



**RELAÇÕES ENTRE A VINCULAÇÃO, A AMIZADE E O  
AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES**

**CHARLOTTE SARAH CHEHAB PERES**

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 obtenção do grau de:**

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia Clínica.

2024/2025

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

“Após a conclusão deste percurso — repleto de obstáculos, aprendizagens, frustrações e gratidão —, não poderia deixar de agradecer às pessoas que tornaram possível a realização desta dissertação:

Ao meu orientador, Professor António J. Santos, pelo apoio constante, pela partilha de saberes e pela preciosa ajuda no tratamento dos dados.

Às psicólogas Dr.<sup>a</sup> Mafalda Pais e Dr.<sup>a</sup> Rosário Costa, bem como às professoras Sara Figueira e Sandra Marques, por nunca terem desistido de mim durante este processo e por terem tornado possível a recolha desta amostra. Foram casa no passado e continuam a ser casa no presente e no futuro.

Aos meus colegas e amigos — especialmente ao Roque, à minha caloira Madalena e aos meus afilhados de praxe, Carolina e Henrique —, por me ouvirem nos momentos difíceis, pelo apoio, pelos conselhos, pelas gargalhadas e pelos apaziguamentos da alma.

A ti, Gonçalo, por teres sido um apoio incondicional ao longo de todo este período.

Por fim, e de forma muito especial, à minha família — especialmente à minha mãe e ao meu pai — por nunca me deixarem cair, por me ajudarem a levantar, por me limparem as lágrimas e me fazerem rir quando mais preciso.

À Joneta, Beatriz, Maria, Emmanuel e Gabriel, por serem o meu encosto e por me trazerem alegria nos momentos de desespero.

Aos meus irmãos, e a ti, querida Maisie, por todas as vossas peculiaridades e alegrias que fazem de mim a pessoa mais sortuda do mundo.

À minha velhinha, que sempre acredita em mim e me faz acreditar que o céu é o limite.

To my village, thank you. We made it.”

## Resumo

A adolescência constitui uma fase crítica para o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima, no qual a vinculação e a qualidade das amizades assumem um papel central. O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da vinculação e da qualidade da amizade no autoconceito dos adolescentes, considerando diferenças em função da idade e do género. Deste modo, participaram 128 adolescentes portugueses (género: 84 do feminino e 44 do masculino), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, estes responderam a instrumentos, como a Escala de Vinculação de Kerns, o Questionário da Qualidade da Amizade e a Escala de Autoconceito para Adolescentes. A análise dos dados incluiu Análise Fatorial Confirmatória, correlações e Modelos Lineares Gerais (GLM) para explorar efeitos multivariados e univariados.

Os resultados demonstraram que a vinculação apresenta um impacto mais forte e abrangente no autoconceito e na autoestima, em oposição à qualidade da amizade. Assim, a vinculação segura associou-se positivamente à autoestima global e à aparência física, sugerindo que a vinculação é fundamental no ajustamento psicológico dos adolescentes. A qualidade da amizade, embora não significativa de modo geral, revelou uma associação com a amizade íntima, reforçando a importância da proximidade e da partilha emocional nas amizades. Por fim, verificaram-se diferenças de género, sendo que as raparigas reportaram níveis mais elevados de intimidade, ajuda e orientação nas amizades, enquanto os rapazes apresentaram valores superiores na competência atlética. Relativamente à idade, a competência escolar foi inferior nos adolescentes de 15 anos, comparativamente aos de 17/18 anos.

**Palavras chave:** adolescência; autoconceito; autoestima; qualidade da amizade; vinculação.

## **Abstract**

Adolescence is a critical stage for the development of self-concept and self-esteem, in which bonding and the quality of friendships play a central role. The present study aimed to analyze the impact of bonding and the quality of friendship on adolescents' self-concept, considering differences in terms of age and gender. Therefore, 128 Portuguese adolescents participated (gender: 84 feminine and 44 masculine), aged between 15 and 18 years, who responded to instruments such as the Kerns Security Scale, Friendship Quality Questionnaire, and the Self-Perception Profile for Adolescents. Data analysis included Confirmatory Factor Analysis, correlations, and General Linear Models (GLM) to explore multivariate and univariate effects.

The results showed that attachment has a stronger and more comprehensive impact on self-concept and self-esteem than friendship quality. In addition, secure attachment was positively associated with overall self-esteem and physical appearance, suggesting that attachment is fundamental to adolescents' psychological adjustment. The quality of friendship, although not significant overall, revealed an association with close friendship, reinforcing the importance of closeness and emotional sharing in friendships. Finally, gender differences were found, with girls reporting higher levels of intimacy, help, and guidance in friendships, while boys scored higher in athletic competence. Regarding age, academic competence was lower in 15-year-olds compared to 17/18-year-olds.

**Palavras chave:** adolescence; attachment; friendship quality; self-concept; self-esteem.

## INDÍCE

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
INDÍCE.....	vi
Índice de Tabelas .....	viii
Introdução .....	1
Revisão de Literatura .....	3
Teoria da Vinculação .....	3
Origem da Teoria da Vinculação .....	3
Base Segura.....	5
Modelos Internos Dinâmicos (MDI).....	6
Vinculação na adolescência .....	8
Qualidade da Amizade .....	9
Definição De Amizade.....	9
Teoria De Sullivan 1953 .....	12
Amizade e o desenvolvimento da criança.....	13
Como Avaliar a Qualidade da Amizade .....	14
Diferenças Entre Géneros .....	16
Autoconceito e Autoestima.....	17
Autoconceito e Autoestima: Diferenças e Características .....	17
Fatores sociais no Autoconceito e na Autoestima .....	20
O Presente Estudo .....	22
Métodos.....	23
Delineamento .....	23
Participantes.....	23
Procedimento .....	23
Descrição dos instrumentos .....	24
Questionário Sociodemográfico.....	24
Kerns Security Scale .....	24

Friendship Quality Questionnaire (FQQ) .....	25
Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) .....	25
Resultados .....	27
Estudo das Propriedades Psicométricas dos Instrumentos.....	27
Escala da Vinculação de Kerns (KSS).....	27
Questionário da Qualidade da Amizade (FQQ).....	28
Escala do Autoconceito Para Adolescentes (SPPA).....	28
Estatísticas Descritivas.....	29
Escala da Vinculação (KSS) .....	29
Questionário da Qualidade da Amizade (FQQ).....	30
Escala do Autoconceito para Adolescentes (SPPA) .....	31
Correlações entre as Variáveis em Estudo.....	31
Análises Multivariadas de Variância .....	35
Diferenças nas Dimensões da Vinculação em Função do Género.....	35
Diferenças no Autoconceito em Função da Vinculação e Amizade Positiva Total .....	38
Discussão .....	42
Implicações teóricas e práticas.....	46
Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros .....	46
Referências.....	48
Anexos .....	59
Anexo A .....	59
Estatísticas de caracterização da amostra .....	59
Anexo B .....	62
Estatísticas de diferenças de géneros para a vinculação .....	62
Anexo C .....	63
Estatísticas de diferenças de géneros para a amizade .....	63
Anexo D .....	64
Estatísticas de diferenças de idades e géneros para o autoconceito .....	64
Anexo E .....	65
Estatísticas Descritivas do Autoconceito em Função dos Grupos .....	65

## Índice de Tabelas e Figuras

Tabela 1.....	27
<i>Valor de alfa de Cronbach para a escala KSS .....</i>	<i>27</i>
Tabela 2.....	28
<i>Valor de alfa de Cronbach para a escala FQQ.....</i>	<i>28</i>
Tabela 3.....	29
<i>Valor de alfa de Cronbach para a escala SPPA.....</i>	<i>29</i>
Tabela 4.....	29
<i>Média e Desvio Padrão referentes à Vinculação .....</i>	<i>29</i>
Tabela 5.....	30
<i>Média e Desvio Padrão referentes à Amizade.....</i>	<i>30</i>
Tabela 6.....	31
<i>Média e Desvio Padrão referentes ao Autoconceito .....</i>	<i>31</i>
Tabela 7.....	32
Matriz de Correlações entre as variáveis em estudo .....	32
Tabela 8.....	35
<i>Efeitos multivariados para a Qualidade da Vinculação em Função do Género e da Idade ...</i>	<i>35</i>
Tabela 9.....	35
<i>Efeitos entre Sujeitos para a Qualidade da Vinculação em Função do Género e da Idade ...</i>	<i>35</i>
Tabela 10.....	36
<i>Efeitos multivariados para a Qualidade da Amizade em Função do Género e da Idade .....</i>	<i>36</i>
Tabela 11.....	36
<i>Efeitos entre Sujeitos para as Dimensões da Amizade em Função do Género e Idade .....</i>	<i>36</i>
Tabela 12.....	37
<i>Efeitos multivariados para o Autoconceito em Função do Género e Idade.....</i>	<i>37</i>
Tabela 13.....	37
<i>Efeitos entre sujeitos para o Autoconceito em Função do Género e da Idade .....</i>	<i>37</i>
Tabela 14.....	38
<i>Efeitos multivariados da vinculação e da amizade sobre o autoconceito .....</i>	<i>38</i>
Tabela 15.....	39
<i>Efeitos univariados da vinculação e da amizade sobre dimensões no autoconceito .....</i>	<i>39</i>
Figura 1 .....	39
<i>Médias da aparência física em função da vinculação e da amizade.....</i>	<i>39</i>
Figura 2 .....	40
<i>Médias da autoestima global em função da vinculação e da amizade.....</i>	<i>40</i>
Figura 3 .....	40
<i>Médias da conduta comportamental em função da vinculação e da amizade .....</i>	<i>40</i>
Figura 4.....	41
<i>Médias da amizade íntima em função da vinculação e da amizade.....</i>	<i>41</i>

## Introdução

“The self is both the mirror and the artist; it reflects our experiences and shapes the image we hold of who we are”.

Harter (2012)

A adolescência é um período de transformações profundas a nível físico, cognitivo e emocional, acentuada pela construção da identidade e pelo desenvolvimento das relações interpessoais. Além disso, diversos fatores influenciam as experiências dos jovens e como estes se desenvolvem, nomeadamente, a vinculação, a qualidade das amizades e o autoconceito. Estes elementos estão interligados e exercem uma influência mútua no bem-estar emocional e social dos adolescentes. Contudo, de que maneira é que estes três conceitos se relacionam? Haverá algum impacto entre a vinculação, a qualidade da amizade e o modo como os adolescentes se percebem?

A qualidade das amizades refere-se à reciprocidade e ao apoio emocional nas relações interpessoais, assim relações de alta qualidade, caracterizadas por confiança, empatia e suporte mútuo, estão associadas a uma saúde mental melhor, maior satisfação com a vida e menores níveis de sentimentos de solidão (Berndt, 2002). Contudo, amizades disfuncionais ou de baixa qualidade podem contribuir para conflitos interpessoais e problemas emocionais. Assim, as primeiras relações interpessoais que uma criança desenvolve são com as suas figuras de vinculação, normalmente a mãe e o pai. Deste modo, o conceito de vinculação, que tem como base a teoria da vinculação de Bowlby (1969), refere-se aos laços emocionais que o indivíduo estabelece com as figuras de vinculação ao longo do seu desenvolvimento. Durante a adolescência, a vinculação continua a desempenhar um papel crucial, providenciando uma base segura aos jovens, para que estes explorem novas relações interpessoais e desenvolvam autonomia (Allen et al., 2003).

Consequentemente, a segurança sentida nestes vínculos impacta não apenas o bem-estar emocional, mas também a capacidade de formar e manter amizades saudáveis, através da replicação de padrões de vinculação seguros nas interações com os pares (Cassidy & Shaver, 2016). Por fim, o autoconceito refere-se à percepção que o adolescente tem de si mesmo em diferentes domínios, como por exemplo a competência social, a aparência física e o desempenho académico (Harter, 2012). Este constructo é imprescindível na adolescência, uma

vez que está relacionado com a autoestima e o bem-estar psicológico. Deste modo, um autoconceito positivo, especialmente na dimensão da competência social, está associado à capacidade de construir amizades de qualidade, enquanto um autoconceito negativo pode comprometer as interações sociais e gerar isolamento (Rubin et al., 2006).

A ligação entre estes conceitos é evidente, na medida em que a vinculação parental, ao fornecer segurança emocional, influencia o desenvolvimento do autoconceito que, por sua vez, impacta a qualidade das amizades e das interações sociais. Assim, adolescentes que se sintam valorizados e apoiados pelas suas figuras parentais tendem a desenvolver uma autoimagem mais positiva e uma maior competência social, o que facilita a formação de amizades mais significativas e satisfatórias (Sroufe, 2005).

Deste modo, a motivação para a realização deste estudo surge da relevância em investigar os fatores que promovem o bem-estar emocional e as competências sociais dos adolescentes. No entanto, apesar da importância da qualidade das amizades e da vinculação serem amplamente reconhecidas, estudos que explorem a relação entre a vinculação, a qualidade das amizades e o autoconceito ainda são relativamente escassos, nomeadamente em amostras portuguesas. Assim, compreender estas interações contribui para a literatura científica, para as intervenções em contextos educacionais e familiares, ajuda a promover relações interpessoais mais saudáveis e um desenvolvimento positivo dos jovens.

## Revisão de Literatura

### Teoria da Vinculação

#### *Origem da Teoria da Vinculação*

John Bowlby, à procura de uma nova perspectiva sobre a origem e natureza do vínculo estabelecido entre a criança e a mãe, formulou os conceitos fundamentais da Teoria da Vinculação, conciliando pressupostos de diversas áreas epistemológicas. Em 1952, através de observações naturalistas de bebês isoladas das suas figuras maternas, verificou que estes estabelecem fortes laços com os seus prestadores de cuidados. Ora, quando quebrados, observa-se uma grande tristeza e desespero (Cassidy, 2016; Bowlby, Ainsworth, e Bretherton, 1992) por parte das crianças, conseqüentemente, Bowlby começa a questionar-se relativamente à importância que a mãe carrega sob a criança. Deste modo, a Teoria da Vinculação desenvolveu-se a partir dos primeiros trabalhos de Bowlby, relativamente às conseqüências da separação da figura materna e das carências precoces na etiologia das perturbações psicológicas na infância.

A partir desta teoria, veio contradizer a perspectiva psicanalítica, no qual o interesse da criança relativamente à mãe baseia-se na satisfação das suas necessidades básicas (alimentação e obtenção de prazer). Segundo esta perspectiva, a relação entre a mãe e o bebê tem início devido à satisfação oral (alimentação) da criança, sendo esta a primeira experiência agradável da criança relativamente à mãe (Cassidy, 2016). Adicionalmente o vínculo que a criança estabelece com a figura materna e as respostas instintivas do bebê, como por exemplo, chupar, agarrar, seguir, sorrir e chorar, compreendem um conjunto de comportamentos que constituem sistemas comportamentais, tendo como intuito estabelecer uma relação de proximidade com a mãe.

Enquanto desenvolvia a Teoria da Vinculação, John Bowlby compreendeu a importância da relação continuada com a figura de vinculação (prestador de cuidados) da criança, sendo esta moderadora do desenvolvimento emocional da criança. Este construto levou Bowlby a analisar estudos e pressupostos etiológicos, como por exemplo, as investigações de Lorenz, relativamente ao *imprinting* das aves e as investigações de Harlow, sobre macacos *Rhesus* e a importância do conforto, cuidado e amor nas primeiras instâncias de vida. Estes estudos, revelam a preferência por uma relação de vinculação a uma figura materna que nutre e que providencia segurança (Bretherton, 1992; Bowlby, 1969) em oposição a uma que lhe satisfaz as necessidades básicas. Assim, a teoria da vinculação, em oposição às experiências

de Lorenz, foca-se na espécie humana, enfatizando o papel das interações emocionais no estabelecimento do vínculo. Consequentemente, estes resultados levaram a uma refutação da perspectiva psicanalítica, de que a satisfação oral e a alimentação originavam o comportamento de vinculação (Cassidy, 2016; Bretherton, 1992).

