples definir emoção, definir regulação emocional também não o é. Este conceito tanto se pode referir à forma como as emoções regulam outros aspetos como, por exemplo, a pressão arterial ou a memória (regulação pelas emoções), como à forma como as emoções são reguladas (regulação das emoções). Outro aspeto que não é claro é se a regulação emocional consiste num processo intrínseco, em que a pessoa regula as suas próprias emoções, num processo extrínseco, em que a pessoa regula as emoções de outrem, ou ambos (Cole et al., 2004; Gross, 2008). Para o propósito deste trabalho a regulação emocional será considerada como a forma como as emoções são reguladas (regulação das emoções) e como sendo um processo intrínseco.

A regulação emocional consiste na alteração de qualquer processo que produza uma emoção ou um comportamento que provenha de uma emoção (Campos et al., 2004),

podendo ser definida como a forma como os sujeitos tentam influenciar as emoções que têm, quando as têm, como as experienciam e expressam. A regulação de emoções pode ser um processo consciente ou inconsciente, automático ou controlado e pode atuar em diversos momentos da formação de emoções. Desta forma, a regulação emocional compreende a diminuição, a manutenção e o aumento de aspetos comportamentais e ou experienciais de emoções, tanto negativas como positivas. Os sujeitos tentam diminuir as emoções negativas, por exemplo, a tristeza, o medo ou a raiva, mas podem também diminuir as positivas, por exemplo, quando tentam parecer menos felizes. Embora o aumento de emoções seja normalmente associado às emoções positivas, podem também ser aumentadas as negativas (Gross, 2008). Pode ainda afirmar-se que, as alterações associadas às emoções que o sujeito está a experienciar, incluem mudanças nas emoções em si (por exemplo, duração e intensidade) ou noutros processos psicológicos (por exemplo, a memória). A regulação emocional não é caracterizada pela emoção que o indivíduo está a experienciar, mas sim pelas alterações que ocorrem nas emoções ativadas, ou seja, se um sujeito estiver mais zangado que outro não significa que a regulação emocional de ambos seja diferente (Cole et al., 2004). Posto isto, a regulação emocional contribui para a adaptação do sujeito, as estratégias que este utiliza para a resolução de problemas e manter os níveis de bem-estar (Campos et al., 2004; Cole et al., 2004).

A regulação emocional ocorre, num primeiro momento, por via de um processo diádico, que envolve o bebé e o cuidador, sendo este o responsável pela regulação do bebé. Com o decorrer do desenvolvimento a responsabilidade de regulação vai sendo progressivamente transferida do cuidador para a criança, assim, esta passa a ter um papel ativo na sua regulação emocional. Estas alterações começam a ocorrer ao longo do segundo semestre de vida (Campos et al., 2004; Cole et al., 2004; Sroufe, 1997). As crianças, ao longo do período pré-escolar, vão desenvolvendo a regulação emocional, adquirindo a capacidade de utilizar novas estratégias, o que resulta em respostas mais adaptativas faces a situações mais desafiantes (Blandon et al., 2008).

Como mencionado anteriormente, as emoções desempenham uma função de comunicação, sendo uma parte fundamental desta, a linguagem (Plutchik, 1983). Posto isto, a linguagem é, tal como na memória autobiográfica e no autoconceito (Fivush, 2011; Harter, 1999), um aspeto primordial no desenvolvimento das emoções e da regulação emocional. Assim, a linguagem permite que os indivíduos expressem as suas

necessidades ou o que querem. Com o desenvolvimento da criança, a linguagem passa a também a ser um processo interiorizado, o que contribui para uma melhor regulação emocional (Campos et al., 2004). Mais uma vez, tal como na memória (Fivush, 2011), a diferença entre os estilos de reminiscência dos pais perante o género da criança vai influenciar as repostas emocionais dos indivíduos. O género feminino expressa mais as suas emoções e tem a capacidade de descodificar e interpretar as emoções dos outros de forma mais correta, comparativamente ao género masculino (Cross & Madson, 1997).

Posto isto, uma vez que a interação é fundamental para o desenvolvimento emocional e da regulação emocional, o contexto social vai também influenciar este desenvolvimento, (Campos et al., 2004; Gross, 2008), tal como acontece na memória e no autoconceito (Fivush, 2011; Harter, 1999).

É ainda de salientar que, a utilização das estratégias de regulação emocional pode ser localizada no decorrer da linha de tempo em que se desenvolvem as repostas emocionais, ou seja, o impacto da regulação emocional pode ser sentido em diferentes alturas do processo que produz as emoções. É possível distinguir-se entre estratégias de regulação emocional focadas nos antecedentes ou focadas na resposta. As primeiras dizem respeito a algo que o sujeito faz antes que se ativem totalmente as tendências de resposta, permitindo uma alteração no comportamento e nas repostas fisiológicas. As segundas dizem respeito a algo que o sujeito faz depois de a emoção ter sido já ativada e as tendências de resposta terem sido geradas (Gross, 2001).

Para este trabalho serão especificadas duas formas de regulação emocional, que serão as mesmas a ser avaliadas pelo Questionário de Regulação Emocional (Gullone e Taffe, 2012) que será utilizado. Estas são a supressão emocional e a reavaliação cognitiva. Ambas estas estratégias de regulação emocional têm o intuito de regular para baixo (Gross, 2001).

A reavaliação cognitiva é uma estratégia focada nos antecedentes. Através desta o sujeito faz uma reavaliação cognitiva de uma situação de forma a reduzir o impacto emocional que esta possa ter. Assim, esta estratégia verifica-se no início do processo que produz as emoções e envolve uma neutralização cognitiva de situações que estimulem emoções, com o intuito de diminuir a resposta comportamental, experiencial e fisiológica (Gross, 2001; Gullone & Taffe, 2012).

Por sua vez, a supressão emocional é uma estratégia focada na resposta. Através desta, o sujeito inibe um comportamento que expressa uma emoção, que está a ocorrer naquele momento. A supressão não altera a experiência emocional, contudo, aumenta a ativação fisiológica como consequência do esforço feito na inibição do comportamento (Gross, 2001; Gross & Levenson, 1993; Gullone & Taffe, 2012).

A utilização de estratégias de regulação emocional difere entre indivíduos, sendo que estas diferenças apresentam impactos no bem-estar e relações sociais dos mesmos. A utilização da reavaliação cognitiva está associada com a experiência e expressão de mais emoções positivas e menos negativas, enquanto na supressão ocorre o contrário, ou seja, está associada com a experiência e expressão de mais emoções negativas e menos positivas (John & Gross, 2004). A utilização da reavaliação cognitiva está associada a um melhor bem-estar, funcionamento social, saúde mental e maior autoestima, por outro lado, a utilização da supressão está associada a um pior funcionamento social, piores capacidades de *coping* e pior autoestima. A utilização da reavaliação cognitiva possibilita um comportamento interpessoal focado, de forma adequada na interação social, sendo percebido pelos outros como responsivo e emocionalmente envolvente. Por outro lado, a supressão, por ocorrer mais tarde no processo de emergência das emoções, modificando o comportamento das respostas emocionais, não reduz a experiência fisiológica e subjetiva das emoções negativas, que podem persistir sem serem resolvidas (Cutuli, 2014). A utilização da reavaliação cognitiva pode ainda facilitar o desempenho de tarefas, assim como a resolução de problemas, ou seja, é uma estratégia que resulta numa regulação adaptativa, ao contrário da utilização da supressão, que resulta em piores desempenhos e pior resolução de problemas (Leroy et al., 2012; Schuster et al., 2015).

Uma vez que algumas estratégias estão associadas a consequências positivas, como é o caso da reavaliação, e outras estão associadas a consequências negativas, como é o caso da supressão, levanta-se a questão: porque é que nem toda a gente utiliza a reavaliação e não a supressão? É possível que a escolha de estratégia se altere consoante o objetivo que a pessoa tem ao fazer a regulação emocional. Alguns indivíduos pretendem aumentar emoções positivas e outros pretendem diminuí-las. Isto é coerente com as evidências que existem de diferenças culturais no que diz respeito aos objetivos da regulação emocional, por exemplo, em culturas coletivistas, os sujeitos tendem a procurar estados emocionais positivos de baixa excitação, por outro lado, em culturas individualistas, os sujeitos tendem a procurar estados emocionais de alta excitação

(Gross, 2008). Isto reforça uma vez mais o impacto das interações sociais nas emoções e na regulação emocional (Campos et al., 2004; Gross, 2008).

Autoconceito e Regulação Emocional

É necessário que haja um desenvolvimento do *self* para que o sujeito possa ter emoções e conseqüentemente haja a necessidade de regulação emocional. As emoções não começam realmente até que haja uma diferenciação, mesmo que básica, entre o *self* e o ambiente envolvente. Como mencionado anteriormente, a regulação emocional ocorre, inicialmente, através de um processo diádico cuidador-bebê. Para que a responsabilidade da regulação passe do cuidador para a criança é necessário que esta tenha uma noção de *self* diferenciado do ambiente. Algumas emoções, como é o exemplo da culpa ou o orgulho, apenas podem ser experienciadas após uma diferenciação do *self* contínua, que permite a internalização de padrões (Sroufe, 1997), possibilitando a comparação entre o *self* ideal e o real (Harter, 1999; Higgins, 1987).

