



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE AMIZADE
E REGULAÇÃO EMOCIONAL
EM ADOLESCENTES ISOLADOS-RETRAÍDOS

CATARINA D'OREY PEREIRA COUTINHO

Orientador de dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2015

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor António José dos Santos, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Apesar do caráter individual inerente a este tipo de trabalho escrito, a concretização do mesmo não teria sido de todo possível sem o suporte, colaboração e dedicação que recebi de algumas pessoas. Assim, este trabalho traduz-se um pouco na confiança, apoio e disponibilidade recebida e nesse sentido, embora não consiga agradecer a todos os envolvidos, não posso deixar de reconhecer os que contribuíram de forma direta para a concretização do mesmo.

Queria em primeiro lugar agradecer ao Professor Doutor António José dos Santos pela disponibilidade e competência com que orientou a minha tese, pela compreensão e capacidade para motivar ao longo deste percurso.

À Professora Olívia Ribeiro, um sincero obrigada por todo o apoio, orientação, disponibilidade, simpatia e amizade.

À minha querida e grande amiga Inês. Obrigada pelo apoio incondicional, pela ajuda imprescindível, pela força e pelo enorme suporte que me deu. Muito obrigada por todas as conversas encorajadoras, mas obrigada sobretudo, pelos ataques de riso, que me fizeram ter forças para continuar. Tudo se torna mais simples e menos árduo quando temos amigas assim. " Num fundo de um buraco ou de um poço, acontece descobrir-se as estrelas".

À minha mãe, agradeço do fundo do coração, por ser o maior pilar e exemplo que tenho na vida. Obrigada por toda a ajuda, todo o apoio, toda a segurança e compreensão que me deu. Acreditou permanentemente em mim e ajudou-me sempre a ultrapassar as maiores adversidades que foram surgindo nesta fase. Obrigada pela paciência, pela disponibilidade e pelas longas e encorajadoras conversas que me fizeram permanecer de cabeça erguida.

À minha grande amiga e irmã Constança que, incansavelmente esteve ao meu lado em todos os momentos. Pela força, pela confiança, pelo apoio e amizade.

Podemos ficar dias sem falar, podemos não concordar, podemos até nos chatear e nos afastar, mas no fim fica apenas o respeito, a admiração e a enorme paixão que tenho por si.

Ao meu irmão que adoro, por todo o carinho, bondade e proteção.

Às minhas grandes amigas, Vera e Léo que de uma forma ou de outra me acompanharam neste caminho. Pela ternura e amizade, motivação e confiança depositada, por me ouvirem e me aconselharem.

Um especial obrigado à minha grande amiga e quase irmã Miana, por ser um exemplo de coragem, força, luta e determinação.

Ao meu afilhado Bernardo. Por ter sido a maior bênção e por me fazer acreditar que os milagres acontecem.

Obrigada a todos aqueles que não mencionei, mas que têm e tiveram uma importância especial na minha vida e em especial nesta etapa.

“O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós....”

(Clarice Lispector)

Resumo

A presente investigação tem como principal objetivo, compreender a relação entre a qualidade da amizade e a regulação emocional, nos adolescentes isolados-retraídos.

A adolescência caracteriza-se por ser uma fase de desenvolvimento humano onde os indivíduos sofrem profundas alterações a nível fisiológico, psicológico e social. Nesta etapa, as relações de amizade assumem igualmente uma enorme importância no desenvolvimento psicossocial e bem-estar dos indivíduos. Assim, o isolamento dos adolescentes, ativo e passivo, assume-se como um preditor para um desajustamento psicossocial que poderá resultar numa ineficaz regulação emocional.

Partindo deste pressuposto, aplicaram-se os questionários Extended Class Play (ECP), Friendship Quality Questionnaire (FQQ), Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA) e Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ_CA), a um grupo de adolescentes entre os 12 e 15 anos de um colégio particular da zona da Grande Lisboa.