Tendo em conta a necessidade biológica do bebé em desenvolver relações de proximidade, é evidente que esta dirija os seus comportamentos de vinculação para diversas figuras (Bowlby, 1969), desta forma, é frequente que, desde o início da vida, os bebés apresentem mais do que uma figura para o qual direcionam os seus comportamentos de vinculação, apesar de nomearem sempre uma figura de vinculação principal, estas figuras denominam-se por figuras alternativas de vinculação. Segundo Bowlby (1969), a figura de vinculação principal é eleita tendo em conta a prestação de cuidados, de conforto e segurança à criança, apresentando um papel fundamental para o seu desenvolvimento. Devido à existência de diversas figuras de vinculação, o autor desenvolveu o conceito de hierarquia das relações de vinculação, a qual descreve que a criança possui a capacidade de discriminação para procurar cada figura com o intuito de satisfazer uma necessidade específica (Bowlby, 1969). Deste modo, é comum que o bebé, com aproximadamente 12 meses, tenha mais do que uma figura de vinculação, apesar de se apresentarem de forma hierarquizada (Bowlby, 1973).

Ao falarmos da Teoria de Vinculação, não podemos deixar de referir o trabalho de Mary Ainsworth que agarra esta teoria e amplia-a. Deste modo, Bowlby e Ainsworth descrevem diversos tipos de vínculos afetivos, no qual pertence a relação de vinculação. Assim, Bowlby (1969) definiu a vinculação como a primeira relação afetiva que a criança estabelece, normalmente com a mãe, e que servirá como uma base para as suas futuras relações. Ora, para Ainsworth (1989) a relação de vinculação é não didática, ou seja, é um laço afetivo que um indivíduo (bebé) estabelece com outro indivíduo mais forte e sábio e que permanece ao longo do tempo.

Ainsworth, influenciada pelas primeiras conceptualizações de Bowlby, procurou contribuir para o desenvolvimento da Teoria da Vinculação realizando o *Ganda Project* e o *Projeto Baltimore*, que serviu como início para a elaboração do procedimento de avaliação experimental do projeto *A Situação Estranha*. Este projeto foi desenvolvido com o intuito de observar as diferenças na forma como a criança utiliza a figura de vinculação (mãe) como base

segura para a exploração do meio, analisar de que modo a criança responde à presença de um estranho e, por fim, verificar como a criança reage aos momentos de separação da mãe (Ainsworth e Bell, 1970). Ou seja, *A Situação Estranha*, permite analisar os comportamentos de vinculação e de exploração em momentos de separação da mãe, exploração do meio e em situações de perigo (presença de um estranho).

No experimento, *a Situação Estranha*, Ainsworth (1969) através da observação das diferenças comportamentais das crianças a autora desenvolveu um sistema de classificação que distingue quatro padrões de vinculação: o padrão de vinculação seguro, que tem como premissa uma relação de vinculação segura, ou seja, a criança acredita que a figura de vinculação será capaz de satisfazer as suas necessidades básicas, ao mesmo tempo em que a utiliza como uma base segura para explorar o ambiente (Blehar, Lieberman e Ainsworth, 1978; Bowlby, 1973); padrão de vinculação inseguro-evitante, deduz que a criança demonstra poucos comportamentos de base segura, isto é, apresenta comportamentos de evitamento com a figura de vinculação, especificamente em momentos de reunião (Blehar, Lieberman e Ainsworth, 1978); crianças que apresentem o padrão de vinculação inseguro-ambivalente refletem comportamentos de proximidade e de contacto para com a figura de vinculação, contudo, também apresentam comportamentos de resistência quando na presença da mesma (Blehar, Lieberman e Ainsworth, 1978); por fim, o padrão de vinculação desorganizado, foi mais tarde identificado por Main et al., (1985).

Estes estilos de vinculação formatam as interações interpessoais ao longo da vida dos indivíduos, influenciando os padrões de relacionamento na vida adulta, conforme demonstrado por Hazan e Shaver (1987). A qualidade da vinculação na infância possui diversas implicações para o desenvolvimento emocional, por exemplo, um padrão de vinculação seguro está associado a uma maior resiliência emocional e relações interpessoais mais saudáveis (Allen et al., 2003). No entanto, padrões de vinculação inseguros, frequentemente, dão origem a dificuldades na regulação emocional nomeadamente, ansiedade e a baixa autoestima, bem como a depressão e *stress* pós-traumático (Cassidy e Shaver, 2016).

### ***Base Segura***

Bowlby, em 1958, com base numa perspetiva evolutiva e etológica, propõe um sistema comportamental composto por várias respostas (comportamentos de vinculação), tais como rir,

chorar ou procurar proximidade, inatas e adaptáveis, que promovem a proximidade entre a mãe e a criança, bem como a proteção que a mãe providencia à criança, em situações de *stress* ou de perigo. Os comportamentos de vinculação, são comportamentos que favorecem a proximidade com a figura de vinculação, enquanto que, o sistema comportamental de vinculação é a organização dos comportamentos de vinculação no indivíduo. Estes comportamentos e o fator de proteção desempenham um papel fundamental na “função biológica” (Ainsworth e Bell, 1970). Bowlby, refere a proteção contra os predadores como a “função biológica” do comportamento de vinculação, visto que, no ambiente de adaptação evolutiva, os bebês que estavam biologicamente predispostos a ficar perto das suas mães tinham menos probabilidades de serem mortos por predadores. Deste modo, estes vínculos funcionam como uma “base segura” o que garante que a criança explore o mundo, regressando ao cuidador em momentos de necessidade (Bowlby, 1988).

Por um lado, em contextos familiares onde se verifica a ausência de “pistas naturais de perigo”, predominam comportamentos de exploração, nomeadamente, a criança afasta-se da mãe, regressando para junto da mesma com intuito de estabelecer brincadeira ou breve contacto, voltando a explorar o espaço, podendo ou não procurar o contacto de outras pessoas (Bowlby, 1973). Por outro lado, em contextos onde se verificam situações de perigo, os comportamentos explorados são os de proximidade e de contacto físico, havendo uma diminuição dos comportamentos de exploração (Bowlby, 1973). Mary Ainsworth a partir do trabalho de Blatz, aplica a Teoria da Segurança, que defende a importância das crianças formarem uma dependência relacional com os cuidadores primários, aos trabalhos de Bowlby, argumentando a importância do conforto, carinho e disponibilidade parental para a construção de uma “base-segura”.

### ***Modelos Internos Dinâmicos (MDI)***

Com base na Teoria do Modelo Mental de Craik, Bowlby desenvolve o conceito de “modelos internos”, o qual destaca a capacidade de interiorização das crianças, e o modo como este processo permite lhes adaptar o seu comportamento, perante diversas situações, tendo em conta experiências anteriores. Fundamentado numa perspetiva evolucionista, considera que os indivíduos que são capazes de formar modelos dinâmicos internos com base no meio, apresentam melhores hipóteses de sobrevivência, uma vez que são capazes de usar construções mentais como alternativa às situações de *stress*, originando um comportamento mais flexível e adaptado (Bretherton e Munholland, 2008). Neste sentido, cada criança deve ser capaz de

formar uma imagem mental do ambiente em que vive, bem como ter consciência do seu próprio comportamento e das suas capacidades. Deste modo, o autor enfatiza que os modelos dinâmicos internos (MDI), descrevem representações internas que os indivíduos desenvolvem acerca do mundo envolvente, de pessoas significativas e de si mesmos (*self*).

Adicionalmente, estes modelos são desenvolvidos ao longo dos primeiros anos de vida da criança, enquanto experimentam e descobrem o comportamento e os sentimentos da figura de vinculação, assim sendo, estes modelos são influenciados pela disponibilidade emocional e responsividade da figura de vinculação perante as necessidades da criança. Ora, à medida que a criança se desenvolve, esta começa a construir imagens mentais da relação e do comportamento entre pais e filhos, desenvolvendo representações internas. Deste modo, com base nas suas experiências e expectativas, a criança constrói estratégias comportamentais para garantir que as suas necessidades são satisfeitas. Consequentemente, quando a criança tem figuras de vinculação que são sensíveis e que satisfazem adequadamente as suas necessidades, estas aprendem a encarar o mundo com confiança, desenvolvendo modelos internos dinâmicos seguros (Bowlby, 1976). Ou seja, se a relação com a figura de vinculação for segura, disponível e gratificante, a criança, tendencialmente, irá formar uma imagem positiva de si mesma, sentindo-se merecedora de amor e valorizada, o que terá um impacto nas suas experiências relacionais.

Por outro lado, quando as crianças não têm figuras de vinculação presentes e responsivas, frequentemente tendem a desenvolver uma perceção negativa do ambiente à sua volta, o que pode comprometer a sua capacidade de lidar com os desafios do meio à sua volta (Bowlby, 1973). Adicionalmente, Cassidy et al. (1996) reforçam esta ideia, ao afirmarem que os MDI ajudam a criança a não precisar de reorganizar constantemente as suas expectativas perante novas situações. Assim, os MDI operam como um mapa interno de segurança, que modera o comportamento exploratório, as respostas emocionais e as estratégias de proximidade nas relações interpessoais (Main et al., 1985). Deste modo, à medida que a criança se desenvolve, estas representações tendem a manter-se relativamente estáveis, ainda que possam ser ajustadas mediante diferentes experiências.

Segundo Bowlby (1973), numa relação de vinculação segura e estável, as mudanças que ocorrem ao nível do comportamento e das competências emocionais, sociais e cognitivas da criança, exigem uma atualização constante dos modelos internos do *self*. Assim, à medida que a criança cresce, esta passa a compreender melhor os sentimentos e motivações da sua

figura de vinculação, permitindo uma reorganização profunda destes modelos. Deste modo, a criança desenvolve a capacidade de construir modelos internos partilhados, a partir das relações de vinculação, onde os objetivos podem ser definidos em conjunto e ajustados mutuamente, a isto, Bowlby denominou de “parcerias corrigidas por objetivos” (Bretherton e Munholland, 2008; Bretherton, 2005).

A teoria dos Modelos Dinâmicos Internos (MDI), propõe que os padrões de relacionamento atuais são traduzidos em representações mentais interligadas entre o *self* e a figura de vinculação. Estes padrões precoces influenciam significativamente a forma como a criança se relaciona com cuidadores, pares e parceiros ao longo da vida (Bowlby, 1969). Ora, Bretherton e Munholland (2008) introduzem uma reflexão crítica a esta visão, destacando a importância de considerar a qualidade da relação com ambas as figuras parentais, estes discutem como a criança consegue integrar diferentes experiências de vinculação, sobretudo quando estas variam em qualidade. Assim, estudos comparativos nesta área mostram que uma vinculação segura com a mãe é um fator preditivo relevante dos padrões relacionais que a criança irá estabelecer mais tarde nas suas relações interpessoais (Bretherton e Munholland, 2008). Com base neste entendimento, Cassidy e Shaver (2016) destacam que experiências precoces com figuras cuidadoras sensíveis e gratificantes tendem a favorecer a formação de um modelo de vinculação seguro e responsivo. Ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e valorizada, que se manifesta na forma como o indivíduo estabelece e mantém relações ao longo da vida.

### ***Vinculação na adolescência***

A adolescência é uma fase composta por diversas alterações emocionais, comportamentais e cognitivas, nomeadamente, alterações anatómicas; maior desenvolvimento e valorização das relações sociais especialmente com o sexo oposto; maior autonomia relativamente às figuras parentais; e, por fim a construção de uma identidade positiva (Steinberg, 2014). Durante este período, a transição desenvolvimental mais acentuada é a valorização que é dada à amizade, essencialmente no que diz respeito à partilha de sentimentos e de pensamentos privados (Steinberg, 2014). No entanto, apesar de os adolescentes procurarem uma maior independência, a vinculação aos pais continua a ser essencial, na medida em que, uma vinculação segura permite uma construção saudável da autoestima, uma regulação emocional eficaz e relações interpessoais saudáveis (Allen et al., 2003). Deste modo, um adolescente que apresente vínculos seguros com as suas figuras

parentais, demonstra uma melhor regulação emocional e um melhor desenvolvimento das suas capacidades sociais, como a empatia e assertividade, bem como uma melhor capacidade para enfrentar situações de *stress* (Sroufe, 2005). Por outro lado, um adolescente com vínculos inseguros tende a apresentar uma maior vulnerabilidade a sintomas de ansiedade e depressão, bem como uma dificuldade acrescida em estabelecer relações de confiança com outros (Fearon et al., 2010).

Além disto, a percepção que os adolescentes têm de si mesmos (autoconceito) está associada à vinculação que este estabelece com as suas figuras parentais, uma vez que, uma relação parental responsiva e acolhedora remete para uma autopercepção mais positiva, enquanto que uma relação parental marcada por rejeição ou negligência podem desenvolver ou reforçar sentimentos de inadequação e baixa autoestima (Cassidy e Shaver, 2016). No contexto escolar, vínculos seguros entre professores e alunos impactam positivamente a regulação emocional e o desempenho académico das crianças (Pianta, 1999). Assim, a vinculação aos pais, neste contexto, influencia diretamente a forma como os adolescentes lidam com os desafios da transição para a vida adulta. Consequentemente, o desenvolvimento de inseguranças, devido aos vínculos inseguros, pode interferir nas relações de amizade e até no desempenho académico, impactando o bem-estar geral do jovem.

### **Qualidade da Amizade**

A amizade na infância e na adolescência tem sido um tema amplamente abordado e estudado em diversas áreas como a psicologia, a sociologia e a antropologia. As primeiras relações interpessoais que uma criança desenvolve são com as suas figuras de vinculação, normalmente a mãe e o pai, e mais tarde o resto da família. Ora, durante a infância os pais permanecem a principal fonte de carinho e cuidado, sendo que esta relação está ligada à atual e futura sensação de bem-estar e felicidade (Wood et al., 2021). No entanto, à medida que a criança se desenvolve e atinge a adolescência a importância da relação com os pares aumenta, tornando-se mais significativa, íntima e estável e a relação com os pais ganha foco nas rotinas comportamentais e na gestão temporal (Furman e Buhrmester, 1992).

### ***Definição De Amizade***

Para se definir amizade é necessário compreender de que forma as diferentes áreas qualificam este conceito. Ora, na psicologia do desenvolvimento, a amizade refere-se a um

relacionamento diádico, visto que é descrita como um relacionamento “horizontal” devido ao senso de igualdade que está na sua base. Assim, a amizade difere de outros relacionamentos diádicos, como por exemplo a relação entre pais e filhos ou entre irmãos, visto que a relação entre pais e filhos é descritos como relacionamento de natureza “vertical” devido às suas diferenças de idade e estágio de desenvolvimento.

Adicionalmente, a amizade baseia-se no afeto mútuo e reciprocidade do gostar do outro, bem como a expectativa de que os indivíduos se apoiem mutuamente. Assim, Hartup e Stevens (1997) diferem a estrutura profunda da estrutura superficial da amizade, ou seja, a estrutura profunda, ou essência da amizade, é a reciprocidade, enquanto que a estrutura superficial refere-se às trocas e interações entre amigos. Ora, a estrutura profunda permanece relativamente inalterada ao longo da vida, ao contrário da estrutura superficial que altera consoante a idade dos indivíduos. Por exemplo, em crianças pequenas o brincar é uma das atitudes que define a amizade, nos adolescentes a amizade centra-se na partilha da intimidade. Por outro lado, as definições sociológicas da amizade geralmente são amplas e inclusivas e não verificam a reciprocidade, na medida em que “amigos” são frequentemente considerados os indivíduos com que a criança se relaciona frequentemente, podendo incluir grupos de pessoas e não apenas pares.

Evidentemente, existem crianças não são apreciadas, ou seja, são rejeitadas, e outras que são populares e aceites por muitos pares. Assim, o estatuto social da criança, isto é o estatuto que uma criança tem no seu grupo de pares, representa o quão aceite ou rejeitada uma criança é perante o restante grupo. Deste modo, a aceitação de uma criança é um constructo unilateral (ao contrário das relações de amizade) e exprime os sentimentos dos pares relativamente à criança. Contudo, apesar de frequentemente falarmos de “crianças rejeitadas” ou “crianças populares”, a rejeição dos pares em comparação com a aceitação não é uma característica que permanece na criança e só faz sentido no contexto do grupo de pares (Newcomb et al., 1993).