É comum existirem discrepâncias entre as crenças que os indivíduos têm sobre o seu autoconceito e as crenças sobre quem deveriam ou querem ser. Estas discrepâncias podem provocar desconforto ou até sofrimento aos indivíduos. Higgins (1987) criou a teoria da autodiscrepância, anteriormente mencionada, com o objetivo de: 1) diferenciar os tipos de desconforto sentidos pelas pessoas com crenças incompatíveis; 2) distinguir os diferentes tipos de vulnerabilidade emocional sentidos em diferentes tipos de discrepâncias experienciadas; e 3) considerar qual o papel que desempenham a avaliação e acessibilidade de diferentes discrepâncias, que as pessoas possam experienciar, em perceber qual o tipo de desconforto que são mais prováveis de sentir. Esta teoria procura perceber as relações entre os diferentes estados do *self*, propondo duas dimensões cognitivas subjacentes às representações do estado do *self*: domínios do *self* e pontos de vista do *self* (Higgins, 1987).

Desta forma, tal como mencionado anteriormente, os domínios do *self* são o “eu verdadeiro”, o “eu ideal” e o “eu que deveria ser”. O “eu verdadeiro” é constituído pelas características que alguém (o próprio ou outro) acredita que a pessoa tem. O “eu ideal” corresponde aos atributos que alguém (o próprio ou outro) gostaria que a pessoa tivesse (ideais pessoais). Por fim, o “eu que deveria ser” representa as características que alguém (o próprio ou outro) acredita que a pessoa deveria ter (obrigação moral,

responsabilidades). Os pontos de vista do *self* podem então ser o ponto de vista do próprio ou o ponto de vista de outro significativo. Um indivíduo pode ter representações do ponto de vista de várias pessoas significativas (Higgins, 1987).

Ao relacionar os diferentes domínios do *self* com os diferentes pontos de vista, podem ser avaliados diferentes tipos de discrepância (ex: eu ideal/ponto de vista próprio; verdadeiro eu/ponto de vista de outro). Cada combinação leva a uma discrepância diferente que conseqüentemente leva a uma determinada emoção (Higgins, 1987). As discrepâncias entre o autoconceito real e o ideal podem resultar em conseqüências negativas, nomeadamente ansiedade, baixa autoestima e depressão. Contudo, alguma discrepância pode ser positiva, sendo motivadora para a mudança (Harter, 1999). As discrepâncias do *self* levam a uma tensão psicológica, podendo orientar a definição de metas e objetivos pessoais e a produção de planos de forma a alcançar esses objetivos. Estes planos (*working self*), têm como principal função reduzir as discrepâncias existentes entre os três domínios do *self* (Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

Pode ainda afirmar-se que os pais desempenham um papel crucial na autoestima das crianças durante os primeiros anos de vida das mesmas, estes permitem que as crianças tenham experiências que podem influenciar o seu sentido de *self* de forma positiva e o desenvolvimento emocional. É esperado que as crianças que apresentam uma percepção positiva de si mesmas, sejam melhores a identificar e expressar os seus sentimentos. Desta forma, crianças que constroem um sentido de *self* positivo, conseguem identificar as suas emoções e não reprimem os seus sentimentos (Arslan, 2021).

É ainda de salientar que, é possível que um autoconceito mal-organizado (identidade instável) iniba o desenvolvimento da regulação emocional. Isto pode ocorrer porque se a formação da identidade for interrompida, os sujeitos podem ter dificuldades a conciliar representações de si próprios que sejam discrepantes, levando a uma incapacidade de formar uma definição de si próprio. Conseqüentemente, os indivíduos avaliar-se-ão com apoio em situações externas por não terem um autoconceito organizado com que avaliar o *self*. Desta forma, a incapacidade que o próprio percebe em relação à previsão do seu comportamento leva, frequentemente, a reações emocionais inapropriadas e intensas, levando à desregulação emocional, que pode resultar em estratégias de *coping* não adaptativas (Lear & Pepeer, 2016).

Um estudo de Parise et al. (2019) com adolescentes demonstrou que a clareza do autoconceito tem influência no ajustamento psicológico, através da regulação emocional. Observou-se que quanto maior é a clareza do autoconceito dos adolescentes, mais capazes eles são de gerir emoções negativas em resposta a situações de stress e de reagir de forma apropriada a acontecimentos positivos. Isto reforça a significância da clareza do autoconceito no processo de regulação emocional (Parise et al., 2019).

De acordo com os resultados obtidos num estudo com crianças do pré-escolar, o *self* e o estado emocional apresentam uma relação linear positiva. Além disso, o sentido de *self* prevê positivamente a regulação emocional destas crianças, o que sugere que quando o sentido de *self* aumenta a regulação emocional aumenta também (Arslan, 2021).

Desta forma, a reavaliação cognitiva está positivamente associada ao autoconceito geral e a supressão está negativamente associada ao autoconceito geral (Gross & John, 2003). Como mencionado anteriormente, a utilização da reavaliação cognitiva está associada a uma maior autoestima, por outro lado, a utilização da supressão está associada a uma pior autoestima (Cutuli, 2014).

Memória Autobiográfica e Autoconceito

Embora a memória autobiográfica se refira a memórias do próprio, estas não são apenas memórias de eventos experienciados pelo sujeito, são memórias que implicam o envolvimento do mesmo nas experiências (Fivush, 1988). Assim, o desenvolvimento do conceito de *self* é necessário para que seja possível codificar e recuperar memórias de eventos que o próprio tenha experienciado. As crianças não conseguem refletir acerca de experiências como pertencentes ao *self* enquanto não tiverem adquirido autorrepresentação. Consequentemente, não têm a capacidade de guardar memórias dos primeiros anos de vida referentes ao *self* (Howe et al., 2003).

Na memória podem ser diferenciados dois componentes: o quê, quando e onde, específicos da memória, e a capacidade de viajar mentalmente no tempo, que implica a noção da subjetividade do tempo, autoconsciência e consciência auto-noética. A capacidade de viajar mentalmente no tempo envolve a consciência do próprio enquanto sujeito que experiencia o evento, o que implica a consciência de um passado pessoal e uma linha do tempo onde o indivíduo localiza eventos passados numa sequência, criando uma noção de história pessoal. Para recordar um evento específico do passado que leve a

um comportamento, não é necessária a consciência auto-noética, ou seja, não é necessária uma representação do *self* que tenha experienciado o acontecimento. É sim necessária uma representação do que aconteceu no passado naquelas circunstâncias (Fivush, 2011).

Desta forma, pode diferenciar-se a memória episódica como sendo “o que aconteceu” e a memória autobiográfica episódica como “o que aconteceu ao eu”. Para passar da primeira para a segunda é necessário que o sujeito tenha uma consciência subjetiva do *self* que experienciou o evento e que os pensamentos que pertencem ao *self* tenham uma história pessoal. Assim, o sujeito pode representar o que aconteceu, a forma como se sentiu e o que pensou nessa altura, mas também a forma como se sente e o que pensa em relação a esse acontecimento no momento atual, estando estes dois acontecimentos ligados numa linha temporal. Deste modo, é então capaz de representar o seu eu do passado e o seu eu do presente e conectá-los enquanto um só que é contínuo no tempo. A capacidade de ligar o passado ao presente é então importante, pois não é possível haver noção do *self* como a pessoa que experienciou o passado, se não se perceber que o *self* do passado é o mesmo que o *self* do presente. Ou seja, o *self* que experienciou um acontecimento no passado é o mesmo que recorda esse acontecimento, havendo uma consciência subjetiva que liga o passado ao presente e permite viajar no tempo mentalmente (Fivush, 2011).

A memória autobiográfica caracterizada pela existência de uma noção de *self* de forma contínua no tempo, em diferentes experiências, numa linha de tempo pessoal e transversal ao passado, presente e futuro do próprio, é algo que pode começar a desenvolver-se por volta dos cinco anos, mas pode não se encontrar consolidado até à fase da adolescência ou início da idade adulta. O desenvolvimento da consciência auto-noética e noção de *self* subjetivo, enquanto sujeito que experiencia os eventos, ocorre através da partilha cultural e social das experiências passadas, como mencionado anteriormente. Ao participarem nesta atividade, as crianças aprendem a construir as suas narrativas de uma forma coerente e a contruir uma linha de tempo que liga o sujeito que viveu as experiências passada ao sujeito que são, o que contribui para a definição do *self* e para as relações sociais (Fivush, 2011).

Estas memórias de experiências pessoais servem objetivos a curto e longo prazo que definem a identidade e o propósito da pessoa (Fivush, 2011). A consciência do *self* faz com que as memórias sejam coerentes na história pessoal do indivíduo, manifestando quem este realmente é (Fivush, 1988). Desta forma, a memória autobiográfica permite-

nos organizar o nosso conhecimento sobre nós próprios, tendo uma função de autodefinição (função do *self*), como já foi mencionado (Bluck, 2003; Fivush, 1988).

Pode ainda acrescentar-se que, os objetivos pessoais (*working self*) participam no controlo do Sistema de Memória do *Self*, moldando a construção de memórias (Conway & Pleydall-Pearce 2000), deste modo a codificação e recuperação das memórias autobiográficas é feita de forma a servir os objetivos do *working self*. Assim sendo, a retenção, a organização e a recuperação das memórias autobiográficas é feita em função dos objetivos atuais do indivíduo (McAdams, 2004).