Os resultados demonstram que, pelas suas características intrínsecas, os adolescentes isolados-retraídos possuem relações de amizade de fraca qualidade e, por isso, não adquirem competências psicossociais necessárias para uma eficaz regulação emocional. Por outro lado, estes indivíduos destacam-se por recorrer a estratégias de supressão como forma de modelar as suas experiências emocionais, o que tem consequências negativas tanto a nível afetivo como cognitivo e social.

No que concerne ao género as raparigas possuem no geral relações de amizade de melhor qualidade e por isso mais capacidade de regulação emocional. No entanto, os rapazes isolados-retraídos possuem relações de melhor qualidade mas tendem a ter menos aptidão para modelar as suas emoções quando comparados com as raparigas.

Palavras-Chave: Adolescentes; Retirada social; Regulação emocional; Qualidade da amizade; Competências psicossociais

Abstract

This research aims to understand the relationship between the friendship quality and emotion regulation in withdrawn adolescents.

Adolescence is characterized by being a stage in human development where individuals experience profound physiological, psychological and social changes. At this period, the friendship relations also play a critical role in individuals' psychosocial development and well-being. Therefore, adolescent's social withdrawal, both active and passive, it is assumed to be a predictor of psychosocial maladjustment that could result in ineffective emotion regulation.

Having this assumption as framework, the questionnaires Extended Class Play (ECP), Friendship Quality Questionnaire (FQQ), Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA) and Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ_CA), were applied to a range of adolescents aged 12-15 years from a private school in Great Lisbon.

The results show that, due to its inherent characteristics, these withdrawn adolescents maintain poor friendship quality relationships and therefore do not get necessary psychosocial skills for developing an effective emotion regulation. On the other hand, these individuals stand out by using suppression strategies as a way to model their emotional experiences, which has negative consequences on emotional, cognitive and social levels.

Concerning gender issues, girls have better friendship quality and therefore more ability to regulate emotion. However, social withdrawn boys have better relationship quality but tend to have less ability to shape their emotions when compared with girls.

Keywords: Adolescents; Social withdrawal; Emotion regulation; Friendship quality; Psychosocial skills

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Índice	VII
Introdução	1
1. Revisão da Literatura.....	3
1.1. Importância das Relações Sociais com os Pares na Adolescência	3
1.2. Isolamento Social.....	4
1.3. Crianças e Adolescentes Isolados-Retraídos	6
1.4. Crianças e Adolescentes Isolados-Agressivos	8
1.5. Qualidade das Relações de Amizade	10
1.5.1. Qualidade das relações da amizade entre adolescentes isolados-retraídos e adolescentes isolados-agressivos.....	11
1.6. Diferenças de Género no Isolamento Social.....	15
1.7. Regulação Emocional	16
1.8. Objetivo.....	22
2. Metodologia.....	23
2.1 Participantes.....	23
2.2 Instrumentos.....	23
2.3 Procedimento	27
3. Resultados.....	28
3.1 Relação entre as Dimensões do Funcionamento Social (ECP) e a Qualidade da Amizade (FQQ).....	30
3.2 Relação entre as Dimensões do Funcionamento Social (ECP) e a Capacidade de Regulação Emocional (ERICA E ERQ_CA).....	31
3.3 Relação entre as Dimensões da Qualidade da Amizade (FQQ) e a Regulação Emocional (ERICA E ERQ-CA).....	32
3.4 Relação entre as Dimensões das duas Escalas que Avaliam a Regulação Emocional (ERICA e ERQ-CA)	34
3.5 Constituição do Grupo de Adolescentes Isolados-Retraídos e do Grupo de Controlo ...	35
3.6 Diferença de Resultados em Função do Grupo e do Sexo Relativamente ao Funcionamento Social.....	35
3.7 Diferença de Resultados em Função do Grupo e do Sexo Relativamente à Qualidade da Amizade	39
3.8 Diferença de Resultados em Função do Grupo e do Sexo Relativamente à Regulação Emocional	44
4. Discussão	47