Relativamente ao estatuto de pares, crianças que são aceites perante os seus grupos de pares são mais cooperativas e socialmente competentes do que as crianças rejeitadas. Desta forma, crianças aceites pelos pares comunicam de forma positiva, regulam as suas emoções de forma eficaz e demonstram uma sensibilidade social e consciência perante outros (Bagwell e Schmidt, 2013). No entanto, crianças rejeitadas pelos pares apresentam baixos níveis de comportamentos pró-sociais e positivos, bem como taxas elevadas de comportamentos

agressivos, disruptivos, impulsivos e imaturos (Newcomb et al., 1993). Consequentemente, ser rejeitado pelo grupo de pares apresenta ser um fator de risco para um conjunto de problemas comportamentais e de ajustamento, incluindo atitudes de isolamento, vitimização, problemas de saúde mental e comportamento antissocial e delinquência (Bierman, 2004).

Deste modo, as relações de amizade diferem de outras relações, uma vez que, de acordo com uma meta-análise efetuada por Newcomb e Bagwell (1995), verificou-se que as interações das crianças com e sem amigos são distintas. Por um lado, as crianças envolvem-se mais positivamente com os amigos do que com os “não amigos”, demonstrando comportamentos mais positivos como sorrir, conversar, partilhar informações íntimas, cooperar e ajudar. Por outro lado, a amizade não impossibilita a existência de conflito, contudo, apesar das crianças poderem entrar em conflito com amigos e não amigos, a resolução de conflitos varia, na medida em que, perante numa situação conflituosa com amigos, estes são mais suscetíveis a recorrer à negociação com o intuito de manter a relação. No entanto, perante um conflito entre “não amigos”, estes são mais prováveis de se manterem firmes ou de recorrerem à afirmação de poder. De facto, Bukowski (2009) referiu que as relações de amizade, comparativamente às restantes relações entre pares, apresentam uma maior sensibilidade às necessidades do outro, níveis mais elevados de companheirismo, um maior apoio e abertura para discutirem pensamentos e ações.

Adicionalmente, Erdley et al., (2001) refere que as amigas são caracterizadas pela intimidade e partilha de informações de aspetos pessoais e devido a isto, o tipo de conversa tende a ser mais íntimo com amigos próximos do que com outros do grupo de pares. As pessoas que estabelecem uma relação de amizade tendem a apresentar características comuns, como as características demográficas e comportamentais, ou seja, a idade, o comportamento escolar e o envolvimento na delinquência (Boivin e Vitaro, 1995). Assim, esta semelhança de características, conhecida por homofilia, cumpre um papel importante no processo de recrutamento de amigos (Dishion et al., 1999). Por fim, Hartup (1996) explica que as amigas têm pelo menos três funções fundamentais, nomeadamente: primeiramente, são uma forma do indivíduo adquirir competências e habilidades sociais e emocionais; são recursos emocionais e cognitivos que proporcionam apoio e validação da autoestima; e por fim, servem como referência para futuras relações na idade adulta.

### ***Teoria De Sullivan 1953***

Apesar de não existir uma teoria única referente ao desenvolvimento, às características ou ao significado da amizade, existem diversos estudos relacionados à amizade e ao estudo das relações entre pares, recorrendo a teorias relevantes de diversas áreas da psicologia. A teoria interpessoal de Harry Stack Sullivan (1953) é a teoria da amizade mais considerada. Deste modo, esta teoria é de natureza desenvolvimentista e tem como intuito explicar de que forma se desenvolve a personalidade nas relações interpessoais. Como premissa da sua teoria, Sullivan supõe que existem tensões específicas ou necessidades interpessoais em cada período do desenvolvimento dos indivíduos, desta forma, estes são motivados a procurar determinados tipos de situações interpessoais de modo a satisfazerem as suas necessidades sociais.

De tal forma, concluiu que em diferentes períodos do desenvolvimento surgem necessidades interpessoais específicas e que há diversas relações sociais que são capazes de satisfazer estas necessidades. Ora, até aos dois anos de idade a principal necessidade é a ternura, sendo satisfeita pelas figuras parentais. Do mesmo modo, o companheirismo, necessidade fundamental na infância (dos 2 aos 6 anos), também é satisfeita pelos pais. Na fase seguinte (dos 6 aos 9 anos), o mesmo já não se verifica, na medida em que a necessidade primordial é a aceitação e apesar dos pais poderem satisfazer esta necessidade, os pares começam a ser importantes. Na pré-adolescência (dos 9 aos 12 anos), a necessidade que se destaca é a intimidade que é principalmente satisfeita pelos pares do mesmo sexo, contudo também apresentam uma grande influência na satisfação das necessidades sociais, nomeadamente o companheirismo e a aceitação. Por fim, no período da adolescência (idades entre os 12 e os 16 anos) a sexualidade aparece como uma necessidade e é satisfeita por pares do sexo oposto, bem como outras necessidades sociais. De acordo com a teoria de Sullivan, as amizades estabelecidas na pré-adolescência apresentam-se como relações altamente significativas. Adicionalmente, Furman e Buhrmester (1992) revelaram que, no período da adolescência, os pais começam a ser substituídos, como principais fontes de apoio social, pelos amigos íntimos.

Adicionalmente, Sullivan (1953) descreve a infância e adolescência como o “tempo real para se tornar social”, tendo início no momento em que as crianças entram na escola, uma vez que as interações que as crianças estabelecem com os pares proporcionam o desenvolvimento de capacidades sociais tais como a competição, a cooperação e o compromisso. Neste período também emerge a necessidade de aceitação e de evitar a rejeição dos pares, no entanto, é no início da pré-adolescência que surge a necessidade de intimidade

interpessoal, sendo esta satisfeita através da amizade íntima (melhores amigos), assim, a mutualidade é um fator essencial para esta relação. Em suma, para Sullivan, as amizades baseiam-se na proximidade, na reciprocidade, na autorrevelação e na semelhança (Sullivan, 1953).

Adicionalmente, Sullivan (1953) interessou-se especialmente pela amizade, não só pelo que esta proporciona às crianças atualmente e para o futuro, mas também pelo potencial terapêutico das amizades para a resolução de problemas desenvolvidos em períodos anteriores. Assim, considera que jovens isolados podem evitar o isolamento ou o sentimento de solidão se experienciarem a validação e a colaboração provenientes de uma amizade. Por outro lado, indivíduos imaturos ou irresponsáveis podem contornar esta imaturidade quando a necessidade de intimidade é satisfeita com uma amizade. Por fim, crianças hostis podem experimentar a proximidade, o carinho e a ternura da amizade e como consequência, reverter este traço hostil.

### ***Amizade e o desenvolvimento da criança***

Ora, existem múltiplas formas pelas quais uma relação de amizade pode afetar o desenvolvimento das crianças. Uma forma é a existência ou ausência de uma amizade, influenciando os sentimentos de solidão e isolamento de uma criança, portanto, crianças que têm amigos terão menor probabilidade de sofrer de depressão ou ansiedade associado a experiências de rejeição ou vitimização (Hodges, Boivin, Vitaro e Bukowski, 1999). Adicionalmente, uma criança que tem uma boa amizade não está exposta aos efeitos negativos provenientes de amizades com características negativas.

Como referido anteriormente, a validação e o apoio emocional são funções da amizade e, desta forma, crianças envolvidas em amizades de alta qualidade tendem a ser mais suscetíveis a uma autoestima elevada. Ora, Franco e Levitt (1998) provaram que, em crianças dos 12 aos 14 anos, a qualidade da amizade prediz a autoestima, após se ter em consideração a contribuição da família. Este fator deve-se ao facto das amizades serem uma relação voluntária entre indivíduos, no qual se reforça a valorização do outro, ao contrário do apoio familiar que é obrigatório. Ora, segundo a teoria de Sullivan (1953), a aceitação por parte dos pares bem como a amizade são fatores significativos que predizem a autoestima na primeira infância (Vandell e Hembree, 1994). Contudo, durante a adolescência o fator preditivo de maior impacto para a autoestima é a amizade, quando comparada com a aceitação dos pares (Bishop e Inderbitzen, 1995), este fator demonstra que as amizades ganham impacto à medida que a criança atinge a adolescência (Buhrmester, 1990). Adicionalmente, a intimidade da amizade é

um fator preditivo da autoestima que impacta mais os adolescentes do que os pré-adolescentes (Buhrmester, 1990).

Consequentemente, os adolescentes que integrem amizades de apoio mútuo apresentam uma autoestima mais elevada em múltiplos domínios, tais como, o domínio social, o domínio comportamental e o domínio escolar. No entanto, adolescentes que integrem amizades destacadas por características negativas, consideram a sua conduta comportamental menos competente e demonstram níveis mais baixos de satisfação própria (Keefe e Berndt, 1996). No que toca à quantidade de amizades, os adolescentes que têm pelo menos um melhor amigo recíproco refletem uma autoestima mais elevada comparativamente com adolescentes que não têm um melhor amigo, contudo não existe um efeito cumulativo do número de amigos na autoestima (Bishop e Inderbitzen, 1995).

Por fim, constatou-se que as relações de amizade apresentam um papel significativo no funcionamento dos alunos na escola. Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997) referiram que, no decorrer do ano letivo, a quantidade de amigos influencia diversos aspetos do ajustamento das crianças, especificamente o interesse pela escola, a participação nas atividades escolares e a disposição para o desempenho académico. Por outro lado, um estudo que analisou alunos do terceiro ano escolar demonstrou que o número de amigos impactava a competência académica e o autoconceito (Vandell e Hembree, 1994).

### ***Como Avaliar a Qualidade da Amizade***

A qualidade da amizade, ao contrário das características da amizade, é de natureza avaliativa e propõe que existem amizades melhores do que outras, assim, a qualidade da amizade refere-se ao valor da relação. Segundo Berndt (2002), as características positivas e negativas da amizade definem a qualidade da relação, ou seja, amizades com muitas características positivas e poucas características negativas são consideradas relações de alta qualidade, sendo possível verificar um elevado grau de satisfação com essas amizades. Por outro lado, os efeitos da amizade dizem respeito às formas como as amizades influenciam o ajustamento e o bem-estar de uma criança. Na década de 1990, para se compreender a qualidade da amizade desenvolveram-se medidas para se definir relações tendo em conta as suas características e qualidade. Estas medidas são de autorrelato e direcionam-se às perceções de uma criança sobre as características de uma determinada amizade (geralmente com um melhor amigo).

Com o intuito de avaliar a amizade, Bagwell e Schmidt (2013) referem seis domínios/componentes, nomeadamente: a presença/ausência de uma relação de amizade; a qualidade da amizade, ou seja, as características positivas e negativas da relação; as características do amigo, isto é, as semelhanças e diferenças, atitudes relativamente à escola, atividades normativas e o comportamento (anti)social; e por fim, as características da própria criança/adolescente, tais como o contexto da amizade e as interações da relação com o amigo. Porém, nem todos os autores concordam com esta perspetiva e não incluem estes seis domínios ao avaliarem a amizade. Desta forma, Hartup (1996) distingue ter ou não ter amigos, a qualidade da amizade e as características dos amigos como fatores importantes quando se realiza esta avaliação.

Como foi referido anteriormente, a qualidade das amizades examina a natureza da relação de amizade e propõe que existem relacionamentos que são de melhor qualidade que outros (Bagwell e Schmidt, 2011). Além disso, as amizades apresentam diversas diferenças em termos de qualidade, na medida em que umas são marcadas por características positivas e outras marcadas por características negativas (Berndt, 2002). Consequentemente, uma amizade de maior qualidade será caracterizada por múltiplas características positivas, nomeadamente, a intimidade, companheirismo, lealdade, comportamento pró-social, confiança, reciprocidade, afeto e apoio emocional, bem como baixos níveis de características negativas, por exemplo, dominância, rivalidade, conflito, competição e críticas (Berndt, 2002). Assim, amizades de alta qualidade promovem a saúde mental através da atenuação do *stress* e do fornecimento do suporte emocional em momentos difíceis (Cohen e Wills, 1985). Em contraste, amizades de baixa qualidade podem prejudicar significativamente o bem-estar psicológico, na medida em que podem proporcionar sentimentos de insegurança e aumentar os riscos de transtornos psicológicos como a depressão e a ansiedade (Rose, 2002).

A investigação nesta área tem se focado em diversos aspetos da amizade, como por exemplo a existência ou ausência de amigos, a quantidade de amigos e a qualidade da amizade (Hartup, 1999). Visto que a amizade é uma relação de reciprocidade, para se avaliar a existência de uma amizade tem de se verificar a ausência ou presença de sentimentos positivos, entre duas pessoas. Assim, desenvolveram-se instrumentos de medição que incluem a nomeação, no qual a criança/adolescente tem de nomear o melhor amigo (Parker e Asher, 1993), e/ou classificações, ou seja, o grau de prazer que a criança/adolescente sente ao brincar com o amigo. Estas medições têm contribuído para investigações com o intuito de identificar díades de

amizade, no entanto Erdley et al., (1998) após comparar múltiplas definições operacionais de amizade concluiu que a definição que implica nomeações positivas recíprocas era a mais restritiva, o que conseqüentemente leva a uma menor identificação de díades de amizade. Além disso, segundo Erdley et al., (1998), a definição que implica nomeações positivas entre amigos identifica amizades que são qualitativamente distintas, ou seja, estas amizades são as “melhores amizades” enquanto que um uso de definições da qualidade das amizades mais brandas permite detetar “boas amizades”. Neste tipo de díade os amigos gostam um do outro, contudo podem não considerar-se amigos íntimos.

Adicionalmente, múltiplos estudos que recorrem à nomeação positiva das díades limitavam o número de nomeações, geralmente a três amizades (Nangle et al., 2003). Uso ilimitado de nomeações tem sido apontado como a estratégia mais confiável para medir a presença e a qualidade das amizades na adolescência, sobretudo porque os grupos de pares em escolas primárias e secundárias costumam ser extensos. Estudos metodológicos demonstram que a abordagem ilimitada produz avaliações sociométricas mais válidas e estáveis em comparação com procedimentos limitados (Cillessen e Marks, 2009). Além disso, pesquisas recentes confirmam que a adoção de nomeações ilimitadas melhora a detecção de amizades recíprocas e a caracterização de redes de apoio social em contextos escolares (Guimond et al., 2022).

### ***Diferenças Entre Géneros***

Diversas investigações têm demonstrado que as amizades das raparigas, em comparação com a dos rapazes, são caracterizadas por uma maior troca de disposições emocionais, ou seja, nas relações de amizade das raparigas existe um maior apoio emocional, intimidade, afeto e validação (Parker e Asher, 1993), bem como uma maior partilha de revelações e conversas sociais (Rose, 2002). Assim, de um modo geral, estas diferenças de género dão-se nos últimos anos do ensino básico, sendo que na primeira infância, ambos os géneros reconhecem as suas amizades como semelhantes em termos de intimidade. Contudo, na pré-adolescência as raparigas começam a considerar que amizades com pessoas do mesmo sexo são mais íntimas do que os rapazes, sendo que esta diferença enfatiza-se na adolescência (Buhrmester e Furman, 1987).

## **Autoconceito e Autoestima**

### ***Autoconceito e Autoestima: Diferenças e Características***

No campo da Psicologia, as representações que desenvolvemos sobre nós mesmos têm sido cada vez mais estudadas, trazendo um maior conhecimento sobre esta área. Ora, através das diversas investigações realizadas nesta área desenvolveram-se múltiplos conceitos, dos quais se destacam o autoconceito (*self*) e a autoestima (Peixoto, 2003).

William James, no final do século XIX, iniciou as primeiras investigações sobre o *self*. Ora, James (1890), descreveu o *self* como uma entidade dual comporta pelo “*I*”, um sujeito experimental, ativo e contínuo e o “*Me*”, que representa o *self* objetificado, ou seja, como um indivíduo se vê em termos de características e identidade. Estes conceitos demonstraram o carácter dinâmico do autoconceito, sendo que este integra experiências internas e influências externas. No entanto, Harter (1999) descreveu que o autoconceito se refere aos sentimentos de competência de um indivíduo (por exemplo, social, comportamental, atlética), enquanto que a autoestima se refere às autoavaliações das características gerais do indivíduo. Por outro lado, Manning (2007), difere estes conceitos, descrevendo o autoconceito como um agregado de autopercepções de competência académica e não académica de um indivíduo, enquanto que, a autoestima se refere a uma avaliação geral de si próprio atribuindo sentimentos de felicidade, satisfação ou insatisfação. Desta forma, o autoconceito e a autoestima são designados por entidades psicológicas distintas, em que cada uma avalia o *self* de forma diferente, ou seja, o autoconceito apresenta uma componente avaliativa de carácter cognitivo, contudo, a autoestima carrega uma componente afetiva (Peixoto, 2003).