É também de salientar que, os sujeitos acedem à memória de forma seletiva, recuperando as memórias consistentes com a visão que têm de si próprios (Dunkel & Lavoie, 2005). A memória autobiográfica deve ser considerada em relação com o sentido que o indivíduo tem de si próprio e da importância que isso tem na orientação das atividades direcionadas aos seus objetivos (Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

O *working self* executa diversos processos de controlo coordenados, que iniciam e monitorizam as atividades dirigidas a objetivos e formam um modelo do presente psicológico. A base de conhecimento autobiográfico juntamente com o conceito que a pessoa tem de si (*self conceptual*) formam o *self* de longo prazo. O *self conceptual* integra conhecimento abstrato sobre o próprio, como crenças, atitudes e guias do *self*, que são associados e limitados pelos períodos de vida, eventos gerais e representações de esquemas do *self* da base de conhecimento autobiográfico. As memórias episódicas contêm conhecimento específico de eventos sensório-percetual, que, quando é importante para o processamento contínuo de um objetivo, torna-se vinculado a representações armazenadas na base de conhecimento autobiográfico, ficando disponível para ser recuperada posteriormente. Assim, o *working self* determina que conhecimento específico de eventos se torna parte da base da memória autobiográfica, podendo ser recuperados mais tarde, e influencia quais as memórias autobiográficas que podem ser recuperadas a qualquer altura, sendo esta recuperação dependente de quão relevantes e consistentes são as memórias episódicas com os objetivos do *working self*. Desta forma, as experiências que não são relevantes para os objetivos atuais do indivíduo, dificilmente serão integradas na base de conhecimento autobiográfico. Deste modo, experiências que são relevantes para os objetivos atuais, mas entram em grande conflito com a coerência do *self*, também não serão integradas (Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

Eventos que implicam um maior envolvimento pessoal são mais prováveis de ser recordados do que eventos que não são tão relevantes para o indivíduo. As memórias de acontecimentos em que o sujeito esteve envolvido são também mais vívidas do que em acontecimentos em que o sujeito apenas observou (Holland & Kesinger, 2010).

Howe et al. (2003) estudaram crianças dos 15 aos 23 meses, através de um teste com um espelho e ao esconder um brinquedo com o envolvimento das crianças. Até 12 meses depois, as crianças que se reconheceram no espelho, na altura em que foi escondido o brinquedo, tinham mais tendência a lembrar-se de onde este tinha sido escondido. Isto aponta para a existência de uma relação entre o desenvolvimento do *self* e a memória autobiográfica (Howe et al., 2003).

No que diz respeito ao género, podem ser encontradas diferenças na evocação de memórias autobiográficas. As mulheres recuperam memórias mais rápido que os homens, conseguindo recuperar mais memórias e apresentam também memórias mais específicas, mais vívidas, mais detalhadas e mais precisas (Grysmán & Hudson, 2013; Jacques et al., 2011).

Contudo, as diferenças de género variam entre idades e também entre contextos. Estudos de memória autobiográfica com adultos e adolescentes encontraram diferenças de género menos consistentes do que estudos com crianças. Isto pode ser explicado devido ao facto de o género ser um fator proeminente nas interações diárias das crianças. Mais tarde, o papel do género deixa de ser tão relevante, uma vez que os indivíduos se encontram mais preocupados em estabelecer um sentido de *self* estável e em planear o futuro (Grysmán & Hudson, 2013). Estas diferenças assentam no desenvolvimento da memória autobiográfica e do sentido de *self* e também na influência que conversas entre os pais e as crianças apresentam. Os pais falam de forma diferente com os rapazes e as raparigas, estas acabam por desenvolver um sentido de *self* mais interpessoal nos seus primeiros anos de vida. Esta diferença pode influenciar o tipo de informação em que os sujeitos se focam, tanto na infância, como em adultos, quando se recordam de eventos pessoais (Fivush, 2011; Grysmán & Hudson, 2013).

Regulação Emocional e Memória Autobiográfica

De acordo com o que tem sido descrito até aqui, a partilha de experiências e reminiscências permite o desenvolvimento da memória autobiográfica, sendo que uma

das partes fundamentais dessas partilhas é a comunicação de emoções. As crianças em idades pré-escolares, cujas mães se focam mais em emoções e pensamentos nas suas reminiscências, ao fim dos anos pré-escolares, demonstram mais os seus estados internos nas suas narrativas pessoais e uma capacidade mais elevada de compreensão de perspectiva e subjetividade. Estas crianças têm uma maior capacidade de perceber que as memórias são subjetivas e que diferentes pessoas podem pensar e sentir-se de forma distinta perante o mesmo evento (Fivush, 2011).

Ao partilharem memórias com outras pessoas, os indivíduos experienciam emoções, assim, estas narrativas não constituem reproduções neutras dos acontecimentos, resultando em reconstruções influenciadas por sentimentos e emoções (Smorti, 2011). As emoções estão presentes quando a experiência ocorre, na altura em que esta está a ser codificada e quando o sujeito partilha a memória que tem dessa experiência. Nas diferentes alturas, as emoções vividas pelo sujeito podem ser também distintas, dependendo da codificação feita, do estado de espírito do indivíduo ou de outros fatores (Fivush & Nelson, 2004). Assim, a regulação das emoções ocorre quando se experiencia um evento, mas também quando se fala do acontecimento, ou seja, a regulação emocional pode afetar as narrativas, mas o contrário pode também acontecer (Pascuzzi & Smorti, 2017).

Desta forma, o conteúdo emocional experienciado num acontecimento pode influenciar a forma como este é recordado (foco nas emoções anteriores). Assim como as emoções experienciadas no momento da recuperação das memórias podem também influenciar a informação que é recordada (foco nas emoções presentes). A evocação de memórias e a precisão com que são recordadas podem ser influenciadas pela valência emocional dos eventos experienciados pelo sujeito. Memórias mais emocionais têm maior predisposição para serem mantidas por mais tempo. As memórias podem ser mais fácil ou dificilmente evocadas conforme o estado de humor do sujeito, que é influenciado pela regulação emocional que o mesmo realiza. Desta forma, a regulação emocional pode influenciar a recuperação de memórias autobiográficas, uma vez que, estas são reconstruídas quando são evocadas, podendo resultar em algumas inconsistências (Holland & Kesinger, 2010).

Em diversos estudos, em que foram utilizadas palavras-pista com o objetivo de demonstrar a existência de um enviesamento de memória congruente com o estado de humor dos participantes, indivíduos que apresentavam um estado de humor negativo

recordam-se mais rapidamente de eventos negativos do que de eventos positivos (Williams et al., 2007). Sabe-se ainda que sujeitos capazes de criar narrativas de vida mais coerentes e uma história do *self* mais coerente, demonstram níveis de bem-estar emocional mais elevados (McAdams 2004).

A regulação emocional é também importante para os processos cognitivos, nomeadamente para as estratégias de atenção, que são indispensáveis para um eficaz desempenho cognitivo (Thompson, 1991), sendo que a memória está dependente da atenção, uma vez que é esta que determina o que é codificado para que mais tarde possa ser recordado (Chun & Turk-Browne, 2007). Como foi já mencionado, a utilização da supressão ocorre numa altura mais tardia no processo das emoções, levando a um maior esforço por parte do indivíduo na regulação das respostas emocionais. Isto significa uma maior utilização de recursos cognitivos na regulação emocional, não os deixando disponíveis para outras funções, como a atenção. Por outro lado, a reavaliação cognitiva ocorre mais cedo no processo de produção das emoções (Cutuli, 2014; John & Gross, 2004). Assim, de um ponto de vista cognitivo, a utilização da reavaliação cognitiva não resulta em alterações de memória, enquanto a supressão resulta em prejuízo na memória (Cutuli, 2014).

Indivíduos que obtêm pontuações mais altas na escala de Supressão relatam ter uma pior memória do que indivíduos com pontuações baixas. Estes indivíduos demonstraram também um pior desempenho em recordar acontecimentos que ocorreram uma semana antes e que registaram num diário. Contudo, as pontuações da escala de Reavaliação Cognitiva não demonstraram nenhuma relação com a memória. Isto sugere que a supressão tem custos na cognição, mas a reavaliação não (Gross, 2001).

O Presente Estudo

Como foi descrito até aqui, é necessário que o *self* esteja desenvolvido para que se desenvolvam as emoções e conseqüentemente a regulação emocional, e a memória autobiográfica (Fivush, 2011; Howe et al., 2003; Sroufe, 1997). A noção de *self* começa a desenvolver-se a meio da infância, permitindo aos sujeitos diferenciar-se do meio que os rodeia (Harter, 1999). Esta diferenciação é imprescindível para que as emoções e a regulação emocional se possam desenvolver (Sroufe, 1997). Além disso, uma vez que, a memória autobiográfica diz respeito às memórias de acontecimentos em que o indivíduo

esteve envolvido, o desenvolvimento do *self* é necessário para que seja possível codificar e recuperar essas memórias (Howe et al., 2003).

Um aspeto fundamental neste desenvolvimento é a linguagem. A aquisição da linguagem possibilita que a criança tenha novas formas de representar a realidade que são necessárias para que o sujeito desenvolva uma representação de si. (Harter, 1999; Peixoto, 2003). É também através da linguagem e da comunicação com o outro, nomeadamente os pais, que se desenvolvem as emoções e a regulação emocional (Plutchik, 1983) e a memória autobiográfica. Sendo que a diferença entre os estilos de reminiscência dos pais perante o género da criança tem influência nas repostas emocionais dos indivíduos e também no tipo de memórias que estes guardam (Fivush, 2011).