4.1 Conclusão.....	63
5. Limitações do Estudo	66
6. Linhas de Investigação Futura.....	66
7. Referências	69

Lista de Tabelas

Tabela 1. Correlações entre as dimensões do Funcionamento Social (ECP) e as da Qualidade da Amizade (FQQ)	30
Tabela 2. Correlações entre as dimensões do Funcionamento Social (ECP) e as da Regulação Emocional (ERICA E ERQ-CA).....	31
Tabela 3. Correlações entre as dimensões da Qualidade da Amizade e da Regulação Emocional (ERICA E ERQ-CA)	32
Tabela 4. Correlações entre as dimensões da Regulação Emocional (ERICA E ERQ-CA).....	34

Lista de Figuras

Figura 1: Médias da Agressão em função do Grupo e do Sexo.....	37
Figura 2: Médias do Retraimento Social em função do Grupo e do Sexo.....	38
Figura 3: Médias da Exclusão em função do Grupo e do Sexo.....	38
Figura 4: Médias da Vitimização em função do Grupo e do Sexo.....	38
Figura 5: Médias do Companheirismo e Recreação em função do Grupo e do Sexo.....	41
Figura 6: Médias da Validação e Cuidado em função do Grupo e do Sexo.....	42
Figura 7: Médias da Ajuda e Orientação em função do Grupo e do Sexo.....	42
Figura 8: Médias da Partilha de Intimidade em função do Grupo e do Sexo.....	42
Figura 9: Médias do Total da Qualidade da Amizade em função do Grupo e do Sexo.....	43
Figura 10: Médias da Responsividade Situacional em função do Grupo e do Sexo.....	46
Figura 11: Médias da Reavaliação Cognitiva em função do Grupo e do Sexo.....	46
Figura 12: Médias das Estratégias de Supressão em função do Grupo e do Sexo.....	46

Introdução

A literatura tem demonstrado a importância que as relações com os pares, nomeadamente as relações de amizade na adolescência, assumem no desenvolvimento e bem-estar psicossocial dos indivíduos ao longo da vida. Assim, sujeitos que, devido às suas características pessoais, se isolam, ou por vontade própria ou porque são excluídos pela diáde, carecem de todos os benefícios, aptidões e competências que amizades de qualidade promovem.

Partindo deste pressuposto, torna-se relevante refletir sobre as consequências da retirada social e aferir o impacto que a mesma causa nos indivíduos uma vez que isso poderá permitir desenvolver e adotar medidas preventivas em ambientes escolares que promovam um crescimento e um desenvolvimento psicossocial ajustado numa fase etária decisiva para a estruturação dos sujeitos. Deste modo, confinou-se o objeto de estudo ao fenómeno da regulação emocional procurando compreender a relação e o impacto entre a qualidade da amizade e a capacidade dos indivíduos de modelarem as suas experiências emocionais.

Como a premissa inicial assentava nos comportamentos de retirada social, foi delimitado o estudo tendo como amostra um grupo de adolescentes isolados-retraídos.

Partindo destes pressupostos, foi desenvolvida uma linha de investigação que reflete sobre o impacto da qualidade da amizade na capacidade de regulação emocional dos indivíduos isolados-retraídos.

Referiram-se alguns dos autores que mais têm contribuído para a investigação nos últimos anos com o objetivo de retratar a pertinência do estudo da importância das relações sociais com os pares na adolescência, compreender o conceito de isolamento social e os grupos de adolescentes isolados-retraídos e isolados-agressivos, estudar a qualidade nas relações de amizade nos adolescentes e nos grupos isolados-retraídos e agressivos, apurar que diferenças de género têm sido identificadas e conceptualizar o conceito de regulação emocional. Posteriormente, desenhou-se uma metodologia quantitativa, e respetivos procedimentos para aplicação do *Extended Class Play (ECP)*, *Friendship Quality Questionnaire (FQQ)*, *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)* e *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ_CA)*, assente numa amostra (N=89) de adolescentes entre os 12 e 15 anos de um colégio particular da zona da Grande Lisboa. Apesar da natureza da amostra, tanto no que concerne à sua dimensão e às suas características socioeconómicas, que se apresenta como uma limitação ao estudo, este

trabalho assume-se como exploratório para compreender e refletir sobre o fenómeno e identificar linhas de investigação futuras relevantes.