Ora, Shavelon e Bolus (1982) propuseram um modelo baseado em sete características principais, dos quais: (a) o autoconceito é organizado ou estruturado, na medida em que o indivíduo categoriza as informações e percepções que estabelece sobre si mesmo e inter-relaciona estas informações; (b) o autoconceito é multifacetado, ou seja, é constituído por diferentes dimensões que apresentam diferentes facetas que refletem o sistema de categorias adotado pelo próprio sujeito; (c) o autoconceito é hierárquico, organizando-se no formato de uma pirâmide, sendo que na base permanecem as percepções comportamentais do indivíduo, no meio verificam-se as inferências sobre o *self* relativamente aos domínios académicos e não académicos e no topo da pirâmide encontram-se as inferências gerais sobre o *self*, ou seja, o autoconceito geral; (d) o autoconceito global é estável, no entanto, à medida que se desce na estrutura hierárquica e se alcança as situações específicas (facetas específicas do autoconceito)

a estabilidade tende a diminuir devido à influência do contexto; (e) o autoconceito apresenta uma complexidade crescente, isto é, torna-se mais específico e diferenciado com o desenvolvimento do indivíduo; (f) o autoconceito agrega uma dimensão descritiva e avaliativa, uma vez que o indivíduo consegue se descrever e avaliar-se; (g) por fim, o autoconceito é distinto de outros constructos dos quais pode estar teoricamente relacionado, como por exemplo, o rendimento académico.

Deste modo, o modelo de organização do autoconceito é posto em evidência, por Shavelson e Bolus (1982) ao considerarem que o autoconceito geral se subdivide em facetas cada vez mais específicas, desenvolvendo-se o modelo hierárquico. Para além deste modelo, também se pode considerar o modelo concêntrico, que tem como premissa que nem todas as dimensões do autoconceito carregam a mesma importância para o indivíduo (Peixoto et al., 1996). O modelo hierárquico é amplamente aceite, sendo que o autoconceito global se encontra no topo e subdivide-se em dois domínios: o autoconceito académico e não académico. Assim, diversos estudos, dos quais os de Song e Hattie (1984) propuseram adicionar os autoconceitos de rendimento e de apresentação, e mais tarde, Peixoto e Almeida (2011) comprovaram a validade desta organização na população portuguesa e destacaram fatores como o autoconceito académico, social e de apresentação. Por fim, reforçou-se esta estrutura ao se adicionar subcomponentes como os autoconceitos verbais, matemáticos e artísticos (Vispoel, 1995).

Por um lado, a multidimensionalidade é uma das características centrais do autoconceito, enquanto a autoestima apresenta uma estrutura unidimensional (Peixoto, 2003). Assim, o autoconceito retrata as perceções que o sujeito desenvolve relativamente à sua competência em diferentes domínios (Harter, 1999), enquanto a autoestima, de natureza afetiva, é uma avaliação global que representa o grau de satisfação que o indivíduo tem sobre si próprio, ou seja, é a componente avaliativa do *self* do sujeito (Peixoto, 2003). Outra característica fundamental da autoestima é a estabilidade, nomeadamente, indivíduos com níveis de autoestima estáveis tendem a manter uma visão consistente de si mesmos, enquanto o oposto não se verifica, ou seja, sujeitos com níveis baixos de autoestima apresentam flutuações nas visões que apresentam sobre si mesmos (Kernis, 2005). Consequentemente, segundo Kernis (2005), esta instabilidade a nível da autoestima está associada a uma maior vulnerabilidade emocional, nomeadamente a desenvolver transtornos como a ansiedade e depressão.

Desta forma, a quantidade de atributos positivos que um indivíduo percebe sobre si mesmo, está relacionada a níveis mais altos de autoestima e em contraste, uma quantidade de atributos negativos reflete uma menor autoestima. Harter (2008), reforça esta perspectiva e adiciona que a autoestima está correlacionada com os estados afetivos, assim, níveis mais altos de autoestima refletem autoconceitos mais positivos e consistentes (Krauss e Orth, 2022). Adicionalmente, diversos estudos demonstram que indivíduos com baixa autoestima tendem a refletir autoconceitos mais vagos, instáveis e inconsistentes, comparativamente a sujeitos com autoestima mais elevadas (Alsaker e Olweus, 2002; Baumgardner, 1990; Campbell, 1990).

A autoestima pode ser dividida em diferentes dimensões, primeiramente pode se distinguir entre global e específica: a autoestima global refere-se à avaliação geral que o indivíduo realiza sobre si, no entanto a autoestima específica aborda dimensões como o desempenho acadêmico ou as habilidades sociais (Harter, 1999). Por outro lado, a autoestima também se pode distinguir entre explícita, sendo esta consistente e declarada, e a implícita, que reflete associações automáticas de valor pessoal e age inconscientemente (Greenwald e Farnham, 2000).

Autoestima é impactada por diversos fatores, nomeadamente pelas experiências precoces e influências socioculturais. Ora, a teoria da vinculação (Bowlby, 1969) demonstra que a existência de vínculos seguros na infância promove uma base sólida para uma autoestima positiva, enquanto que vínculos mais inseguros tendem a promover uma autoestima mais negativa, ou seja, à criação de uma visão mais negativa do próprio indivíduo. Deci e Ryan (1985) com a teoria da autodeterminação vêm exemplificar que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento é essencial para o desenvolvimento de uma autoestima saudável e mais positiva. Por outro lado, Harter (1999) explica que o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima resulta de um processo de internalização, no qual os sujeitos apropriam-se das opiniões e valores que os outros criam acerca dele. Em acréscimo, Festinger (1954) demonstra que as comparações sociais moldam a autoavaliação dos indivíduos, sendo que comparações ascendentes tendem a diminuir a autoestima e comparações descendentes reforçam a mesma. Na atualidade, as redes sociais ao promover padrões irreais de beleza impactam negativamente o desenvolvimento da autoestima especialmente em jovens mulheres (Choukas-Bradley et al., 2022).

## ***Fatores sociais no Autoconceito e na Autoestima***

O conhecimento que as pessoas constroem sobre si próprias é amplamente influenciado pela presença e pelas interações com os outros. Além da autorreflexão individual, os contextos sociais desempenham um papel determinante na definição das percepções sobre o *self*. McGuire e colaboradores (1986) evidenciaram que as características mais salientes do autoconceito tendem a refletir aquilo que é mais distintivo num dado ambiente social. Por exemplo, uma criança de estatura inferior pode tomar maior consciência dessa característica quando se encontra num grupo maioritariamente composto por crianças mais altas, o que demonstra como o meio circundante molda a autopercepção.

A comparação social é, assim, uma via importante para a construção da identidade pessoal (Festinger, 1954). Estudos indicam que as crianças começam desde cedo a utilizar este mecanismo como forma de autoavaliação, tornando-se progressivamente mais habilidosas neste processo ao longo do percurso escolar (Ruble et al., 1980). Ora, o recurso à comparação com os outros pode servir diferentes finalidades: por um lado, comparar-se com alguém considerado superior pode ajudar a aferir as próprias capacidades; por outro, comparar-se com alguém percebido como inferior pode fortalecer o bem-estar emocional (Harter, 2012). Adicionalmente, o contacto direto com os outros também constitui uma fonte essencial de feedback sobre o *self*. Clássicos como Cooley (1902) e Mead (1934) argumentaram que o indivíduo constrói a sua identidade com base nas interpretações que faz das reações e julgamentos dos outros significativos.

O desenvolvimento das representações que o indivíduo constrói sobre si próprio é influenciado tanto pelas informações que recebe a seu respeito, por meio da autopercepção, da comparação com os outros e do feedback social, quanto pela sua capacidade de organizar cognitivamente essas informações. De acordo com o modelo proposto por Harter (1983), o progresso das autoconcepções segue uma trajetória de crescente abstração. Inicialmente, as descrições pessoais centram-se em comportamentos observáveis (como “sou bom a resolver contas”), evoluindo para características mais gerais (por exemplo, “sou inteligente”), e posteriormente para categorias mais amplas e abstratas (tais como “sou científico” ou “intelectual”). Este processo de desenvolvimento não é linear, sendo caracterizado por uma alternância entre fases em que o autoconceito é excessivamente generalizado e outras em que se torna mais específico e diferenciado. Por exemplo, uma criança pode inicialmente considerar-se “muito inteligente” de forma global e, com o tempo, passar a reconhecer

competências mais localizadas, como sentir-se eficaz em línguas, mas menos competente em matemática. Isso significa que diferentes dimensões da identidade pessoal podem encontrar-se em diferentes fases de maturação e complexidade.

Frequentemente, as outras pessoas funcionam como facilitadoras na concretização de determinados objetivos, o que exige do sujeito competências sociais e de negociação eficazes. No entanto, para além de meios para atingir metas, muitas interações, como uma conversa descontraída com um amigo ou um momento de intimidade com um parceiro, têm valor intrínseco e são vividas como fins em si mesmas. Esta interdependência social leva a um processo recíproco, no qual as pessoas influenciam e são influenciadas pelas suas relações interpessoais. O autoconceito, nesse processo, desempenha um papel central ao servir de estrutura orientadora, tanto para a interpretação das experiências sociais, como para a forma como o indivíduo escolhe envolver-se nelas. Muitos dos comportamentos sociais são orientados, de forma consciente ou inconsciente, por necessidades relacionadas com a manutenção ou desenvolvimento do autoconceito.

O conceito de “espelho” (*“looking-glass-self”*) foi utilizado por Cooley (1902) para reforçar o impacto do mundo social no desenvolvimento do self, assim, a autoimagem é desenvolvida perante as perceções e opiniões que os outros criam sobre si mesmo, funcionando como referência ou “espelhos”. Apoiando esta perspetiva, Mead (1934), descreveu que o *self* emerge do processo de socialização, sendo influenciado por interações sociais e normas culturais, assim, introduziu o conceito “outro generalizado” que tem como premissa as autoperceções das crianças e adolescentes são baseadas e dependentes das crenças e perceções que os outros realizam, bem como as experiências partilhadas com os pares. Deste modo, Bagwell e Schmidt (2011) acrescentam que o autoconceito dos adolescentes depende das comparações sociais, das opiniões, atitudes e crenças que os outros realizam sobre si mesmos.

Contudo, o impacto que estas representações têm sobre o desenvolvimento da autoestima torna-se mais forte se as pessoas que realizam estas perceções forem significativas para o indivíduo, como por exemplo, familiares ou amigos próximos (Harter, 1999). No entanto, à medida que o indivíduo se desenvolve, a importância que os pares exercem vai aumentando, enquanto que o impacto dos pais tende a diminuir (Manning, 2007).

## O Presente Estudo

A revisão de literatura apresentada demonstra a importância do autoconceito na adolescência, destacando a influência da vinculação e da qualidade da amizade neste período. Assim, propomos a seguinte questão de investigação: “*De que forma a vinculação e a qualidade da amizade vão impactar o autoconceito dos adolescentes?*”, no qual, a vinculação e a qualidade da amizade atuam como variáveis independentes, enquanto o autoconceito representa a variável dependente. A pertinência desta questão de investigação reside no facto de a adolescência ser um período crítico para a construção da identidade e, consequentemente, do autoconceito, em que tanto os laços estabelecidos com as figuras parentais como as relações de amizade assumem papéis centrais no desenvolvimento socioemocional (Harter, 2012). Assim, compreender de que forma estas variáveis se relacionam permite não só aprofundar o conhecimento teórico acerca da importância das relações interpessoais no desenvolvimento do *self*, bem como fornecer orientações práticas para a promoção de relações de amizade mais saudáveis e para o fortalecimento do autoconceito positivo em adolescentes.

Ora, com base na literatura, espera-se que adolescentes que apresentem *scores* mais elevados na vinculação segura, bem como na qualidade da amizade, revelem níveis mais positivos de autoconceito, verificando-se uma associação positiva entre a vinculação/qualidade da amizade e o autoconceito. Espera-se que estas associações se observem, particularmente, nas dimensões do companheirismo, apoio e intimidade nas relações de amizade, bem como na presença de figuras parentais responsivas e seguras. Assim, também se espera observar adolescentes que possuam autoconceitos mais positivos revelem autoestimas mais positivas.

Adicionalmente, antecipa-se que existam diferenças significativas em função da idade, na medida em que adolescentes mais velhos (17-18 anos), por se encontrarem numa fase mais avançada do desenvolvimento socioemocional e cognitivo, tenderão a apresentar autoconceitos mais estruturados e positivos em comparação com os mais novos (15-16 anos). Por fim, prevê-se também a existência de diferenças em função do género. A literatura sugere que as raparigas tendem a relatar relações de amizade de maior qualidade, caracterizadas por maior intimidade e apoio mútuo (Rose e Rudolph, 2006), o que poderá traduzir-se em níveis mais elevados de autoconceito em determinadas dimensões, comparativamente aos rapazes.

## **Métodos**

### **Delineamento**

O presente estudo, de delineamento correlacional, não experimental e transversal, utilizou uma amostra por conveniência.

### **Participantes**

A amostra foi constituída por estudantes portugueses do ensino secundário de um estabelecimento de ensino privado e público com idades entre os 15 e os 18 anos,. Deste modo, participaram 129 alunos dos quais consideraram-se 128 questionários válidos. A amostra é composta por 44 alunos do sexo masculino (34.4%) e 84 alunos do sexo feminino (65.6%), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos de idade ( $M=17.05$ ;  $DP=0.812$ ). Nove dos participantes têm 15 anos (7.0%), 12 participantes têm 16 anos (9.4%), 71 participantes têm 17 anos (55.5%) e 36 participantes têm 18 anos (28.1%). Relativamente ao ano de escolaridade, 15 alunos (11.7%) frequentam o 10º ano, 14 alunos (10.9%) frequentam o 11º ano e 99 alunos (77.3%) frequentam o 12 ano.

No que toca às famílias dos participantes da amostra, estes pertencem à classe socioeconômica média, média alta ou média baixa, adicionalmente, 67.2% dos participantes tem os pais casados, 25% tem os pais divorciados e, por fim, 7.8% dos participantes tem os pais numa união de facto.

### **Procedimento**

Para a realização deste estudo, contactaram-se 22 escolas privadas, com o intuito de apresentar o projeto de tese e pedir colaboração para realização do mesmo, através do uso da plataforma de estudantes. Contudo, apenas foi aceite a realização do estudo por parte de uma escola privada, Colégio Salesianos de Lisboa - Oficinas de São José. Devido às condições colocadas pelo colégio, os testes tiveram de ser realizados em papel durante o horário escolar em contexto de sala de aula.

Procedeu-se à entrega dos consentimentos informados aos encarregados de educação de todas as turmas de 10º, 11º e 12º ano e, em seguida, foram aplicados os testes aos alunos cujos consentimentos se verificavam preenchidos. Antes da aplicação dos testes foi verificado o assentimento verbal dos participantes, bem como os consentimentos informados, e foram dadas instruções claras para a realização dos instrumentos.

Por fim, aplicou-se, pela seguinte ordem, os seguintes instrumentos: a ficha sociodemográfica, Escala da Vinculação (Kerns Security Scale), o Questionário da Qualidade da Amizade (Friendship Quality Questionnaire) e por fim, a Escala de Autoconceito para Adolescentes (Self-Perception Profile for Adolescents).

### **Descrição dos instrumentos**

Para a realização deste estudo aplicou-se um questionário sociodemográfico e três instrumentos de avaliação, nomeadamente: a Escala de Segurança (KKS; Kerns, Klepac e Cole, 1996), adaptado por Santos, Correia e Freitas (2009); o Questionário da Qualidade da Amizade (FQQ; Parker e Asher, 1993) adaptado por Freitas et al. (2011); e o Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA; Harter, 1988) adaptado por Peixoto et al., (1996), com o intuito de avaliar, respetivamente, o nível de segurança sentido nos vínculos emocionais, a qualidade das amizades e o autoconceito.