Posto isto, podemos afirmar que, perante determinada situação o indivíduo faz uma interpretação do evento, à luz do seu autoconceito ou do *working self*, experienciando emoções de acordo com a mesma, o que pode levar à necessidade de regulação emocional. Tendo em conta o autoconceito do indivíduo e a estratégia de regulação emocional escolhida, isto poderá levar a impactos na memória autobiográfica. Com este estudo pretende-se perceber de que forma o autoconceito e a regulação emocional influenciam a memória autobiográfica.

Uma vez que o autoconceito está negativamente associado à supressão e esta tem custos cognitivos, resultando em pior memória autobiográfica, pode pensar-se que indivíduos com baixo autoconceito apresentem maiores níveis de supressão e pior memória autobiográfica.

Objetivo do estudo

Pretende-se que neste estudo participem adolescentes, uma vez que em idades mais novas a noção de *self* não se encontra desenvolvida, contudo na adolescência pode não estar totalmente consolidada, o que pode apresentar uma limitação.

O objetivo principal deste estudo é perceber o efeito do Autoconceito na Memória Autobiográfica. Espera-se que, de um modo geral, sujeitos com pior Autoconceito apresentem pior Memória Autobiográfica e que sujeitos com melhor Autoconceito apresentem melhor Memória Autobiográfica, apesar de conceptualmente e dependendo do sujeito, esta associação poder variar no sentido neutro ou mesmo negativo.

Pretende-se também perceber o efeito das estratégias de confrontação da regulação emocional na memória autobiográfica. De acordo com a revisão de literatura, espera-se que os indivíduos com maiores níveis de Supressão Emocional apresentem valores mais baixos na Memória Autobiográfica. Contudo, não é esperado encontrar uma relação entre a Reavaliação Cognitiva e a Memória Autobiográfica.

Procura-se ainda perceber se o efeito do autoconceito na memória autobiográfica é mediado pela regulação emocional. Espera-se, mais uma vez de forma predominante, que indivíduos com melhor autoconceito apresentem maiores níveis de Reavaliação Cognitiva e que indivíduos com pior autoconceito apresentem maiores níveis de Supressão Emocional, apesar da possibilidade de variação neutra ou mesmo negativa a nível individual.

Relativamente às diferenças de género, conforme a revisão de literatura, espera-se que as raparigas apresentem mais memórias autobiográficas, e memórias mais específicas do que os rapazes.

Método

Participantes

A amostra foi recolhida num Centro de Estudos do concelho de Sintra. Esta é constituída por 33 adolescentes, 22 do género feminino, 10 do género masculino e 1 não-binário, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos de idade, que frequentam entre o 8º e o 12º ano de escolaridade.

Procedimento

Os adolescentes foram contactados através do Centro de Estudos, tendo sido enviado um consentimento informado aos encarregados de educação dos mesmos, com o propósito de esclarecer o objetivo e as questões éticas do estudo. Os alunos responderam a um questionário de dados sociodemográficos, um questionário para o autoconceito, um questionário para a regulação emocional e participaram numa entrevista para a memória autobiográfica.

A ordem pela qual foram realizados os instrumentos foi o questionário de dados sociodemográficos, o Teste da Memória Autobiográfica (entrevista), o Questionário de Regulação Emocional – Crianças e Adolescentes e a Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes. Todos os participantes responderam, num momento inicial, ao questionário de dados sociodemográficos e participaram na entrevista, de forma individual. Posteriormente, responderam aos restantes questionários.

Instrumentos

Foram escolhidos como instrumentos um Questionário de dados sociodemográficos; a Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes (Harter, 1988), o Questionário de Regulação Emocional – Crianças e Adolescentes (ERQ-CA) (Gullone & Taffe, 2012) e o Teste da Memória Autobiográfica (AMT) (Bobrowicz-Campos et al., 2010)

Questionário de dados sociodemográficos

Na recolha de dados foi administrado um Questionário de dados sociodemográficos, com o intuito de possibilitar a caracterização da amostra. Desta forma, este questionário apresenta informações relativamente à idade, género, escola que frequentam, ano de escolaridade que frequentam, estado civil dos pais, número de irmãos, idade dos pais, se estes trabalham, a profissão que desempenham e as habilitações literárias dos mesmos.

Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes

A Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes de Harter (1988), versão portuguesa adaptada por Peixoto e Almeida (1999), visa a interpretação de ideias e competência percebida pelos adolescentes em diversas áreas da sua vida.

A escala é constituída por duas partes: a primeira parte corresponde ao Perfil de Autoperceção, que responde à questão “Como é que eu sou?”, a segunda parte corresponde à Escala de Importância, que responde à questão “Quão importante é isto para mim?”.

O Perfil de Autoperceção é formado por 8 subescalas e apresenta um total de 40 itens, que se dividem pelas mesmas. Destas, 7 correspondem a diferentes dimensões do autoconceito, e a outra corresponde à autoestima global. Por sua vez, a Escala de Importância é constituída por 14 itens, estes são divididos pelas 7 dimensões do autoconceito, tendo por objetivo avaliar a importância dada pelos indivíduos aos diferentes domínios.

Assim, os 7 domínios do Perfil de Autoperceção são: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atléticoa, Aparência Física, Atração Romântica, Conduta de Comportamento e Amizades Íntimas.

A Autoestima consiste na avaliação que o sujeito faz de si enquanto pessoa, que resulta da média das respostas na escala Autoestima Global. Por sua vez, o Autoconceito consiste no nível de competência e desempenho que o sujeito acredita ter nas diferentes dimensões representadas na escala.

Como mencionado anteriormente, o Autoconceito tem uma estrutura multidimensional, além disso, a escala supõe também uma organização hierárquica. Assim, as diferentes dimensões do autoconceito podem ser agrupadas em: Autoconceito de Apresentação, Autoconceito Social e Autoconceito Académico. O Autoconceito de Apresentação é composto pelas escalas de Aparência Física, Atração Romântica e Competência atlética; o Autoconceito Social é composto pelas escalas de Aceitação Social, Amizades Íntimas e Conduta de Comportamento e o Autoconceito Académico é composto pelas escalas de Competência Escolar e Conduta de Comportamento (Peixoto, 2003).

A cotação é feita através de uma pontuação de 1 a 4 pontos nos itens negativos e de 4 a 1 nos itens positivos, sendo que 1 corresponde a uma competência percebida baixa e o 4 corresponde a uma competência percebida alta.

Questionário de Regulação Emocional – Crianças e Adolescentes (ERQ-CA)

O Emotion Regulation Questionnaire foi inicialmente desenvolvido para adultos, por Gross e John (2003). Mais tarde, foi adaptado e validado para crianças e adolescente por Gullone e Taffe (2012). Desta forma, o Emotion Regulation Questionnaire – Children and Adolescents (ERQ-CA), é um questionário que avalia a capacidade de regulação emocional, no uso de duas estratégias distintas: a Reavaliação Cognitiva e a Supressão Emocional.

O questionário é constituído por duas subescalas, que dizem respeito às duas estratégias de regulação emocional, tendo um total de 10 itens. A subescala Reavaliação Cognitiva integra 6 itens e a subescala Supressão Emocional integra 4 itens. A cotação é

feita através de uma escala tipo Likert com pontuação de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Teste da Memória Autobiográfica (AMT)

O Autobiographic Memory Test (AMT), desenvolvido por Williams & Broadbent (1986) e adaptado para a população portuguesa por Bobrowicz-Campos et al. (2010), tem por objetivo o estudo das memórias autobiográficas. Este consiste numa entrevista que é gravada para que depois se possa atribuir pontos às respostas. Tem uma duração média de 15 minutos.

O teste é constituído por 15 palavras (adjetivos), das quais 5 são positivas, 5 são negativas e 5 são neutras. As palavras são as seguintes: animado, confortável, dedicado, interessado, maravilhado (pistas positivas); assustado, irritado, mau, zangado, culpado (pistas negativas); investigado, ocasional, curto, espantado, teatral (pistas neutras).

A instrução dada aos sujeitos é a seguinte: “Gostaria de conhecer as memórias que guarda de acontecimentos que ocorreram na sua vida. Para isso, vão ser-lhe lidas várias palavras e para cada uma delas terá que pensar num acontecimento vivido que se relacione com a palavra ouvida. O acontecimento pode ter ocorrido recentemente (ontem, na última semana) ou há mais tempo. Pode ser um acontecimento importante ou um acontecimento vulgar. Além disso, a recordação que tiver deve ser de um acontecimento específico, ou seja, de um acontecimento que durou menos de um dia, e ocorreu num tempo e num espaço particulares. Portanto, se eu disser a palavra “bom”, não será correto responder “Eu divirto-me sempre numa festa boa” porque isto não se refere a um acontecimento específico. Mas será correto dizer “Diverti-me na festa da Joana” porque se trata de um acontecimento específico, uma vez que é referido um tempo particular (esta festa ocorreu numa certa data) e um local concreto (esta festa teve lugar num determinado sítio). É importante esforçar-se para ter uma recordação diferente para cada uma das palavras-chave. Agora as suas memórias vão ser registadas num gravador com o objetivo de facilitar depois o preenchimento de um questionário respeitante às memórias que referir.”

Antes de cada uma das pistas menciona-se “lembra-se de algum acontecimento específico, que ocorreu num só dia e no espaço e tempo particular, relacionado com a palavra ____?”. Como ajuda pode ainda dar-se a seguinte instrução: “Consegue lembrar-se de uma situação específica?”.