Por fim, analisaram-se e discutiram-se os resultados, à luz da literatura, que confirmaram a existência de uma relação significativa entre a qualidade da amizade e a regulação emocional e o impacto que o isolamento social tem na qualidade tanto da amizade como das competências para uma eficaz regulação emocional nos indivíduos num período de vida especialmente relevante para o seu desenvolvimento psicossocial.

1. Revisão da Literatura

1.1. Importância das Relações Sociais com os Pares na Adolescência

Dada a mudança da época histórica, a perspectiva do conceito de adolescência têm-se vindo a alterar ao longo dos tempos, de forma mais ou menos gradual (Xarepe, 2002). Neste sentido, a sua definição, por se tratar de uma questão extremamente complexa e pouco consensual, parece de difícil precisão no que respeita aos limites do início e do final deste período.

G. Stanley Hall considerado o pai da psicologia adolescente, foi o primeiro a destacar a adolescência como um estágio especial do desenvolvimento humano, que começa na puberdade, por volta dos 12/13 anos e termina entre os 22/25 anos (Sprinthall & Collins, 2011).

A adolescência é definida segundo alguns autores, como uma fase de desenvolvimento humano que assinala a transição entre a infância e a idade adulta, determinado por profundas alterações fisiológicas, psicológicas e sociais (Coleman & Hendry, 2003; Ferreira & Nelas, 2006; Ferreira, Ries, Steren dos Santos, Rodrigues, La Rosa & Zanella, 2003). Trata-se de um período muito significativo que começa na imaturidade física até à maturidade biológica (Cole, Cole & Lightfoot, 2005), culminando no aparecimento dos caracteres sexuais secundários e na capacidade de reprodução (Cordeiro, 2009). Esta grande alteração do corpo poderá ser alvo de uma desorganização psicológica que requer uma readaptação e aceitação desta nova imagem corporal em transformação (Ferreira & Nelas, 2006).

Também particular desta fase e de importância crucial é o designado fenómeno de individuação, onde os adolescentes reestruturam os seus próprios relacionamentos com as figuras parentais, passando a dedicar-se sobretudo às relações com os pares, melhorando-as e tornando-as mais amadurecidas (Blos, 1997). Neste sentido, a procura de autonomia e maior desenvolvimento, poderá provocar um certo distanciamento face às figuras parentais e conseqüentemente, um maior investimento na relação com os pares (Cole et al., 2005). O número de elementos do grupo aumenta, as amizades intensificam-se (Cole et al., 2005), e as interações tornam-se mais complexas (Rubin, Bukowski & Parker, 2006a), promovendo assim, a competência para novas e diferentes experiências (Almeida, 2000), como o desenvolvimento do bem-estar, da validação pessoal, da identidade e autoconceito positivos (Brown, 1990; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort & Anker, 2002; Harter, 1993; Sullivan,

1953), da capacidade de dialogar, persuadir, argumentar, cooperar, competir, resolver conflitos, lidar com o *stress*, perceber pontos de vista e expressar afetos (Almeida, 2000).

Deste modo, o maior conhecimento de si ocorre especialmente através da intensificação das relações com o grupo de amigos, pois a troca de ideias entre a díade, permitirá a análise mais profunda de si mesmo (Ferreira et al., 2003), desenvolvendo conseqüentemente conceitos como a igualdade o respeito e a reciprocidade (Sullivan, 1953).

O estabelecimento de relações interpessoais com o grupo de pares e respectivas interações, são imprescindíveis durante a adolescência, traduzindo-se de acordo vários autores, num agente fundamental para o desenvolvimento tanto a nível afetivo, cognitivo como social (Hartup, 1996; Parker & Gottman, 1989; Veríssimo & Santos, 2008).