### ***Questionário Sociodemográfico***

Foi desenvolvida uma ficha sociodemográfica para caracterizar os participantes, bem como informações adicionais relativamente ao estado civil, habilitações e profissões dos encarregados de educação (ver Anexo A)

### ***Kerns Security Scale***

A Escala da Vinculação (Kerns, Klepac, e Cole, 1996) adaptado por Santos, Correia e Freitas (2011) é um instrumento que, baseado na teoria da vinculação de Bowlby (1969), mede o nível de segurança que o adolescente sente perante os seus vínculos parentais, ou seja, de que forma percebem a confiabilidade, disponibilidade, responsividade e apoio emocional dos seus cuidadores.

O instrumento é dividido em duas partes, cada uma composta por 24 perguntas e duas dimensões (Secure Base e Safe Haven), a primeira parte dirigida ao vínculo sentido com o Pai (ou figura parental masculina), e a segunda direcionada para o vínculo estabelecido com a Mãe (figura parental feminina). A dimensão Secure Base é composta pelos itens 2, 5, 8, 11, 14, 17, e 20, enquanto que a dimensão Safe Haven é composta pelos itens 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19 e 21.

Os itens serão respondidos segundo o formato alternativo de Harter (1988) “Alguns jovens ... outros jovens...” e será pedido aos participantes que apontem qual das afirmações

se identificam mais e, posteriormente, identifiquem o qual o grau de identificação perante a afirmação (“Muito parecido comigo” ou “Um pouco parecido comigo”). Assim, cada item será cotado de 1 a 4, no qual valores mais altos indicam uma maior segurança na vinculação (Kerns et al. 1996).

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

O Questionário da Qualidade da Amizade, desenvolvido por Parker e Asher (1993) e adaptado por Freitas et al. (2013), tem como intuito avaliar as percepções que os adolescentes têm relativamente aos diversos aspetos qualitativos da sua melhor amizade. Para a realização deste questionário pede-se ao participante que pense e escreva o nome do seu melhor amigo no topo da folha e que indiquem, numa escala de Likert de 5 pontos (0 = “nada verdadeiro”; 5 = “muito verdadeiro”) quanto é que uma certa qualidade se adequa e verifica na relação de amizade escolhida. Assim, pretende-se que a criança responda face às suas amizades existentes, em vez de descreverem uma amizade idealizada (Parker e Asher, 1989).

Deste modo, o FQQ é composto por 40 itens divididos em 7 domínios: Validação e Cuidado (Itens 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 30, 41); Resolução de Conflito (Itens 11, 26, 35); Conflito e Traição (Itens 3, 9, 20, 21, 27, 31, 37); Ajuda e Orientação (Itens 17, 18, 24, 28, 32, 33, 34, 36, 39); Companheirismo e Recreação (Itens 2, 7, 19, 22, 23), Partilha de Intimidade (Itens 14, 16, 25, 29, 38, 40) e a Qualidade da amizade. No início do questionário é fornecido um item exemplo que não é cotado (item 1).

### ***Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)***

Desenvolvido por Harter (1988) e adaptado para a população portuguesa por Peixoto et al. (1996), a Escala de Autoconceito para Adolescentes é um instrumento amplamente utilizado para avaliar o autoconceito de adolescentes, ou seja, mede de que forma os adolescentes percebem as suas competências e adequação em diversas áreas das suas vidas.

Assim, este instrumento avalia 8 dimensões do conceito, nomeadamente, a competência escolar (Itens 1, 9, 17, 25, 33), aceitação social (Itens 2, 10, 18, 26, 34), competência atlética (Itens 3, 11, 19, 27, 35), aparência física (Itens 4, 12, 20, 28, 36), atração romântica (Itens 5, 13, 21, 29, 37), conduta comportamental (Itens 6, 14, 22, 30, 38), amizade íntima (Itens 7, 15, 23, 31, 39) e a autoestima global (Itens 8, 16, 24, 32, 40) (Harter, 2012). Cada dimensão do conceito (subescala) tem 5 itens correspondentes, concluindo um total de 45 itens (mais um item que serve de exemplo, mas não é cotado). As respostas aos itens aparecem em dois

formatos (Verdadeiro - Falso, Parecido comigo - Pouco parecido comigo), tendo 4 respostas possíveis, cada item é cotado numa *Escala de Likert*, de 1 a 4, em que uma pontuação de 1 indica o nível mais baixo de competência ou adequação, e uma pontuação de 4 reflete o nível mais elevado de competência ou adequação.

## Resultados

Nesta secção será apresentada, primeiramente, as propriedades psicométricas das escalas utilizadas e em seguida a análise das estatísticas descritivas das variáveis e por último, foram verificados os testes de hipóteses e análises adicionais. Para este efeito, recorreu-se ao IBM SPSS Statistics (versão 30.0.0.0) e ao Jamovi (versão 2.6.44.0).

Com o intuito de verificar as qualidades psicométricas e testar a validade de construto, realizou-se uma avaliação da fiabilidade, no entanto, apesar de se reconhecer a necessidade de realizar as análises confirmatórias dos instrumentos, devido ao tamanho reduzido da amostra, compreende-se que o valor estaria errado, dando ênfase à fiabilidade dos instrumentos. Em relação à fiabilidade e com base nos de alfa de Cronbach, serão utilizados valores considerados satisfatórios  $> .60$  (Taber, 2018).

### Estudo das Propriedades Psicométricas dos Instrumentos

#### *Escala da Vinculação de Kerns (KSS)*

**Fiabilidade.** Relativamente à consistência interna da escala, foi calculado o alfa de Cronbach tanto para a dimensão global como para cada uma das subdimensões.

Ora, todos os valores dos  $\alpha$  de Cronbach apresentam boa consistência interna, como se verifica na Tabela 1.

#### **Tabela 1**

##### *Valor de alfa de Cronbach para a escala KSS*

	$\alpha$ de Cronbach	Nº de Itens
SecureBase M	.81	7
SafeHaven M	.88	14
SecureBase P	.80	7
SafeHaven P	.91	14

### ***Questionário da Qualidade da Amizade (FQQ)***

**Fiabilidade.** No que toca à consistência interna da escala, foi calculado o alfa de Cronbach tanto para a dimensão global como para cada uma das subdimensões.

Todos os valores de  $\alpha$  de Cronbach são altos demonstrando uma boa consistência interna, à exceção da subdimensão *Com. & Recreation* ( $\alpha = .617$ ) e *Conf. Resolution* ( $\alpha = .606$ ) que apesar de satisfatórios são valores baixos (Tabela 2).

**Tabela 2**

#### ***Valor de alfa de Cronbach para a escala FQQ***

	$\alpha$ de Cronbach	Nº de Itens
Val. & Caring	.76	7
Help & Guidance	.82	9
INT. Disclosure	.85	5
Conf. Resolution	.61	3
Conf. & Betrayal	.78	7
Tot. Pos. Quality	.91	33

### ***Escala do Autoconceito Para Adolescentes (SPPA)***

**Fiabilidade.** Relativamente à consistência interna da escala, foi calculado o alfa de Cronbach tanto para a dimensão global como para cada uma das subdimensões. Assim, todos os valores de  $\alpha$  de Cronbach são altos demonstrando uma boa consistência interna (Tabela 3).

**Tabela 3****Valor de alfa de Cronbach para a escala SPPA**

	$\alpha$ de Cronbach	Nº de Itens
Soc. Acceptance	.80	5
Ath. Competence	.92	5
Phys. Appearance	.90	5
Romantic Appeal	.81	5
Behav. Conduct	.87	5
Close Friendship	.86	5
Global Self Worth	.73	5

**Estatísticas Descritivas****Escala da Vinculação (KSS)****Tabela 4****Média e Desvio Padrão referentes à Vinculação**

	N	Média	Desvio Padrão
SecureBaseM	7	3.31	0.56
SafeHavenM	14	3.35	0.53
SecureBaseP	7	3.25	0.61
SafeHavenP	14	2.99	0.65

A Tabela 4 apresenta as médias e os desvios padrão das subescalas da Escala de Vinculação (KSS), analisadas, separadamente, para mãe (*M*) e para o pai (*P*).

Deste modo a subescala SecureBaseM apresenta uma média de 3.31 (DP = 0.56), enquanto que a subescala SecureBaseP tem uma média de 3.25 (DP = 0.61). Por outro lado, a

subescala SafeHavenM apresenta uma média de 3.35 (DP = 0.53) e a subescala SafeHavenP tem uma média de 2.99 (DP = 0.65).

Estes valores apresentam valores ligeiramente mais positivos na vinculação com a mãe, especialmente no fator *porto seguro*, comparativamente à figura paterna.

### ***Questionário da Qualidade da Amizade (FQQ)***

**Tabela 5**

#### ***Média e Desvio Padrão referentes à Amizade***

	N	Média	Desvio Padrão
Com. & Recreation	5	3.89	0.77
Val. & Caring	7	4.28	0.59
Help & Guidance	9	3.98	0.70
INT. Disclosure	5	4.32	0.80
Conf. Resolution	3	4.11	0.85
Conf. & Betrayal	7	4.44	0.67
Tot. Pos. Quality	33	4.12	0.55

A Tabela 5 apresenta as médias e os desvios padrão das subescalas do Questionário da Qualidade da Amizade.

Assim, as médias e os desvios padrões para este instrumento são: *Com. & Recreation* (M=3.89; D=0.77), *Val. & Caring* (M=4.28; D=0.59), *Help & Guidance* (M=3.89; D=0.70), *INT. Disclosure* (M=4.32; D=0.80), *Conf. Resolution* (M=4.11; D=0.85), *Conf. & Betrayal* (M=4.44.89; D=0.67) e *Tot. Pos. Quality* (M=4.12; D=0.55).

As subescalas *Com. & Recreation* e *Help & Guidance* apresentam as médias menos positivas e as subdimensões *Conf. & Betrayal*, *Int. Disclosure* e *Val. & Caring* demonstram as médias mais positivas.

## *Escala do Autoconceito para Adolescentes (SPPA)*

**Tabela 6**

*Média e Desvio Padrão referentes ao Autoconceito*

	N	Média	Desvio Padrão
Sch. Competence	5	2.92	0.69
Soc. Acceptance	5	2.42	0.28
Ath. Competence	5	2.76	0.84
Phys. Appearance	5	2.73	0.77
Romantic Appeal	5	2.58	0.72
Behav. Conduct	5	2.77	0.59
Close Friendship	5	3.49	0.57
Global Self Worth	5	2.99	0.54

Na Tabela 6 encontram-se os valores médios e desvios padrão relativos aos diferentes domínios do autoconceito.

Assim, as médias e os desvios padrões para este instrumento são: *Sch. Competence* (M=2.92; D=0.69), *Soc. Acceptance* (M=2.42; D=0.28), *Ath. Competence* (M=2.76; D=0.84), *Phys. Appearance* (M=2.73; D=0.77), *Romantic Appeal* (M=2.58; D=0.72), *Behav. Conduct* (M=2.77; D=0.59), *Close Friendship* (M=3.49; D=0.57) e *Global Self Worth* (M=2.99; D=0.54). Deste modo, a subdimensão *Close Friendship* é a que apresenta uma média mais positiva e em oposição, subdimensão *Soc. Acceptance* retrata a média menos positiva.

### **Correlações entre as Variáveis em Estudo**

Com o intuito de compreender quais são as relações estabelecidas entre a vinculação, a qualidade da amizade e o autoconceito, realizaram-se Correlações de Pearson, os resultados estão visíveis na Tabela 7.

**Tabela 7**

**Matriz de Correlações entre as variáveis em estudo**

Correlações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1 SecureBaseM	--																				
2 SafeHavenM	,73**	--																			
3 SecuBaseP	,39**	,30**	--																		
4 SafeHavenP	,34**	,39**	,73**	--																	
5 Com. & Rec.	,18*	,24**	,14	,20*	--																
6 Val. & Carring	,11	,15	,13	,16	,31**	--															
7 Help & Guidance	-,03	,05	,08	,07	,58**	,37**	--														
8 INT. Disclosure	-,07	-,02	,02	-,02	,41**	,46**	,60**	--													
9 Conf. Resolution	,18*	,21*	,23*	,18*	,28**	,50**	,35**	,38**	--												
10 Conf. & Bet.	,00	,04	,14	,12	,03	,43**	,10	,09	,17	--											
11 Tot. Pos. Quality	,10	,17	,17	,16	,71**	,69**	,79**	,78**	,70**	,21*	--										
12 Sch. Competence	,12	,193*	,09	,07	,02	,14	-,11	-,08	,15	,03	,03	--									
13 Soc. Acceptance	,07	,01	-,06	-,17	-,03	,15	,06	,04	,10	,13	,08	-,04	--								
14 Ath. Competence	,02	-,10	,13	,14	-,05	,04	,00	-,01	,175*	,14	,05	,08	-,07	--							
15 Phys. Appearance	,33**	,28**	,21*	,26**	,14	,27**	-,01	,16	,28**	,18*	,23**	,01	-,13	,30**	--						
16 Romantic Appeal	,02	-,10	,14	,07	,07	-,01	-,01	,10	,05	,04	,06	-,19*	-,16	,34**	,41**	--					
17 Behav. Conduct	,08	-,04	,183*	,09	,06	-,01	-,02	,09	,08	,03	,06	-,14	-,07	,30**	,37**	,95**	--				
18 Close Friendship	,01	-,07	,12	,09	,18*	,39**	,24**	,40**	,43**	,22*	,45**	,04	-,11	,49**	,40**	,27**	,20*	--			
19 Global Self Worth	,27**	,26**	,37**	,33**	,12	,31**	-,01	,07	,25**	,23*	,20*	,31**	-,13	,32**	,58**	,33**	,34**	,33**	--		
20 Idade	,09	,08	,07	,11	,13	-,02	,05	,14	,15	,00	,13	,29**	-,02	,02	,14	,08	,09	,10	,13	--	
21 Género	-,13	-,04	-,09	,11	-,08	-,14	-,28**	-,19*	-,04	-,10	-,19*	,11	-,20*	,25**	,09	,06	,05	-,04	,09	,07	

\*\* p<,01; \* p<,05

Após a análise da Tabela 7, verificou-se que existem associações positivas e significativas entre as diversas subdimensões da vinculação e do autoconceito, nomeadamente, entre o porto seguro mãe (*SafeHavenM*) e a competência escolar (*Sch. Competence*) ( $r=0.193$ ,  $p < .05$ ), bem como na base segura pai (*SecureBaseP*) e a conduta comportamental (*Behav. Conduct*) ( $r=0.183$ ,  $p < .05$ ). Adicionalmente, também se constataram associações positivas e significativas entre a aparência física e: a base segura mãe (*SecureBaseM*) ( $r = 0.33$ ,  $p < .01$ ); o porto seguro mãe (*SafeHavenM*) ( $r = 0.28$ ,  $p < .01$ ); a base segura pai (*SecureBaseP*) ( $r = 0.21$ ,  $p < .05$ ) e o porto seguro pai (*SafeHavenP*) ( $r = 0.26$ ,  $p < .01$ ). Por fim, observou-se associações positivas significativas entre todas as subdimensões da vinculação e a autoestima (*Global Self Worth*), com valores que variam entre  $r = 0.26$ ,  $p < .05$  e  $r = 0.37$ ,  $p < .05$ .

No passo seguinte, não se verificou uma associação significativa entre a vinculação (*SecureBaseM*, *SafeHavenM*, *SecureBaseP*, *SafeHavenP*) e a qualidade das amizades (*Tot. Pos. Quality*), a validação e o carinho (*Val. & Caring*), a ajuda e orientação (*Help & Guidance*), a partilha de intimidade (*INT. Disclosure*) e, por fim, ao conflito e traição (*Conf. & Betrayal*). No entanto, observaram-se correlações positivas entre o companheirismo e recreação (*Com. & Recreation*) e as dimensões *SecureBaseM* ( $r=0.180$ ,  $p < .05$ ), *SafeHavenM* ( $r=0.240$ ,  $p < .05$ ) e *SafeHavenP* ( $r=0.200$ ,  $p < .05$ ). Em adição, a resolução de conflitos (*Conf. Resolution*) apresentou associações positivas e significativas com todas as subescalas da vinculação, com valores que variaram entre  $r=0.180$ ,  $p < .05$  e  $r=0.230$ ,  $p < .05$ . Também se verificaram associações positivas fortes entre subescalas da qualidade da amizade, destacando-se a relação entre a qualidade total da amizade (*Tot. Pos. Quality*) e a ajuda e orientação (*Help & Guidance*), com um valor de  $r=0.790$ ,  $p < .01$ .