Após ter-se lido as instruções são apresentadas três palavras pista para treino (divertido, amigável, corajoso), utilizando as respostas para clarificar algum aspeto que não tenha ficado percebido. De seguida, apresentam-se então as palavras pela ordem determinada, sendo que as palavras estão organizadas na ordem de: palavra positiva, palavra negativa, palavra neutra, etc. O tempo de resposta é controlado, não havendo um tempo limite. Contudo, respostas com mais de 30 segundos de latência são cotadas como omissão.

A cotação é feita através de uma pontuação de 0 a 3. Atribui-se 0 pontos às omissões e respostas do tipo associação semântica. Atribui-se 1 ponto às respostas generalizadas, que correspondem a um período prolongado (mais do que um dia). São atribuídos 2 pontos a memórias cujo conteúdo esteja relacionado com um acontecimento que se repete com alguma regularidade. Por fim, são atribuídos 3 pontos quando as memórias são específicas. Assim, a cotação máxima para este teste, se forem cotadas as palavras de treino, é de 54 pontos e, se não forem cotadas as palavras de treino, de 45 pontos.

Resultados

Fiabilidade dos Instrumentos

A Tabela 1 apresenta a fiabilidade das dimensões dos instrumentos do Autoconceito e da Regulação Emocional. Na Escala de Autoconceito e Autoestima para adolescentes, a escala de Competência Escolar apresenta uma consistência interna fraca. A escala de Aceitação Social apresenta uma consistência interna satisfatória. As escalas de Aparência Física, Atração Romântica, Conduta de Comportamento e Autoestima Global apresentam uma consistência interna boa. As escalas de Competência Atlética e Amizades Íntimas apresentam uma consistência interna muito boa. No Questionário de Regulação Emocional as escalas de Reavaliação Cognitiva e de Supressão apresentam uma consistência interna satisfatória.

Tabela 1– Fiabilidade das Medidas

Escalas	Alfa de Cronbach
Autoconceito	
Competência Escolar	.69
Aceitação Social	.73
Competência Atlética	.91
Aparência Física	.88
Atração Romântica	.82
Conduta de Comportamento	.84
Amizades Íntimas	.90
Autoestima Global	.83
Regulação emocional	
Reavaliação Cognitiva	.73
Supressão	.75

Estatísticas Descritivas

Foram realizadas correlações de *Pearson* para avaliar a existência de correlações entre as diferentes dimensões dentro da mesma escala e entre as dimensões das diferentes variáveis. Como é possível observar nos resultados da Tabela 2, na escala de Autoconceito todas as dimensões de Autoconceito apresentam uma correlação positiva e significativa entre si. Por sua vez, na Escala de Regulação Emocional, a Supressão e a Reavaliação Cognitiva apresentam uma correlação positiva embora não seja significativa.

Relativamente à correlação entre o Autoconceito e a Regulação Emocional, nenhum dos resultados é significativo. Apesar disso, o Autoconceito de Apresentação e o Autoconceito Social apresentam uma correlação negativa com a Reavaliação Cognitiva e com a Supressão, o Autoconceito Académico apresenta uma correlação negativa com a Reavaliação Cognitiva e positiva com a Supressão e a Autoestima Global apresenta uma correlação positiva com a Reavaliação Cognitiva e negativa com a Supressão.

No que diz respeito à correlação entre o Autoconceito e a Memória Autobiográfica, todas as dimensões do Autoconceito apresentam uma correlação negativa com a Memória Autobiográfica (com tempo e sem as palavras de treino). Destes resultados apenas são significativas a correlação entre a Memória Autobiográfica e o Autoconceito de Apresentação e o Autoconceito Académico.

Por fim, relativamente à correlação entre a Regulação Emocional e a Memória Autobiográfica, mais uma vez, nenhum dos resultados foi estatisticamente significativo. Apesar disso, a escala de Reavaliação Cognitiva apresentou uma correlação positiva com os resultados do AMT e a escala de Supressão apresentou uma correlação negativa com os resultados do AMT.

Tabela 2 – Correlações entre as variáveis

	Autoconceito			Regulação Emocional		
	AcAp	AcAc	AcSo	AestG	ReavCog	Supress
AcAp	--					
AcAc	.47**	--				
AcSo	.70**	.67**	--			
AestG	.52**	.57**	.50**	--		
ReavCog	-.05	-.23	-.06	.34	--	
Supress	-.32	.21	-.02	-.01	-.02	--
MA¹	-.37*	-.43*	-.33	-.33	.13	-.18

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; MA¹: AMT com tempo e sem palavras de treino

Diferenças de género

Devido a existir apenas um participante não-binário, a comparação de médias incluiu apenas os géneros masculino e feminino.

Memória Autobiográfica

No que diz respeito às diferenças de género na memória autobiográfica, os resultados demonstram que as diferenças não são estatisticamente significativas ($p > 0.05$). Apesar disso, no AMT (com palavras de treino incluídas ou sem palavras de treino incluídas) o género feminino obteve, em média, pontuações superiores às do género masculino. Quando o tempo de latência de resposta não foi considerado, os resultados do género masculino foram superiores.

Para o propósito deste trabalho serão considerados os resultados do AMT em que o tempo de latência das respostas é considerado e não são incluídas as palavras de treino, uma vez que dessa forma os resultados são mais rigorosos.

Tabela 3 – Diferenças de género na Memória Autobiográfica

	Género				t	Sig.
	Feminino		Masculino			
	M	DP	M	DP		
AMT com tempo e com palavras de treino	42.27	7.19	40.90	5.86	.53	.60
AMT com tempo e sem palavras de treino	34.50	6.22	33.50	4.95	.45	.66
AMT sem tempo e com palavras de treino	44.95	6.50	45.40	8.09	-.17	.87
AMT sem tempo e sem palavras de treino	36.86	5.59	37.30	6.98	-.19	.85

Dimensões do Autoconceito e Regulação Emocional

Ainda relativamente à diferença de géneros, não foram encontradas diferenças significativas nas dimensões dos instrumentos do Autoconceito e da Regulação Emocional (ver Tabela 4).

Tabela 4 – Diferenças de género no Autoconceito e Regulação Emocional

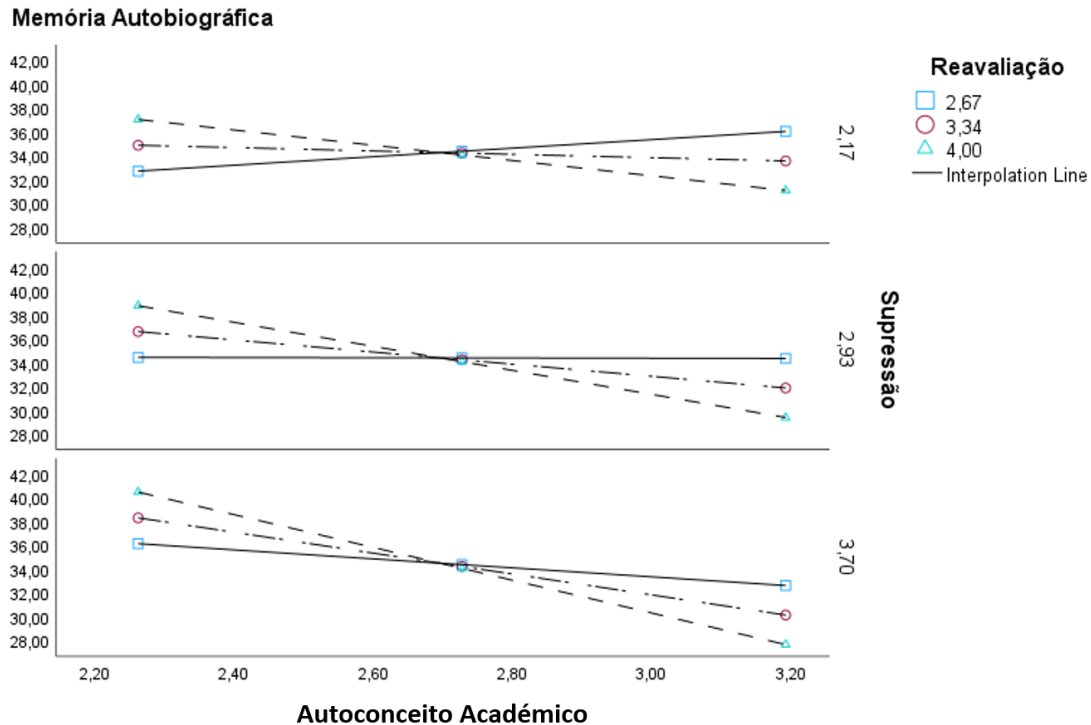
	Género				t	Sig.
	Feminino		Masculino			
	M	DP	M	DP		
Autoconceito						
Competência Escolar	2.66	.67	2.66	.43	.02	.99
Aceitação Social	2.85	.63	2.7	.51	.64	.53
Competência Atléticoa	2.43	.83	2.94	.93	-1.56	.13
Aparência Física	2.64	.92	3.02	.47	-1.24	.22
Atração Romântica	2.66	.82	2.58	.52	.3	.77
Conduta de Comportamento	2.84	.74	2.74	.45	.38	.71
Amizades Íntimas	3	.83	3.24	.72	-.82	.42

Autoestima Global	3.1	.67	3.08	.52	.08	.94
Regulação Emocional						
Reavaliação Cognitiva	3.20	.68	3.55	.53	-1.45	.16
Supressão	2.93	.82	2.93	.70	.02	.98