Neste sentido, Parker e Gottman (1989) salientam que ter amigos e sentirem-se aceites no grupo, saber iniciar e manter relações positivas com os pares, e ter com quem compartilhar ideias e sentimentos, são necessidades importantes que influenciam e promovem o bem-estar psicológico e psicossocial (Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Rubin et al., 2006a; Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011) e que, por outro lado, a não interação com os pares e a inexistência de experiências com outras crianças, são consideradas como um preditor para um mau ajustamento psicológico a longo prazo.

1.2. Isolamento Social

Atualmente, a importância das experiências e da interação com os pares no processo de desenvolvimento da criança, assim como o ajustamento e o funcionamento social, emocional e comportamental, tem sido cada vez mais digno de consideração e devido reconhecimento (Carvalho, 2006; Rubin et al., 2006a). Neste sentido, as relações que a criança estabelece com o seu grupo de amigos tornam-se geralmente mais evidentes e mais preponderantes sobretudo a partir da entrada para a escola (Bellack, Hersen & Kazdin, 1982). Nesta etapa, o processo da amizade é especialmente determinante não só para o bom desenvolvimento e bem-estar psicológico (Rubin, Bukowski, Parker & Bowker, 2008; Sullivan, 1953), como para a aquisição de diferentes condutas, competências, atitudes e vivências que influenciam a adaptação ao longo da vida (Rubin et al., 2006a).

No seguimento da importância das interações sociais, principalmente no período da pré-adolescência e adolescência, o isolamento social, surge aqui como uma das maiores formas de distúrbios na relação de pares, por se caracterizar por uma inexistência de relações sociais e de

contacto com outras pessoas (Laursen & Hartl, 2013; Rubin & Mills, 1988). Autores, referem que as crianças que não apresentam uma interação com os seus pares ou que não têm experiências com as restantes crianças, poderão encontrar-se em maior risco de desajustamento psicológico (Rubin & Mills, 1988).

Assim, no sentido de melhor compreender o isolamento social, torna-se relevante a distinção entre dois potenciais processos causais (de influência interna ou externa) subjacentes à falta de interação social nas crianças.

O isolamento passivo, diz respeito ao afastamento da criança perante o grupo de pares por iniciativa própria (Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin & Mills, 1988), exibindo de forma consistente, comportamentos solitários na presença de outras crianças (Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin & Coplan, 2004). Esta retirada, juntamente com a ausência de interações sociais, está estreitamente relacionada com fatores internos ao próprio indivíduo, como a ansiedade, a timidez, a hipersensibilidade (Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin et al., 2006a; Rubin & Mills, 1988), o medo e a baixa autoestima (Bowker, Rubin & Coplan, 2010; Rubin & Asendorpf, 1993). Tal procedimento poderá comprometer o desenvolvimento das aptidões sociais e cognitivas, aumentando deste modo o risco de dificuldades e de desajustamentos psicossociais (Boivin & Hymel, 1997; Gazelle & Spangler, 2007; Rubin & Burgess, 2001).

Por outro lado, o isolamento ativo remete para uma rejeição por parte do grupo de pares, ou seja, o sujeito não se afasta mas é excluído e/ou isolado pelo grupo (Gazelle & Ladd, 2003; Nunes, Faraco & Vieira, 2012; Rubin & Mills, 1988) devido a agentes externos relacionados com o próprio indivíduo (Gazelle & Ladd, 2003; Gazelle & Rudolph, 2004; Rubin & Coplan, 2004) como a agressividade, a impulsividade e a imaturidade a nível social (Rubin & Mills, 1988).

A baixa motivação para socializar, é encarada também, de acordo com outros autores, como outra possível razão para as crianças se isolarem do grupo de amigos (Asendorpf, 1990a; Rubin & Coplan, 2004; Rubin, Coplan & Bowker, 2009). Estas crianças, embora prefiram brincar sozinhas e optem por brincadeiras mais isoladas (ler, escrever, pintar), quando resolvem interagir, parecem revelar competências e aptidões sociais adequadas (Asendorpf, 1990a; Asendorpf & Meier, 1993; Coplan & Armer, 2007), não evidenciando qualquer relutância perante a interação (Asendorpf, 1990a).