No que concerne às subdimensões da amizade, a subescala do companheirismo e recreação (*Com. & Recreation*) apresenta associações positivas e significativas com todas as outras subescalas do autoconceito exceto com o conflito e traição (*Conf. & Betrayal*), assim, estes valores variam entre  $r=0.28$ ,  $p < .01$  e  $r=0.71$ ,  $p < .01$ . Ora, a subescala validação e carinho (*Val. & Caring*) positivamente e significativamente associada a todas as outras subdimensões do autoconceito com valores entre  $r=0.37$ ,  $p < .01$  e  $r=0.69$ ,  $p < .01$ . No caso da ajuda e orientação (*Help & Guidance*), verificam-se associações significativas com a subescala da partilha de intimidade (*INT. Disclosure*) ( $r=0.60$ ,  $p < .01$ ), a resolução de conflitos (*Conf. Resolution*) ( $r=0.35$ ,  $p < .01$ ), e a qualidade da amizade (*Tot. Pos. Quality*) ( $r= 0.79$ ,  $p < .01$ ). Por fim, a subescala da partilha de intimidade (*INT. Disclosure*) associa-se significativamente

com a subescala da resolução de conflitos (*Conf. Resolution*) ( $r=0.38, p < .01$ ) e com a qualidade da amizade (*Tot. Pos. Quality*) ( $r= 0.78, p < .01$ ). De forma consistente, a qualidade da amizade mostrou-se fortemente associada ao companheirismo e recreação ( $r = 0.710, p < .01$ ), à validação e carinho ( $r = 0.690, p < .01$ ), à ajuda e orientação ( $r = 0.790, p < .01$ ), à partilha de intimidade ( $r = 0.780, p < .01$ ) e à resolução de conflitos ( $r = 0.700, p < .01$ ). com a qualidade total da amizade (*Tot. Pos. Quality*),  $r = 0.230, p < .01$ .

Na tabela 17, não se observam associações significativas entre as subescalas da amizade e as subescalas da competência escolar (*Sch. Competence*), da aceitação escolar, do apelo romântico (*Romantic Appeal*) e da conduta comportamental (*Behav. Conduct*). Contudo, observa-se associações significativas e positivas entre a competência atlética (*Ath. Competence*) e a resolução de conflitos (*Conf. Resolution*)  $r=0.175, p < .05$ . A aparência física (*Phys. Appearance*) associa-se significativamente com: a validação e carinho (*Val. & Caring*)  $r=0.27, p < .01$ ; com a resolução de conflitos  $r=0.28, p < .01$ ; com o conflito e traição  $r=0.18, p < .05$  e com a qualidade da amizade (*Tot. Pos. Quality*)  $r=0.23, p < .01$ . A subescala da amizade íntima (*Close Friendship*) apresenta associações significativas e positivas com todas as subescalas da amizade, com valores que variam entre  $r=0.18, p < .05$  e  $r=0.22, p < .05$ , bem como,  $r=0.24, p < .01$  e  $r=0.45, p < .01$ . Por fim, a subescala da autoestima (*Global Self Worth*) associa-se de forma significativa com: a validação e carinho (*Val. & Caring*)  $r=0.31, p < .01$ ; com a resolução de conflitos (*Conf. Resolution*)  $r=0.25, p < .01$ ; com o conflito e traição (*Conf. & Betrayal*)  $r=0.23, p < .01$  e com a qualidade da amizade (*Tot. Pos. Quality*)  $r=0.20, p < .05$ .

## Análises Multivariadas de Variância

### *Diferenças nas Dimensões da Vinculação em Função do Género*

Foi conduzida uma primeira MANCOVA para analisar o efeito do género nas quatro dimensões da vinculação (Secure Base M, Safe Haven M, Secure Base P, Safe Haven P), com a idade como covariável. O efeito multivariado do Género foi significativo (Tabela 8). Contudo, os testes univariados não revelaram diferenças significativas em nenhuma das dimensões individuais ( $p > .05$ ) (Tabela 9). Isto sugere que o padrão conjunto de vinculação difere entre rapazes e raparigas, mas as discrepâncias não são suficientemente fortes em cada dimensão isolada (ver estatísticas descritivas no Anexo B).

**Tabela 8**

### *Efeitos multivariados para a Qualidade da Vinculação em Função do Género e da Idade*

Efeito		Valor	F	gl	Erro gl	p	$\eta^2$
Idade	Lambda ( $\Lambda$ )	.984	.492	4	121	.741	.016
Género	Lambda ( $\Lambda$ )	.913	2.867	4	121	.026*	.087

\*  $p < .05$

**Tabela 9**

### *Efeitos entre Sujeitos para a Qualidade da Vinculação em Função do Género e da Idade*

Origem	V. D.	df	F	p	$\eta^2$
Idade	SecureBaseM	1	1,233	,269	,010
	SafeHavenM	1	,829	,364	,007
	SecureBaseP	1	,638	,426	,005
	SafeHavenP	1	1,398	,239	,011
Género	SecureBaseM	1	2,203	,140	,017
	SafeHavenM	1	,258	,613	,002
	SecureBaseP	1	1,221	,271	,010
	SafeHavenP	1	1,224	,271	,010

Relativamente às subescalas da qualidade da amizade, os resultados de uma segunda MANCOVA indicaram um efeito multivariado significativo do Género (Tabela 10).

**Tabela 10**

***Efeitos multivariados para a Qualidade da Amizade em Função do Género e da Idade***

Efeito		Valor	F	gl	Erro gl	<i>p</i>	$\eta^2$
Idade	Lambda ( $\Lambda$ )	,928	1,544	6	120	,169	,072
Género	Lambda ( $\Lambda$ )	,897	2,288 <sup>b</sup>	6	120	,040*	,103

\*  $p < .05$

Nas análises univariadas representadas na Tabela 11 (ver estatísticas descritivas no Anexo C), verificou-se que na dimensão *Help & Guidance* as raparigas (M=4.12, DP=0.47) apresentaram níveis significativamente mais elevados do que os rapazes (M=3.71, DP=0.65),  $F(1, 125) = 10.70, p = .001, \eta^2 = .079$ . Do mesmo modo, na dimensão *Intimate Disclosure*, as raparigas (M=4.42, DP=0.53) também reportaram valores superiores em comparação com os rapazes (M=4.12, DP=0.63),  $F(1, 125) = 4.996, p = .027, \eta^2 = .038$ . As restantes dimensões (*Com. & Recreation, Val. & Caring, Conflict Resolution, Conflict & Betrayal*) não apresentaram diferenças significativas.

**Tabela 11**

***Efeitos entre Sujeitos para as Dimensões da Amizade em Função do Género e Idade***

Origem	V. D.	df	F	<i>p</i>	$\eta^2$
Idade	Companionship & Recreation	1	2,676	,104	,021
	Validation & Caring	1	,037	,848	,000
	Help & Guidance	1	,666	,416	,005
	Intimate Disclosure	1	3,071	,082+	,024
	Conflict Resolution	1	2,821	,096+	,022
	Fqq Conflict & Betrayal	1	,004	,949	,000
Género	Companionship & Recreation	1	,738	,392	,006
	Validation & Caring	1	2,979	,087+	,023
	Help & Guidance	1	10,701	,001**	,079
	Intimate Disclosure	1	4,996	,027*	,038
	Conflict Resolution	1	,336	,563	,003
	Fqq Conflict & Betrayal	1	1,307	,255	,010

+  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Por fim, foi conduzida uma terceira MANCOVA para analisar as oito dimensões do autoconceito e da autoestima. Os resultados da Tabela 12 evidenciaram efeitos multivariados significativos do Género, bem como da Idade.

**Tabela 12**

*Efeitos multivariados para o Autoconceito em Função do Género e Idade*

Efeito		Valor	F	gl	Erro gl	<i>p</i>	$\eta p^2$
Idade	Lambda ( $\Lambda$ )	,873	2,124	8	117	,039*	,127
Género	Lambda ( $\Lambda$ )	,854	2,499	8	117	,015*	,146

\*  $p < .05$

Nas análises univariadas (Tabela 13), observou-se que a competência escolar (*Sch. Competence*) variou positiva e significativamente em função da idade. Por fim, a autoestima global (*Global Self Worth*) não apresentou diferenças estatisticamente significativas em função do género ou da idade ( $p > .05$ ).

**Tabela 13**

*Efeitos entre sujeitos para o Autoconceito em Função do Género e da Idade*

Origem	V. D.	F	<i>p</i>	$\eta p^2$
Idade	Scholastic Competence	11,238	,001**	,083
	Social Acceptance	,016	,900	,000
	Athletic Competence	,002	,963	,000
	Physical Appearance	2,435	,121	,019
	Romantic Appeal	,677	,412	,005
	Behavioral Conduct	,906	,343	,007
	Close Friendship	1,415	,237	,011
	Global Self Worth	1,951	,165	,015
Género	Scholastic Competence	1,150	,286	,009
	Social Acceptance	4,744	,031*	,037
	Athletic Competence	8,149	,005**	,062
	Physical Appearance	,742	,391	,006
	Romantic Appeal	,343	,559	,003
	Behavioral Conduct	,280	,597	,002
	Close Friendship	,292	,590	,002
	Global Self Worth	,930	,337	,007

+  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Relativamente à aceitação social (*Soc. Acceptance*), as raparigas (M=2.46, DP=0.49) reportaram níveis significativamente superiores aos rapazes (M=2.34, DP=0.44). Já a competência atlética (*Ath. Competence*) foi mais elevada nos rapazes (M = 3.05, DP = 0.52) do que nas raparigas (M = 2.61, DP = 0.50). (ver estatísticas descritivas no Anexo D))

### ***Diferenças no Autoconceito em Função da Vinculação e Amizade Positiva Total***

Foram criados grupos para avaliar os efeitos da qualidade da vinculação (alta vs. Baixa, respetivamente acima e abaixo da média) e da qualidade da amizade (alta vs. Baixa, idem), assim como avaliar a sua interação nas dimensões do autoconceito, e conduzida uma MANOVA Final.

**Tabela 14**

#### ***Efeitos multivariados da vinculação e da amizade sobre o autoconceito***

Efeito	Lambda ( $\Lambda$ )	F	gl	p	$\eta^2$
Vinculação	.814	3.322	(8, 116)	.002**	.186
Amizade Positiva	.882	1.931	(8, 116)	.062+	.118
Vinculação X Amizade	.913	1.386	(8, 116)	.210	.087

+ p<.10; \*\* p<.01

A análise multivariada (Tabela 14) revelou um efeito significativo da vinculação sobre o autoconceito. Este resultado indica que, de forma global, os adolescentes com níveis mais elevados de vinculação diferem significativamente dos que apresentam níveis mais baixos, no que diz respeito ao autoconceito. No que se refere à amizade, observou-se um efeito marginal, sugerindo que existe uma tendência, mas que não atingiu significância estatística a nível global. Adicionalmente, a interação entre vinculação e amizade não foi estatisticamente significativa, pelo que os efeitos da vinculação e da amizade sobre o autoconceito ocorrem de forma independente, sem interação multivariada.

Com o intuito de identificar em que variáveis específicas ocorreram diferenças significativas, foram analisados os efeitos univariados (ver Anexo X) e apresenta-se um resumo na Tabela 15.

**Tabela 15**

***Efeitos univariados da vinculação e da amizade sobre dimensões no autoconceito***

Variável dependente	F	gl (1, 123)	p	$\eta^2$	Efeito significativo
Aparência Física	13.633	1, 123	<.001***	.100	Vinculação
Autoestima Global	20.477	1, 123	<.001***	.143	Vinculação
Amizade Íntima	6.675	1, 123	.011*	.051	Amizade

---

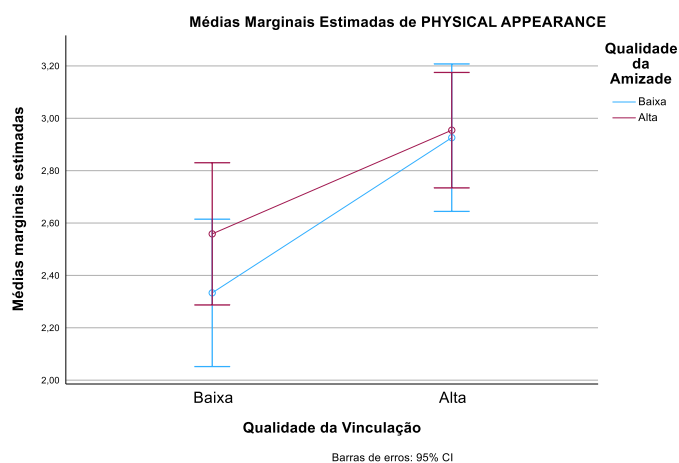
Variável dependente	F	gl (1, 123)	p	$\eta^2$	Tendência
Conduta Comportamental	3.145	1, 123	.079+	.025	Vinculação

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

Relativamente à vinculação, observou-se um efeito significativo na dimensão da Aparência Física, o que indica que os adolescentes com maior vinculação apresentaram percepções significativamente mais positivas da sua aparência física (ver Figura 1).

**Figura 1**

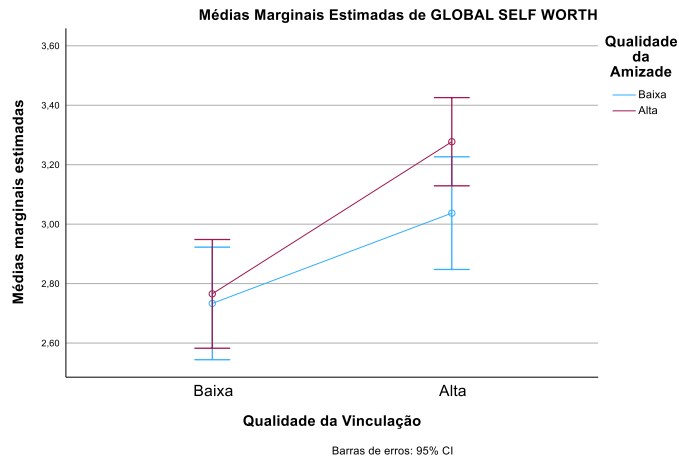
***Médias da aparência física em função da vinculação e da amizade***



Também se obteve um efeito significativo semelhante na Autoestima Global, o que revela que os jovens com maior qualidade de vinculação relataram níveis mais elevados de autoestima global (ver Figura 2).

**Figura 2**

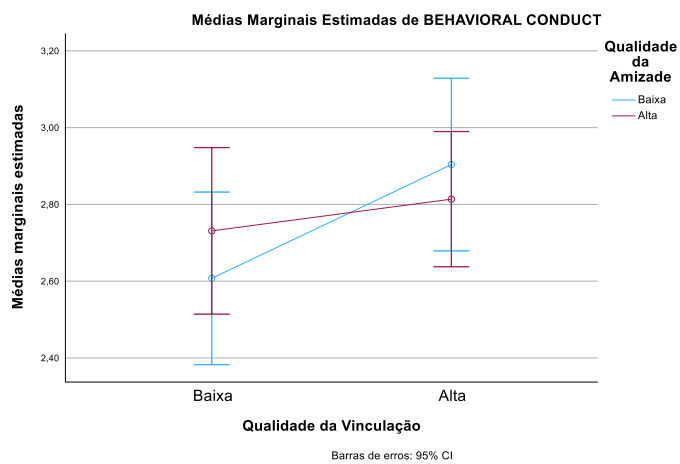
*Médias da autoestima global em função da vinculação e da amizade.*



Por fim, na dimensão da Conduta Comportamental revelou-se um efeito marginal apontando para os adolescentes com vinculação mais alta se percecionarem de forma mais positiva nesta dimensão, mas sem atingir o nível de significância.