Análise de Regressão Múltipla

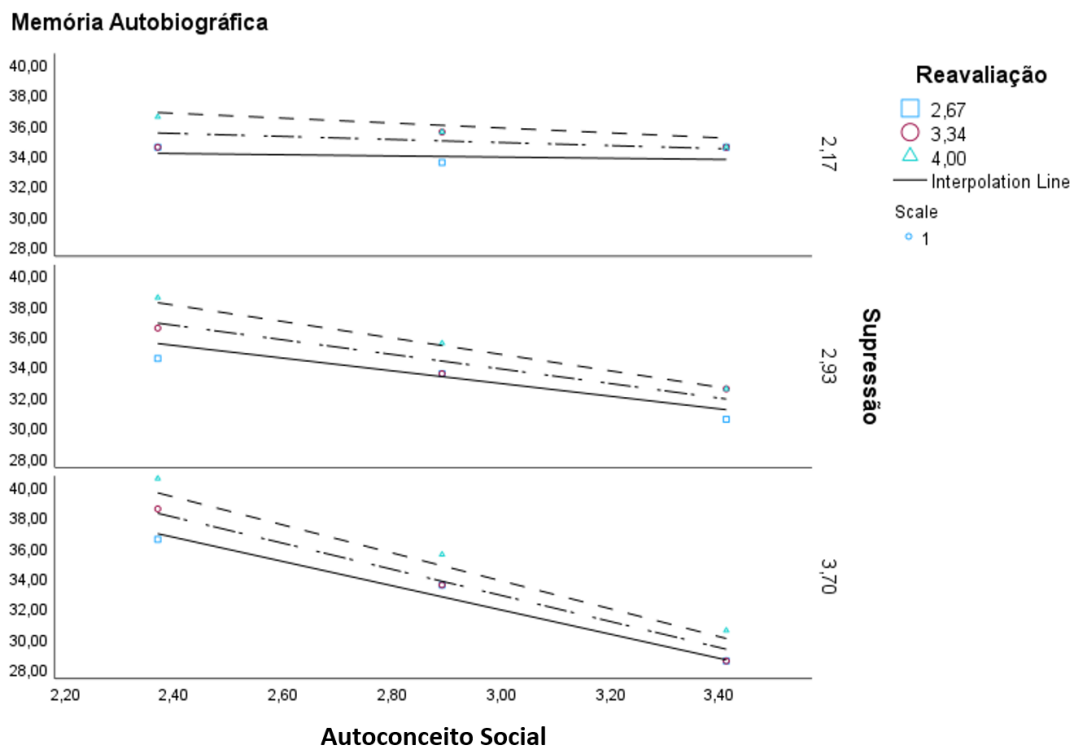
No que diz respeito ao Autoconceito Académico (Figura 1), é possível observar um efeito marginal de interação: à medida que o Autoconceito Académico aumenta, independentemente dos níveis de Supressão do indivíduo, sobretudo os indivíduos com valores um desvio-padrão acima da média da Reavaliação Cognitiva apresentam os valores mais baixos de Memórias Autobiográficas (ver Tabela 5).

Figura 1 – Autoconceito Académico prevendo a Memória Autobiográfica



Relativamente ao Autoconceito Social (Figura 2), é possível observar um efeito marginal de interação: em indivíduos com valores um desvio-padrão abaixo da média da Supressão e mais baixos, independentemente dos níveis de Reavaliação Cognitiva, o aumento do Autoconceito Social não conduz a alterações nos valores da Memória Autobiográfica. Contudo, nos indivíduos com os níveis de Supressão mais elevados, independentemente dos níveis de Reavaliação Cognitiva, o aumento do Autoconceito Social está associado a uma diminuição da Memória Autobiográfica mais evidente (ver Tabela 5).

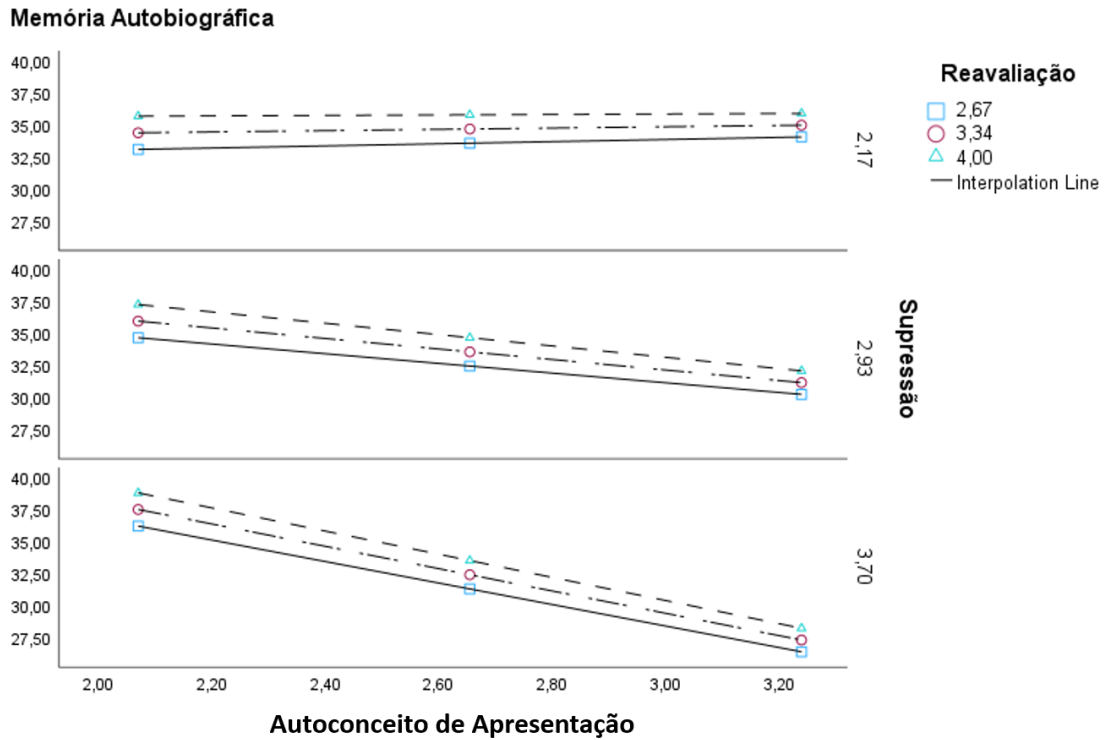
Figura 2 – Autoconceito Social prevendo a Memória Autobiográfica



Em relação ao Autoconceito de Apresentação (Figura 3), é possível observar um modelo e efeito de interação significativos: em indivíduos com valores de supressão um desvio-padrão abaixo da média, independentemente dos níveis de Reavaliação Cognitiva, o aumento do Autoconceito de Apresentação não implica alterações na memória autobiográfica. Contudo, nos indivíduos com valores de Supressão um desvio-padrão acima da média, independentemente dos níveis de Reavaliação Cognitiva, o aumento do

autoconceito de apresentação está associado a uma diminuição evidente da memória autobiográfica (ver Tabela 5).

Figura 3 – Autoconceito de Apresentação prevendo a Memória Autobiográfica



Por fim, no que diz respeito à Autoestima (Figura 4), é possível observar um Modelo significativo e efeito de interação marginal: quando a autoestima aumenta a Memória Autobiográfica diminui, sobretudo em indivíduos com níveis de Reavaliação médios e superiores e valores de supressão um desvio-padrão acima da média (ver Tabela 5).

Figura 4 – Autoestima prevendo a Memória Autobiográfica

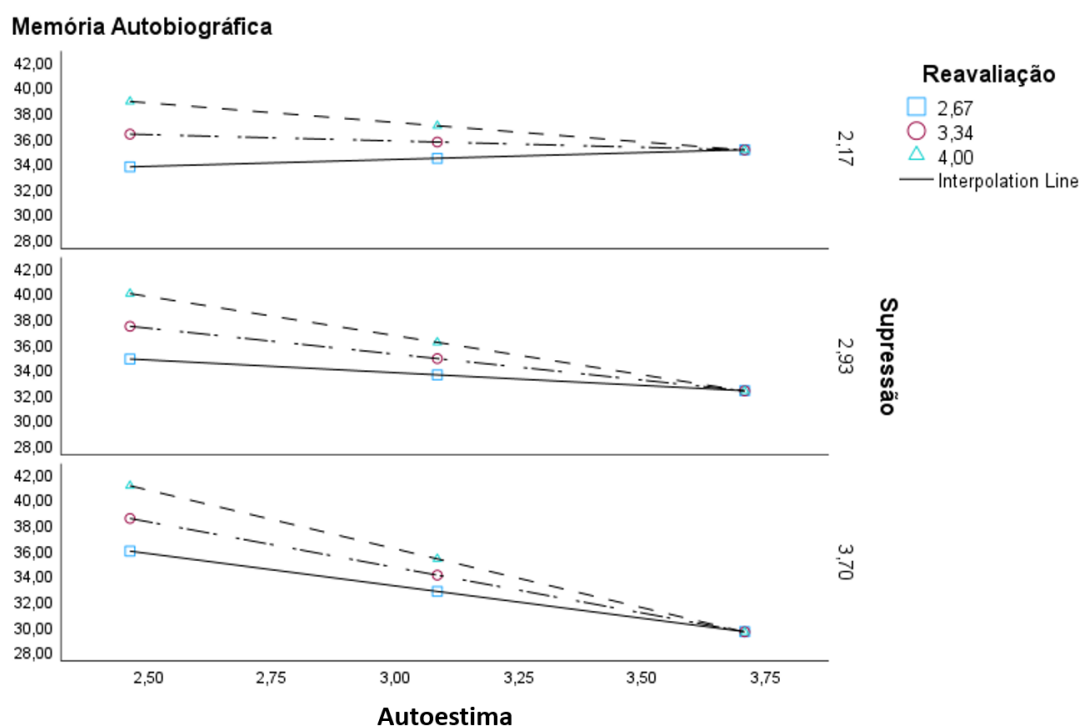


Tabela 5 – Autoconceito e Autoestima prevendo a Memória Autobiográfica

	Preditores	<i>b</i>	<i>ep</i>	95% IC	
AC Académico → MA	constante	-58.27	5.74	-162.39	45.85
	ACAc (X)	34.19+	18.33	-3.43	71.81
	Reav (W)	2.31+	1.11	-.43	41.04
	INT 1 (X:W)	-7.53+	3.75	-15.22	.15
	Supress (Z)	13.17	8.98	-5.25	31.59
	INT 2 (X:Z)	-4.83	3.06	-11.11	1.45

Modelo

$R^2 = .31, F(5, 27) = 2.43+$ INT 2: $\Delta R^2 = .06, F(1, 27) = 2.49$

INT 1: $\Delta R^2 = .1, F(1, 27) = 4.04+$ AMBAS: $\Delta R^2 = .12, F(2, 27) = 2.33$

AC Social → MA	constante	-5.64	48.14	-104.41	93.14
	ACSo (X)	12.83	15.89	-19.77	45.43
	Reav (W)	4.20	11.46	-19.31	27.72
	INT 1 (X:W)	-.92	4.00	-9.12	7.28
	Supress (Z)	13.56	8.36	-3.59	3.71

INT 2 (X:Z) -4.96+ 2.74 -1.59 .67

Modelo

$R^2 = .25, F(5, 27) = 1.78$

INT 2: $\Delta R^2 = .09, F(1, 27) = 3.27+$

INT 1: $\Delta R^2 = .0, F(1, 27) = .05$

AMBAS: $\Delta R^2 = .09, F(2, 27) = 1.64$

AC de Apresen. →MA	constante	-8.04	27.75	-64.97	48.89
	ACAp (X)	15.22	8.97	-3.19	33.63
	Reav (W)	2.95	6.47	-1.32	16.23
	INT 1 (X:W)	-.49	2.32	-5.25	4.28
	Supress (Z)	14.54*	6.15	1.92	27.16
	INT 2 (X:Z)	-6.0**	2.04	-1.22	-1.86

Modelo

$R^2 = .39, F(5, 27) = 7.70***$

INT 2: $\Delta R^2 = .14, F(1, 27) = 8.78**$

INT 1: $\Delta R^2 = .0, F(1, 27) = .04$

AMBAS: $\Delta R^2 = .14, F(2, 27) = 4.66*$

Autoestima →MA	constante	-24.66	33.88	-94.18	44.87
	AEst (X)	18.21	11.18	-4.74	41.15
	Reav (W)	11.57	7.82	-4.48	27.62
	INT 1 (X:W)	-3.13	2.61	-8.48	2.23
	Supress (Z)	11.40	6.83	-2.61	25.42
	INT 2 (X:Z)	-4.04+	2.13	-8.42	.33

Modelo

$R^2 = .32, F(5, 27) = 2.58*$

INT 2: $\Delta R^2 = .09, F(1, 27) = 3.59+$

INT 1: $\Delta R^2 = .04, F(1, 27) = 1.43$

AMBAS: $\Delta R^2 = .12, F(2, 27) = 2.32$

+ p <.10; * p <.05; ** p <.01; *** p <.001

Discussão

Ao contrário do que se esperava, o autoconceito e a memória autobiográfica demonstraram ter uma correlação negativa, ou seja, quando os sujeitos apresentam um maior autoconceito a memória diminui e o inverso também acontece, sendo que algumas destas correlações são significativas. Isto parece contradizer grande parte da literatura, contudo há alguns estudos que vão ao encontro dos resultados obtidos.

Becquet et al. (2021) procuraram perceber se o detrimento da memória autobiográfica episódica pode prejudicar a integração do eu enquanto sujeito, nas narrativas que o indivíduo tem de memórias passadas. Estas hipóteses foram testadas em duas populações com deficiências na memória autobiográfica episódica com diferentes etiologias (sujeitos com amnésia funcional e sujeitos com amnésia global transitória). Os pacientes com amnésia global transitória não apresentaram perda de identidade, o mesmo não aconteceu com os pacientes com amnésia funcional. Os pacientes com amnésia global transitória apresentam uma memória autobiográfica preservada apesar do detrimento da memória episódica, o que revela que a identidade está preservada. É possível que isto ocorra devido à memória semântica permanecer preservada, ao contrário do que acontece com os pacientes com amnésia funcional. (Becquet et al. (2021). Desta forma, é possível que os sujeitos tenham uma boa noção do *self* e apresentem uma boa identidade e, apesar disso, tenham uma fraca memória autobiográfica episódica, desde que mantenham uma boa memória autobiográfica semântica.

Em pacientes com cancro foi encontrada uma associação entre uma recordação geral das memórias e o evitamento de memórias intrusivas, que pode ser explicada como uma forma de regulação, em que o evitamento de memórias pode contribuir para a proteção do *self* contra memórias específicas, que possam ser causadoras de stresse, ao diminuir a lembrança de memórias episódicas (Giffard. 2013). Desta forma, é possível que os sujeitos evitem memórias autobiográficas episódicas que interfiram com a ideia que têm de si, podendo assim ter um bom autoconceito embora apresentem uma baixa recuperação de memórias autobiográficas episódicas. Podemos pensar então que, o inverso também acontece, pois se os sujeitos apresentarem um mau autoconceito não terão a necessidade de proteger o *self*, e apresentam uma maior recuperação de memórias.

Embora a literatura pareça sugerir que, ao ter uma clareza do autoconceito mais elevada, os indivíduos podem ter as estruturas semânticas do conhecimento sobre si mesmo mais definidas, o que pode contribuir para uma melhoria na recuperação de componentes episódicos da memória autobiográfica (Dunkel & Lavoie, 2005), no estudo desenvolvido por Fuentes & Desrocher (2012) a clareza do autoconceito não demonstrou estar associada com a melhoria da recuperação episódica. É possível que estes resultados sejam explicados pela tendência que os indivíduos com uma clareza do autoconceito alta têm de construir significado durante a recuperação autobiográfica, que é importante na transformação de memórias autobiográficas em padrões, pelos quais os indivíduos se guiam, e na consolidação do *self* (Singer et al. 2007). É possível que, ao manter percepções de si bem definidas, os sujeitos estejam mais motivados a relacionar memórias específicas a experiências com temas semelhantes com o intuito de desenvolver o sentido de continuidade (Fuentes & Desrocher, 2012). Isto vai de encontro à ideia de que os indivíduos apresentam uma menor recuperação de memória autobiográfica episódica com o intuito de proteger o *self*.

De acordo com a literatura, esperava-se que indivíduos com melhor autoconceito apresentassem uma melhor regulação emocional, assim, era esperado encontrar um autoconceito elevado associado a maiores níveis de reavaliação cognitiva e um pior autoconceito associado a maiores níveis de supressão (Arslan, 2021; Gross & John, 2003; Cutuli, 2014). Os resultados não se demonstraram significativos, apesar disso a correlação entre a regulação emocional e a autoestima foram ao encontro do esperado. Contudo, nas outras dimensões do autoconceito o mesmo não aconteceu.

De acordo com a literatura, esperava-se que os indivíduos com maiores níveis de supressão apresentassem valores mais baixos na memória autobiográfica e não se esperava encontrar uma correlação significativa entre a memória e a reavaliação cognitiva (Gross, 2001). Os resultados demonstraram que existe uma correlação negativa entre a memória autobiográfica e a supressão, o que vai ao encontro do esperado, contudo estes resultados não foram significativos. A correlação entre a memória autobiográfica e a reavaliação cognitiva também não se demonstrou significativa, como se esperava.

No que diz respeito à diferença de género, esperava-se que os adolescentes do género feminino apresentassem melhores resultados na memória autobiográfica do que os do género masculino (Gryzman & Hudson, 2013; Jacques et al., 2011). Os resultados demonstram que o género feminino obteve, em média, pontuações superiores às do género

masculino no AMT. Contudo, esta diferença não é estatisticamente significativa. Isto vai ao encontro da ideia, mencionada anteriormente, de que as diferenças de género não são tão consistentes nos adolescentes, uma vez que estes se encontram mais preocupados em estabelecer um sentido de *self* estável e em planear o futuro, do que com os papéis de género (Grysmán & Hudson, 2013).

Relativamente aos efeitos de interação, é possível observar que, de um modo geral, indivíduos com autoconceitos mais elevados e com maiores níveis de supressão apresentam valores mais baixos de memória autobiográfica. Isto pode ser verificado nas interações da regulação emocional com o autoconceito social, autoconceito de apresentação e autoestima, embora no autoconceito social o efeito de interação seja apenas marginal. Era esperado que a utilização da supressão resultasse em menos memória autobiográfica, contudo, não se esperava uma associação com um autoconceito elevado. Isto pode acontecer, como mencionado anteriormente, devido à proteção do *self*, assim, sujeitos com um autoconceito elevado utilizam a supressão e recuperam menos memórias de forma a proteger a imagem que têm de si (Fuentes & Desrocher, 2012; Giffard, 2013).