**Figura 3**

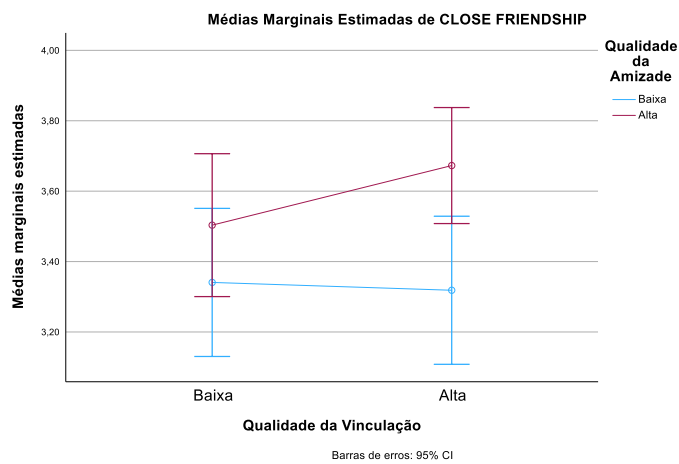
*Médias da conduta comportamental em função da vinculação e da amizade*



Já no que respeita à amizade positiva, o único efeito significativo encontrado foi na dimensão da Amizade Íntima, sugerindo que os participantes que relataram melhor amizade positiva apresentaram níveis significativamente superiores nesta dimensão, quando comparados com aqueles que reportaram amizade positiva mais baixa. Adicionalmente, nenhum outro efeito significativo foi encontrado nas restantes variáveis dependentes (ver estatísticas descritivas no Anexo E)

#### Figura 4

*Médias da amizade íntima em função da vinculação e da amizade.*



## Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo compreender a forma como o autoconceito, a qualidade da amizade e a vinculação se relacionam na adolescência, considerando também a influência de fatores sociodemográficos, como o gênero e a idade. Os resultados obtidos confirmam a relevância destas dimensões enquanto fatores centrais do desenvolvimento psicossocial, refletindo a complexa interação entre fatores pessoais, relacionais e contextuais.

O primeiro objetivo centrou-se na análise da associação entre as figuras de vinculação (*Secure Base M*, *Safe Haven M*, *Secure Base P* e *Safe Haven P*) e a qualidade das amizades (*Tot. Pos. Quality*). Os resultados não evidenciaram uma associação positiva generalizada entre as duas variáveis, apesar de se verificar correlações significativas em dimensões específicas. Por exemplo, o companheirismo e recreação associaram-se às subescalas *Secure Base* e *Safe Haven*, tanto da mãe como do pai, e a resolução de conflitos apresentou correlações significativas positivas com todas as dimensões da vinculação. Assim, sugere-se que a vinculação influencia aspectos particulares da amizade, como a procura de apoio e a capacidade de lidar de forma adaptativa com situações de conflito. Além disso, adolescentes com vínculos mais seguros tendem a desenvolver relações de amizade marcadas por confiança, reciprocidade e satisfação (Laible, Carlo, e Raffaelli, 2000).

Os resultados demonstraram que dimensões do autoconceito, tais como a aparência física, a competência atlética e a autoestima global, apresentaram associações significativas com diferentes dimensões da qualidade da amizade. Por exemplo, adolescentes que se percebem como fisicamente mais atraentes reportam amizades de melhor qualidade. Esta correlação entre aparência física e qualidade da amizade reforça a ideia de que a autoestima física é um fator essencial durante a adolescência, favorecendo interações sociais mais positivas e relacionamentos interpessoais mais satisfatórios (Harter, 2012). Assim, adolescentes que se percebem como fisicamente atraentes ou com elevado valor pessoal tendem a investir em relações interpessoais mais próximas, valorizando o apoio e a validação recebidos dos pares.

No que diz respeito à competência escolar, não foi encontrada uma relação significativa com a qualidade da amizade, o que sugere que o desempenho acadêmico pode não desempenhar um papel central na forma como os adolescentes percebem a qualidade das suas amizades, o que parece contrariar algumas investigações que apontam o desempenho

acadêmico como relevante para o estatuto social entre pares (Wentzel et al., 2004). Uma possível explicação é que, nesta faixa etária, a centralidade da vida acadêmica tende a ser secundarizada face à importância atribuída às relações interpessoais, em particular às amizades (Bukowski, Laursen, e Rubin, 2009). No entanto, verificou-se uma associação negativa entre competência escolar e a atração romântica, propondo que uma percepção mais positiva do desempenho acadêmico tende a associar-se a uma menor valorização da atratividade. Este resultado pode refletir trajetórias identitárias diferenciadas, em que alguns jovens investem mais em áreas acadêmicas enquanto outros priorizam dimensões relacionais e afetivas (Steinberg, 2014). Por outro lado, observou-se uma correlação positiva entre a competência escolar e a autoestima, enfatizando o papel da escola como um contexto estruturante para o desenvolvimento do autoconceito.

A associação positiva entre a autoestima global e múltiplas dimensões da amizade (validação e carinho, resolução de conflitos, qualidade da amizade) sugere que uma percepção positiva de valor pessoal não apenas favorece relações mais satisfatórias, mas também contribui para uma maior resiliência face a situações de conflito. Este resultado vai de acordo com estudos que identificam a autoestima como um recurso protetor fundamental no ajustamento social e emocional durante a adolescência (Orth e Robins, 2014). Adicionalmente, esta associação evidencia que amizades de elevada qualidade funcionam como um recurso essencial para o suporte emocional e para a construção de uma autoimagem positiva (Bagwell e Schmidt, 2011).

As análises realizadas confirmaram que a qualidade da amizade é um constructo multidimensional e interligado. As subdimensões de companheirismo e recreação, validação e carinho, ajuda e orientação, partilha de intimidade e resolução de conflitos apresentaram correlações fortes entre si e com a qualidade da amizade. Este resultado sustenta o modelo de Bukowski et al. (1994), no qual descreve as amizades de elevada qualidade como caracterizadas por múltiplos elementos de apoio, confiança, proximidade e autorrevelação. Em adição, a forte associação entre a ajuda e orientação e a qualidade da amizade reforça o argumento de Rose e Rudolph (2006), referindo que as amizades na adolescência funcionam como contextos privilegiados de apoio emocional e de partilha de experiências, essenciais para o desenvolvimento da identidade e para a regulação emocional. Do mesmo modo, a associação da partilha de intimidade com a qualidade da amizade demonstra a importância da

autorrevelação e da confiança como elementos estruturantes de relações interpessoais positivas (Berndt, 2002).

A dimensão da aparência física demonstrou também associações significativas com várias dimensões da amizade, incluindo validação e carinho, resolução de conflitos e qualidade global da amizade. Este resultado sugere que a autoimagem continua a desempenhar um papel central nas dinâmicas sociais da adolescência, funcionando como um mediador da aceitação e valorização pelos pares. Assim, diversos investigadores corroboram este resultado demonstrando que adolescentes com autopercepções mais positivas da sua aparência física tendem a relatar uma maior popularidade e satisfação nas suas relações (O’Dea e Abraham, 2000).

Em termos de diferenças de género, verificou-se que as raparigas reportaram amizades de melhor qualidade em comparação com os rapazes. Estes resultados são consistentes com a literatura, que enfatiza uma maior valorização da intimidade, da proximidade emocional e da partilha entre adolescentes do sexo feminino (Berndt, 2002; Rose e Rudolph, 2006). Por contraste, os rapazes destacaram-se pela perceção superior de competência atlética, reforçando a ideia de que a identidade masculina tende a estar mais associada a atributos de desempenho físico e desportivo (Eccles e Harold, 1991). Este padrão revela que as diferenças de género no autoconceito não se refletem apenas em dimensões específicas, mas também moldam a forma como os adolescentes se integram nos grupos de pares e nas suas relações de amizade. Ainda no que toca à qualidade da amizade, as raparigas destacaram-se em dimensões como a ajuda e orientação (*Help & Guidance*) e a partilha de intimidade (*INT. Disclosure*), indo de acordo com a evidência de que as relações de amizade das raparigas são caracterizadas por um maior apoio emocional e autorrevelação (Rose e Rudolph, 2006). É importante notar que, apesar destas diferenças em dimensões específicas, não foram observadas diferenças significativas na autoestima global entre rapazes e raparigas. Este resultado sugere que, embora os domínios particulares do autoconceito variem, a perceção global de valor pessoal se mantém relativamente estável entre géneros.

Relativamente à idade, a competência escolar foi a única dimensão que apresentou diferenças significativas, com os adolescentes mais novos a reportarem valores comparativamente mais baixos. Estes resultados podem refletir tanto o desenvolvimento cognitivo como o fortalecimento da confiança académica que ocorre ao longo da adolescência (Marsh e Craven, 2006). A ausência de diferenças significativas em outras dimensões da

amizade ou da autoestima sugere que estes constructos permanecem relativamente estáveis entre os 15 e os 18 anos, podendo ser mais influenciados por fatores individuais e relacionais do que pela idade cronológica.

Os resultados obtidos através das análises multivariadas evidenciam que a qualidade da vinculação desempenha um papel mais robusto do que a qualidade da amizade na explicação das dimensões do autoconceito. Desta forma, adolescentes com vínculos mais seguros relataram percepções significativamente mais positivas da aparência física e níveis superiores de autoestima global. Assim, estes resultados vão de acordo com a teoria da vinculação, que defende que indivíduos que apresentam relações seguras com as figuras parentais demonstram uma percepção positiva de si próprio (Bowlby, 1988). A investigação empírica também mostra que adolescentes com maior segurança na vinculação apresentam maior bem-estar psicológico e autoestima mais elevada (Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000). A qualidade da vinculação demonstrou associações significativas com a autoestima global e com a percepção da aparência física, bem como um efeito marginal no domínio da conduta comportamental (*Behavioral Conduct*). Assim, estes resultados vão de acordo com estudos que destacam a importância da intimidade, confiança e auto-revelação nas amizades de adolescentes, sobretudo pela função de suporte emocional que desempenham durante esta fase (Buhrmester, 1990; Berndt, 2002). Por outro lado, a qualidade da amizade mostrou-se particularmente associada à dimensão da amizade íntima, destacando o papel específico das relações de proximidade e confiança no desenvolvimento socioemocional.

A ausência de efeitos de interação entre vinculação e amizade sugere que ambas as variáveis atuam de forma independente no desenvolvimento do autoconceito, de acordo com o argumento que tanto as relações parentais como as de pares oferecem contributos distintos para a formação da identidade e autoestima, sem que um necessariamente dependa do outro (Furman e Buhrmester, 1992). Além disso, a forte associação da vinculação com a autoestima global sublinha que a percepção de apoio e segurança fornecida pelas figuras parentais continua a ser fundamental na adolescência, mesmo em contextos onde as amizades ganham crescente relevância (Steinberg e Morris, 2001). Por outro lado, o efeito da amizade positiva com a intimidade confirma que a adolescência é um período crítico para o aprofundamento das relações interpessoais e construção de competências socioemocionais (Rose e Rudolph, 2006).

## **Implicações teóricas e práticas**

Do ponto de vista teórico, os resultados contribuem para a compreensão da adolescência como um período crítico de desenvolvimento identitário, em que o autoconceito e a autoestima se estruturam em relação com a qualidade das amizades. Reforça-se, assim, a importância de considerar as amizades não apenas como contexto de socialização, mas como um fator determinante no ajustamento emocional e acadêmico dos jovens.

Em termos práticos, os resultados refletem a necessidade de promover programas educativos e de intervenção psicológica que valorizem o desenvolvimento de competências relacionais nos adolescentes, sobretudo entre os rapazes, incentivando a construção de relações de amizade mais próximas e de suporte emocional. O mesmo acontece nos adolescentes mais novos, estes parecem necessitar de maior apoio no fortalecimento do seu autoconceito, dada a vulnerabilidade identificada nesta fase do desenvolvimento.

Assim propõe-se a promoção de competências relacionais específicas, especificamente em áreas como a resolução de conflitos, a validação e o apoio mútuo, ou seja, dimensões que se revelaram fortemente associadas à qualidade da amizade; a implementação de programas educativos que devem integrar componentes de literacia sobre imagem corporal e promoção da autoestima; a aplicação de intervenções diferenciadas por género e idade, sendo que os rapazes poderão beneficiar de treino em competências de intimidade e expressão emocional e por fim, um apelo ao envolvimento parental e promoção de estilos de vinculação mais seguros.

## **Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros**

Enquanto o presente estudo tenha proporcionado contributos relevantes para a compreensão dos fatores psicológicos do desenvolvimento em contextos sociais, é necessário reconhecer as limitações que condicionaram o seu alcance e que devem ser tidas em consideração para futuras investigações. A primeira limitação refere-se ao tamanho da amostra, uma vez que esta demonstrou ser bastante reduzida, assim, esta limitação compromete a generalização dos resultados para a população de adolescentes em geral, sendo, por isso, recomendável que em estudos futuros seja utilizada uma amostra mais ampla e representativa. Em segundo lugar, outra limitação a ter em conta é a amostra restringir-se a adolescentes de determinadas faixas etárias, nomeadamente dos 15 aos 18 anos. Assim, em estudos futuros aconselha-se que se compreenda de que forma a qualidade da amizade e o autoconceito variam, por exemplo dos 13 aos 18 anos. Para além da idade, também se observa uma amostra pouco

equilibrada no que toca aos géneros dos participantes. Embora tenha sido possível observar algumas variações entre géneros, sugere-se que estudos futuros utilizem uma amostra mais equilibrada.

Outra limitação refere-se ao facto de não ter sido estudado a reciprocidade das amizades, uma vez que a escola pediu que fosse garantida a anonimidade dos participantes e que fosse pedido para que estes não referissem o nome do melhor amigo/a. Assim, não se realizou a análise de uma característica importante da amizade, reciprocidade, sugerindo que em estudos futuros seja realizado o estudo com enfoque neste fator. Por fim, a última limitação a ter em consideração seria a utilização de medidas de autorrelato, uma vez que, podem ter sido introduzidas respostas de tendências de deseabilidade social, dado que os participantes podem ter procurado responder de acordo com expectativas sociais.

Assim, estudos futuros poderão beneficiar da inclusão de metodologias longitudinais, que permitam compreender a evolução das relações entre autoconceito, autoestima, vinculação e qualidade da amizade do mesmo adolescente, ao longo do tempo. Adicionalmente, poderá ser igualmente relevante considerar amostras mais diversificadas em termos socioculturais, de modo a explorar possíveis diferenças contextuais.

## Referências

- Adams, G., & Plaut, V. C. (2003). The cultural grounding of personal relationship: Friendship in North American and West African worlds. *Personal Relationships*, 10(3), 333-347.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Individual Differences in Strange-Situational Behaviour of One-Year-Olds.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child development*, 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology press.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P., & Jodl, K. M. (2003). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 74(6), 1792-1805.
- Alsaker, F. D., & Kroger, J. (2020). Self-concept, self-esteem, and identity. In *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). Psychology Press.
- Alsaker, F., & Olweus, D. (2002). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 193–223). State University of New York Press.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). The friendship quality of overtly and relationally victimized children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(2), 158-185.
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2013). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.

- Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: self-certainty and self-affect. *Journal of personality and social psychology*, 58(6), 1062.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Penguin.  
[https://archive.org/details/cognitivetherapy0000beck\\_e3y7](https://archive.org/details/cognitivetherapy0000beck_e3y7)
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current directions in psychological science*, 11, 7-10.
- Birkhead, T., & Schulze-Hagen, K. (2024). A new foundation for the study of bird behaviour: Konrad Lorenz's 'Kumpan' paper of 1935. *Journal of Ornithology*, 165(1), 5-14.
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-489.
- Boivin, M., & Vitaro, F. (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood: inhibition through coercion or promotion through peer support.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. II. Separation anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J., Ainsworth, M., & Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Bretherton, I. (1992). Attachment and Bonding. In: Van Hasselt, V.B., Hersen, M. (eds) *Handbook of Social Development. Perspectives in Developmental Psychology*. Springer, Boston
- Bretherton, I. (2005). In Pursuit of the Internal Working Model Construct and Its Relevance to Attachment Relationships.
- Bretherton, I., Munholland, K. A., Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). Internal working models in attachment relationships.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101–1111. <https://doi.org/10.2307/1130878>

- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child development*, 1101-1113.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during preadolescence and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471–484.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.  
[https://books.google.pt/books?id=PdJAWztnJAIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_atb#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=PdJAWztnJAIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false)
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of educational psychology*, 78(6), 474.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 59(3), 538.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Press.
- Cassidy, J., Kirsh, S. J., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32(5), 892.
- Catherine L.. Bagwell, & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in Childhood & Adolescence*. Guilford Press.
- Choukas-Bradley, S., Roberts, S. R., Maheux, A. J., & Nesi, J. (2022). The perfect storm: A developmental–sociocultural framework for the role of social media in adolescent girls’ body image concerns and mental health. *Clinical child and family psychology review*, 25(4), 681-701.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Cooley, C. H. (1902). The looking-glass self. *The production of reality: Essays and readings on social interaction*, 6(1902), 126-28.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer. <https://www.scribd.com/document/339194269/Deci-Ryan-Intrinsic-Motivation-and-Self-Determination-in-Human-Behavior-pdf#page=50>
- Demir, M., & Özdemir, M. (2010). Friendship, need satisfaction and happiness. *Journal of happiness studies*, 11(2), 243-259.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American psychologist*, 54(9), 755.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of applied sport psychology*, 3(1), 7-35. <https://doi.org/10.1080/10413209108406432>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (2013). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *Adolescents and their families*, 74-85.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., & Gold, J. A. (1998). Operationalizing the construct of friendship among children: A psychometric comparison of sociometric-based definitional methodologies. *Social Development*, 7(1), 62-71
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: theory and research. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2001(91).
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A.-M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435-456.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.

- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family relations*, 315-321.
- Freitas, M., Santos, A.J., Correia, J.V., Ribeiro, O., & Fernandes, E. (2011). *Adaptação e validação do Friendship Quality Questionnaire (Parker & Asher, 1989) numa amostra de adolescentes portuguesas*. Sessão de Poster apresentado no I Congresso Internacional de Psicologia do Desenvolvimento, Lisboa.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child development*, 63(1), 103-115.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International journal of behavioral development*, 33(5), 470-478.
- Gerber, J. P., Wheeler, L., & Suls, J. (2018). A social comparison theory meta-analysis 60+ years on. *Psychological bulletin*, 144(2), 177.
- Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1022–1038.
- Guimond, F. A., Altman, R., Vitaro, F., Brendgen, M., & Laursen, B. (2022). The interchangeability of liking and friend nominations to measure peer acceptance and friendship. *International journal of behavioral development*, 46(4), 358-367.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*, 27-71. Guilford press.
- Harter, S. (2008). The developing self. *Child and adolescent development: An advanced course*, 216-262.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology.
- Hartup (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67 (1), 1 – 13.

- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological bulletin*, *121*(3), 355.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current directions in psychological science*, *8*(3), 76-79.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. In *Interpersonal development* (pp. 283-296). Routledge.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology*, *35*(1), 94.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). The impact of nomination format on sociometric stability. *Social Development*, *14*, 321-336.
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *16*(1), 110-129.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of personality*, *73*(6), 1569-1605.
- Kerns, K. A., Aspelmeier, J. E., Gentzler, A. L., & Grabill, C. M. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of family psychology*, *15*(1), 69.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, *32*, 457-466.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, *57*(3), 215-243.
- Krauss, S., & Orth, U. (2022). Work experiences and self-esteem development: A meta-analysis of longitudinal studies. *European Journal of Personality*, *36*(6), 849-869.

- Kuhl, J. S. (1985). Action versus state orientation and the regulation of affect and cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1216-1228. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.5.1216>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child development*, 1181-1197.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. Monographs of the society for research in child development, 66-104.
- Manning, M. A. (2007). Re-framing how we see student self-concept. *The Education Digest*, 72(8), 36.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2014). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In *College student development and academic life* (pp. 264-293). Routledge.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual review of psychology*.
- Maroco, J. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas* (1ª Ed.). Lisboa: Climepsi.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational psychology*, 82(4), 623.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of educational psychology*, 89(1), 41.

- McGuire, W. J., McGuire, C. V., & Cheever, J. (1986). The self in society: Effects of social contexts on the sense of self. *British Journal of Social Psychology*, 25(3), 259-270.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. The University Of Chicago Press Chicago
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 16(2), 329. <https://doi.org/10.1037/h0029815>
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546-555.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 117(2), 306.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- O'Dea, J. A., & Abraham, S. (2000). Improving the body image, eating attitudes, and behaviors of young male and female adolescents: A new educational approach that focuses on self-esteem. *International Journal of Eating Disorders*, 28(1), 43-57
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current directions in psychological science*, 23(5), 381-387.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83
- Peixoto, F. (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. *Universidade do Minho, Braga, Portugal*.

- Peixoto, F. (2003). Autoconceito e rendimento escolar: A sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 16*(1), 105–128.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Hierarchical structure of self-concept in Portuguese students. Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*, 533-541.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de autoconceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. *Avaliação psicológica: Formas e contextos, 4*, 531-537.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child development, 73*(6), 1830-1843.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin, 132*(1), 98.
- Rosenbaum, D. P. (1980). Cold-pressor pain tolerance and coping strategies. *Journal of Behavioral Medicine, 3*(2), 139-150. <https://doi.org/10.1007/BF00845742>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology, 3*(5), 619-700.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebel, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology, 16*(2), 105–115. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.2.105>
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research, 46*(3), 407-441.

- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3 – 17.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*, 66-120. Guilford Publications.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational psychology*, 76(6), 1269.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 11(1), 1-13.
- Steinberg, L. (2014). The science of adolescent brain development and its implications for adolescent rights and responsibilities. *Human rights and adolescence*, 59-76.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52(1), 83-110.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International journal of behavioral development*, 15(1), 43-65.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Tavistock Publications.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296.
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 461-477.

- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586–603). The Guilford Press.
- Wood, N., Hardy, R., Bann, D., Gale, C., & Stafford, M. (2021). Childhood correlates of adult positive mental well-being in three British longitudinal studies. *J Epidemiol Community Health*, 75(2), 177-184.

## Anexos

### Anexo A

#### *Estatísticas de caracterização da amostra*

##### *Idade*

	N	Média	Desvio padrão
Idade	128	17.050	.812

##### *Sexo*

		Frequência	Percentage m
Válido	Feminino	84	65.6
	Masculino	44	34.4
	Total	128	100.0

##### *Ano de Escolaridade*

		Frequência	Percentage m
Válido	10	15	11.7
	11	14	10.9
	12	99	77.3
	Total	128	100.0

*Estado civil dos Pais*

	Frequência	Percentagem
Casados	86	67.2
Divorciados	32	25.0
União de Facto	10	7.8
Total	128	100.0

*Idade da Mãe*

	N	Média	Desvio padrão
Idade	128	49.590	4.182

*Habilitações literárias da Mãe*

	Frequência	Percentagem
Válido 3º Ciclo	1	.8
Doutoramento	6	4.7
Ensino básico	1	.8
Licenciatura	57	44.5
Mestrado	48	37.5
Pós-graduação	3	2.3
Secundário	12	9.4
Total	128	100.0

*Idade do Pai*

	N	Média	Desvio padrão
Idade	128	51.420	5.278

*Habilitações literárias do Pai*

		Frequência	Percentagem
Válido	Curso profissional	3	2.3
	Doutoramento	8	6.3
	Ensino básico	4	3.1
	Licenciatura	44	34.4
	Mestrado	53	41.4
	Pós-graduação	3	2.3
	Ensino Secundário	13	10.2
	Total	128	100.0

*Vivo com...*

	N	Percentagem
As vezes com a Mãe e o Padrasto, às vezes com o Pai	2	1.6%
Às vezes com a Mãe, às vezes com o Pai e a Madrasta	2	1.6%
Às vezes com o Pai, às vezes com a Mãe	14	10.9%
Com a Mãe	13	10.1%
Com a Mãe e com o Padrasto	4	3.1%
Com a Mãe e o Pai	92	71.9%
Com o Pai e a Madrasta	1	0.8%

## Anexo B

### *Estatísticas de diferenças de géneros para a vinculação*

#### *Modelo Linear Geral*

#### *Fatores entre sujeitos*

		N
Género	F	84
	M	43

#### *Estatísticas Descritivas*

	GÉNERO	Média	Estatística do teste Padrão	N
SecureBaseM	F	3.3639	.57160	84
	M	3.2159	.53486	43
	Total	3.3138	.56172	127
SafeHavenM	F	3.3699	.55729	84
	M	3.3256	.46717	43
	Total	3.3549	.52704	127
SecureBaseP	F	3.2874	.56776	84
	M	3.1661	.69493	43
	Total	3.2463	.61371	127
SafeHavenP	F	2.9388	.66445	84
	M	3.0831	.61365	43
	Total	2.9876	.64888	127

## Anexo C

### *Estatísticas de diferenças de géneros para a amizade*

#### *Fatores entre sujeitos*

		N
Género	F	84
	M	43

#### *Estatísticas Descritivas*

	GÉNERO	Média	DP	N
Companionship & Recreation	F	3,9357	,79101	84
	M	3,8318	,72682	44
	Total	3,9000	,76827	128
Validation & Caring	F	4,3418	,56798	84
	M	4,1494	,62986	44
	Total	4,2757	,59463	128
Help & Guidance	F	4,1204	,59203	84
	M	3,7146	,81628	44
	Total	3,9809	,70150	128
Intimate Disclosure	F	4,4238	,75052	84
	M	4,1182	,85543	44
	Total	4,3188	,79820	128
Conflict Resolution	F	4,1310	,83597	84
	M	4,0606	,88418	44
	Total	4,1068	,85003	128
Fqq Conflict & Betrayal	F	4,4887	,71404	84
	M	4,3474	,54889	44
	Total	4,4401	,66314	128

## Anexo D

### *Estatísticas de diferenças de idades e géneros para o autoconceito*

#### *Fatores entre sujeitos*

		N
Género	F	84
	M	43

#### *Estatísticas Descritivas*

	GÉNERO	Média	DP	N
Scholastic Competence	F	2,8619	,71066	84
	M	3,0233	,63577	43
	Total	2,9165	,68796	127
Social Acceptance	F	2,4595	,27204	84
	M	2,3442	,29383	43
	Total	2,4205	,28378	127
Athletic Competence	F	2,6095	,80714	84
	M	3,0512	,84187	43
	Total	2,7591	,84227	127
Physical Appearance	F	2,6786	,73009	84
	M	2,8186	,85503	43
	Total	2,7260	,77411	127
Romantic Appeal	F	2,5548	,69929	84
	M	2,6419	,76165	43
	Total	2,5843	,71917	127
Behavioral Conduct	F	2,7476	,55720	84
	M	2,8140	,65957	43
	Total	2,7701	,59205	127
Close Friendship	F	3,5048	,54262	84
	M	3,4558	,61462	43
	Total	3,4882	,56605	127
Global Self Worth	F	2,9571	,52418	84
	M	3,0651	,58182	43
	Total	2,9937	,54449	127

## Anexo E

### *Estatísticas Descritivas do Autoconceito em Função dos Grupos*

#### *Fatores entre sujeitos*

		Rótulo de valor N	
Qualidade da Vinculação	1	Baixa	56
	2	Alta	71
Qualidade da Amizade	1	Baixa	54
	2	Alta	73

#### *Estatísticas Descritivas*

	Vinculação	Amizade	Média	DP	N
Scholastic Competence	Baixa	Baixa	2,6889	,71108	27
		Alta	2,9379	,71933	29
		Total	2,8179	,71988	56
	Alta	Baixa	2,9926	,60886	27
		Alta	2,9955	,69079	44
		Total	2,9944	,65637	71
	Total	Baixa	2,8407	,67335	54
		Alta	2,9726	,69787	73
		Total	2,9165	,68796	127
Social Acceptance	Baixa	Baixa	2,4000	,38028	27
		Alta	2,4897	,26504	29
		Total	2,4464	,32584	56
	Alta	Baixa	2,3704	,23990	27
		Alta	2,4182	,25083	44
		Total	2,4000	,24611	71
	Total	Baixa	2,3852	,31528	54
		Alta	2,4466	,25717	73
		Total	2,4205	,28378	127
Athletic Competence	Baixa	Baixa	2,7407	,87145	27
		Alta	2,6414	,87076	29
		Total	2,6893	,86459	56
	Alta	Baixa	2,7852	,89085	27
		Alta	2,8318	,79410	44
		Total	2,8141	,82623	71
	Total	Baixa	2,7630	,87314	54
		Alta	2,7562	,82479	73
		Total	2,7591	,84227	127
Physical Appearance	Baixa	Baixa	2,3333	,88405	27
		Alta	2,5586	,54348	29
		Total	2,4500	,72988	56
	Alta	Baixa	2,9259	,76691	27
		Alta	2,9545	,73562	44
		Total	2,9437	,74234	71
	Total	Baixa	2,6296	,87256	54
		Alta	2,7973	,69000	73
		Total	2,7260	,77411	127

	Vinculação	Amizade	Média	DP	N
Romantic Appeal	Baixa	Baixa	2,4519	,69413	27
		Alta	2,5379	,81784	29
		Total	2,4964	,75510	56
	Alta	Baixa	2,7333	,67254	27
		Alta	2,6045	,69882	44
		Total	2,6535	,68699	71
	Total	Baixa	2,5926	,69169	54
		Alta	2,5781	,74354	73
		Total	2,5843	,71917	127
Behavioral Conduct	Baixa	Baixa	2,6074	,58040	27
		Alta	2,7310	,62169	29
		Total	2,6714	,59991	56
	Alta	Baixa	2,9037	,58011	27
		Alta	2,8136	,58093	44
		Total	2,8479	,57814	71
	Total	Baixa	2,7556	,59389	54
		Alta	2,7808	,59457	73
		Total	2,7701	,59205	127
Close Friendship	Baixa	Baixa	3,3407	,59952	27
		Alta	3,5034	,57476	29
		Total	3,4250	,58721	56
	Alta	Baixa	3,3185	,75704	27
		Alta	3,6727	,30527	44
		Total	3,5380	,54782	71
	Total	Baixa	3,3296	,67646	54
		Alta	3,6055	,43713	73
		Total	3,4882	,56605	127
Global Self Worth	Baixa	Baixa	2,7333	,49923	27
		Alta	2,7655	,47530	29
		Total	2,7500	,48279	56
	Alta	Baixa	3,0370	,57656	27
		Alta	3,2773	,45692	44
		Total	3,1859	,51528	71
	Total	Baixa	2,8852	,55573	54
		Alta	3,0740	,52547	73
		Total	2,9937	,54449	127

### *Efeitos multivariados*

Efeito		Valor	F	gl	Erro gl	Sig.
GrVinc	Lambda ( $\Lambda$ )	,814	3,322 <sup>b</sup>	8,000	116,000	,002**
GrTPQ	Lambda ( $\Lambda$ )	,882	1,931 <sup>b</sup>	8,000	116,000	,062+
GrVinc * GrTPQ	Lambda ( $\Lambda$ )	,913	1,386 <sup>b</sup>	8,000	116,000	,210

+ p<.10; \*\*p<.01

*Efeitos entre sujeitos*

Origem	V.D	F	p	$\eta p^2$
GrVinc	Scholastic Competence	2,115	,148	,017
	Social Acceptance	,965	,328	,008
	Athletic Competence	,583	,447	,005
	Physical Appearance	13,633	<,001***	,100
	Romantic Appeal	1,773	,185	,014
	Behavioral Conduct	3,140	,079+	,025
	Close Friendship	,540	,464	,004
	Global Self Worth	20,477	<,001***	,143
GrTPQ	Scholastic Competence	1,029	,312	,008
	Social Acceptance	1,783	,184	,014
	Athletic Competence	,029	,864	,000
	Physical Appearance	,899	,345	,007
	Romantic Appeal	,027	,870	,000
	Behavioral Conduct	,025	,876	,000
	Close Friendship	6,675	,011*	,051
	Global Self Worth	2,285	,133	,018
GrVinc * GrTPQ	Scholastic Competence	,982	,324	,008
	Social Acceptance	,165	,685	,001
	Athletic Competence	,225	,636	,002
	Physical Appearance	,540	,464	,004
	Romantic Appeal	,676	,413	,005
	Behavioral Conduct	,999	,320	,008
	Close Friendship	,916	,340	,007
	Global Self Worth	1,333	,251	,011

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