No que diz respeito à interação com o autoconceito académico, indivíduos com autoconceito mais elevado, sobretudo os que apresentam maiores níveis de reavaliação cognitiva, apresentam uma memória autobiográfica mais baixa, sendo o efeito de interação marginal. Não sendo o esperado, pois a reavaliação cognitiva não apresenta custos na memória autobiográfica (Cutuli, 2014; Gross, 2001).

É possível que estes tenham sido os resultados para a amostra deste estudo, uma vez que esta é constituída por adolescentes, estando ainda a desenvolver o *self*, o que se pode traduzir numa maior necessidade de o proteger, evitando sentir discrepâncias no mesmo. Desta forma, indivíduos com um maior autoconceito que utilizam mais a supressão para se proteger, acabam por recuperar apenas as memórias congruentes com o seu autoconceito. Sendo que, em situações que possam provocar discrepâncias, se utilizarem também a supressão, a codificação das memórias desses eventos poderá ficar prejudicada, prejudicando também a sua recuperação.

Este estudo apresenta como limitação a reduzida dimensão da amostra, podendo os resultados variar com uma amostra mais vasta e representativa. Além disso, a natureza transversal do estudo, também não permite aprofundar se o autoconceito influencia a

memória autobiográfica, se a memória autobiográfica influencia o autoconceito, ou se existe uma influência bidirecional entre ambos os fatores. Desta forma, um estudo longitudinal permitiria avaliar os 3 modelos. De um modo geral, não há uma resposta simples ou universal sobre como o autoconceito, a regulação emocional e a memória autobiográfica estão relacionados. Diferentes aspetos destes constructos podem também ter efeitos diferentes entre si.

Em estudos futuros seria importante aumentar a amostra e conduzir um estudo longitudinal para ultrapassar estas limitações. Adicionalmente, seria interessante perceber se os resultados obtidos estão relacionados com o facto de a amostra ser constituída por adolescentes. Através do estudo longitudinal, poderia fazer-se uma comparação com os resultados dos participantes na adolescência e em idades adultas, de forma a perceber se existem diferenças na relação entre o autoconceito, a regulação emocional e a memória autobiográfica consoante as idades dos indivíduos.

Seria também interessante utilizar um instrumento que meça a organização do autoconceito, ao invés de medir se este é mais positivo ou negativo e comparar os resultados, para perceber se existem diferenças nos mesmos.

Em estudos futuros seria também interessante explorar mais o papel da linguagem nesta relação, uma vez que como foi mencionado, esta desempenha um papel importante no autoconceito, na regulação emocional e na memória autobiográfica.

Referências

- American Psychological Association (APA) (2023). Recuperado de [APA Dictionary of Psychology](#)
- Arslan, E. (2021). Investigation of pre-school childrens' self-concept in terms of emotion regulation skill, behavior and emotional status. *Anales de psicología/Annals of psychology*, 37(3), 508-515. <https://doi.org/10.6018/analesps.364771>
- Becquet, C., Cogez, J., Dayan, J., Lebain, P., Viader, F., Eustache, F., & Quinette, P. (2021). Episodic autobiographical memory impairment and differences in pronoun use: study of self-awareness in functional amnesia and transient global amnesia. *Frontiers in Psychology*, 12, 624010. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624010>
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44(4), 1110–1123. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1110>
- Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11(2), 113-123. <http://doi.org/10.1080/741938206>
- Bobrowicz-Campos, E., Pinho, M. S., & Matos, A. P. (2010). O Teste de Memória Autobiográfica de Williams–Estudo de Adaptação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 224-238. <http://hdl.handle.net/10316/47369>
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538–549. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.538>
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., and Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *J. Pers. Soc. Psychol.* 70, 141–156. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.141>

- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Chun, M. M., & Turk-Browne, N. B. (2007). Interactions between attention and memory. *Current opinion in neurobiology*, 17(2), 177-184. <http://doi.org/10.1016/j.conb.2007.03.005>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Conway, M. A. (1996). Autobiographical knowledge and autobiographical memories. In D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 67–93). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527913.003>
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.107.2.261>
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5–37. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.122.1.5>
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in systems neuroscience*, 8(175). <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00175>
- Dunkel, C. S., & Lavoie, J. C. (2005). Ego-identity and the processing of self-relevant information. *Self and Identity*, 4(4), 349-359. <https://doi.org/10.1080/15298860500220542>
- Fivush R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annu Rev Psychol.* 62, (pp. 559-82). <https://doi.org/10.1146/.121208.131702>

- Fivush, R. (1988). The functions of event memory: Some comments on Nelson and Barsalou. In U. Neisser & E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp. 277–282). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511664014.011>
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory studies*, 1(1), 49-58. <https://doi.org/10.1177/1750698007083888>
- Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, 15(9), (pp. 573-577). <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00722.x>
- Fuentes, A., & Desrocher, M. (2012). Autobiographical memory in emerging adulthood: Relationship with self-concept clarity. *Journal of Adult Development*, 19(1), 28-39. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9131-1>
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1–33. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.08.080182.000245>
- Giffard, B., Viard, A., Dayan, J., Morel, N., Joly, F., & Eustache, F. (2013). Autobiographical memory, self, and stress-related psychiatric disorders: which implications in cancer patients?. *Neuropsychology review*, 23, 157-168. <http://doi.org/10.1007/s11065-013-9233-6>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross J. J. (2008). Emotion regulation. In Lewis M., Haviland-Jones J. M., Barret L. F. (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497–513). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970–986. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970>
- Gryzman, A., & Hudson, J. A. (2013). Gender differences in autobiographical memory: Developmental and methodological considerations. *Developmental Review*, 33(3), 239–272. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.07.004>
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409–417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A Development Perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2012). Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires. *Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology*, 31-45.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 9(4), 319–340. <http://doi.org/10.1037/0033295X.94.3.319>
- Holland, A. C., & Kensinger, E. A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews*, 7(1), 88e131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.plrev.2010.01.006>
- Howe, M. L., Courage, M. L., & Edison, S. C. (2003). When autobiographical memory begins. *Developmental Review*, 23(4), 471–494. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2003.09.001>

- Jacques, P., Conway, M. A. & Cabeza, R. (2011). Gender differences in autobiographical memory for everyday events: Retrieval elicited by SenseCam images versus verbal cues. *Memory*, 723-732. <http://doi.org/10.1080/09658211.2010.516266>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Lear, M. K., & Pepper, C. M. (2016). Self-concept clarity and emotion dysregulation in nonsuicidal self-injury. *Journal of personality disorders*, 30(6), 813-827. https://doi.org/10.1521/pedi_2015_29_232
- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J. J., & Mikolajczak, M. (2012). Lead me not into temptation: using cognitive reappraisal to reduce goal inconsistent behavior. *PloS One*, 7(7), e39493. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0039493>
- Levine, B., Svoboda, E., Hay, J. F., Winocur, G., & Moscovitch, M. (2002). Aging and autobiographical memory: dissociating episodic from semantic retrieval. *Psychology and aging*, 17(4), 677. <http://doi.org/10.1037//0882-7974.17.4.677>
- McAdams D. P. 2004. The redemptive self: narrative identity in America today. In *The Self and Memory*, (Ed.) Beike D., Lampinen J., Behrend D., (pp. 103-105). New York: Psychol. Press
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 111(2), 486–511. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486>
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363-365. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.023>
- Pascuzzi, D.; Smorti, A. (2017). *Emotion regulation, autobiographical memories and life narratives*. *New Ideas in Psychology*, 45, (pp.28–37). <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2016.12.001>

- Peixoto, F. J. B. (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal)).
- Peixoto, F. & Almeida, L. S. (1999). *Escala de auto-conceito e auto-estima*. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.). *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. pp. 632- 648. Braga: Apport.
- Plutchik, R. (1983). Emotions in early development: A psychoevolutionary approach. In *Emotions in early development* (pp. 221-257). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558702-0.50014-5>
- Robinson, J. A., & Swanson, K. L. (1990). Autobiographical memory: The next phase. *Applied Cognitive Psychology*, 4(4), 321–335. <https://doi.org/10.1002/acp.2350040407>
- Schuster, C., Martiny, S. E., & Schmader, T. (2015). Distracted by the unthought—Suppression and reappraisal of mind wandering under stereotype threat. *PLoS one*, 10(3): e0122207. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0122207>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Singer, J., Rexhaj, B., & Baddeley, J. (2007). Older, wiser, and happier? Comparing older adults' and college students' self-defining memories. *Memory*, 15, 886–898. <http://doi.org/10.1080/09658210701754351>
- Smorti, A. (2011). Autobiographical memory and autobiographical narrative: What is the relationship?. *Narrative Inquiry*, 21(2), (pp.303–310) <https://doi.org/10.1075/ni.21.2.08smo>
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, 3, 269-307. <https://doi.org/10.1007/BF01319934>

Williams, J. M. G. & Broadbent, K. (1986). Autobiographical memory in suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(2), 144-149. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.2.144>

Williams, J. M. G., Barnhofer, T., Crane, C., Herman, D., Raes, F., Watkins, E., & Dalgleish, T. (2007). Autobiographical Memory Specificity and Emotional Disorder. *Psychological Bulletin*, 133(1), 122–148. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.122>