Assim, este terceiro padrão de isolamento proposto por Rubin et al. (2009), apenas está relacionado com a preferência do indivíduo por determinadas atividades e brincadeiras, não se relacionando assim com fatores internos e externos ao próprio.

1.3. Crianças e Adolescentes Isolados-Retraídos

Uma criança isolada-retraída é uma criança que revela frequentemente relações interpessoais deficitárias, insatisfatórias ou insuficientes, possuindo uma disposição permanente para o afastamento e para a retirada social com os seus pares, optando com alguma constância por passar mais tempo isolada (Monjas & Caballo, 2002; Rubin & Mills, 1988). Por se comportarem e reagirem geralmente de uma forma calma, sossegada e com pouca intensidade, chegam por vezes a passar despercebidas, não sendo por isso, alvo de qualquer inquietação tanto para pais como para professores (Rubin & Burgess, 2002; Rubin & Coplan, 2004).

Rubin (1985) salienta também, que embora nesta fase possam não ser ainda percecionadas de forma negativa pelos seus pares, estas dificuldades poderão, mais tarde, ser consideradas como preditores de desajustamento psicológico (Rubin, 1982; Rubin & Mills, 1988). Neste sentido, parece evidente para alguns investigadores, que crianças que brincam sozinhas, que interajam raramente com os seus pares, e que evidenciam algum embaraço e constrangimento no desenvolvimento da interação e da relação de amizade (Rubin et al., 2009), expressem uma dificuldade acrescida não só em fazer amigos como em sustentá-los (Rubin, Bowker & Kennedy, 2005), podendo assim estar mais vulneráveis para o desenvolvimento de futuros desajustamentos ao nível social e cognitivo (Rubin, 1982).

Na adolescência, as relações de amizade entre pares, são consideradas um agente essencial no desenvolvimento das competências sociais e na formação da identidade (Coleman & Hendry, 2003; Sprinthall & Collins, 2011). Neste sentido, a inexistência, insuficiência ou instabilidade das mesmas, poderão acarretar consequências a diversos níveis, tanto a curto como a longo-prazo (Ferreira, Santos, Ribeiro, Freitas, Correia & Rubin, 2013). Desta forma, o facto da adolescência se caracterizar por um período marcado por uma crescente interação entre os grupos de pares e por uma importante representação de si próprios, a retirada social poderá significar um risco maior nesta fase de desenvolvimento (Asendorpf, 1990b; Bowker et al., 2010).

Com o progresso da idade e com a entrada na adolescência, estes comportamentos de timidez, inibição, solidão e afastamento da interação social, tornam-se mais salientes (Rubin, 1985) passando a ser encarados pelos pares como desviantes das suas normas e expectativas (Asendorpf, 1990a; Ladd, 2006; Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce,

Burgess, 2006b), e por este motivo, os jovens adolescentes retraídos passam a ser percebidos como pouco competentes a nível social (Nelson, Rubin & Fox, 2005) e consequentemente menos bem aceites no grupo.

Por outro lado, estas experiências negativas relativas à ausência ou insuficiência de interação - dificuldade em estabelecer contacto, utilizar maioritariamente o silêncio (Asendorpf & Meier, 1993), dificuldades em participar em atividades grupais (Coplan, Arbeau & Armer, 2008; Gazelle, 2008; Oh, Rubin, Bowker, Booth-LaForce, Rose-Krasnor & Laursen, 2008) -, vão reforçar, não só os sentimentos e pensamentos negativos que o jovem tem sobre si mesmo, como relativamente à sua competência e relações sociais (Boivin & Hymel, 1997; Coplan, Prakash, O'neil & Armer, 2004; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Rubin, Chen & Hymel, 1993; Nelson et al., 2005).

O facto do adolescente retraído interagir com os pares com pouca frequência, e o facto do seu comportamento de afastamento não corresponder às normas e expectativas dos outros (Ladd, 2006; Nelson et al., 2005; Oh et al., 2008), apresentando-se como maioritariamente tímido, vulnerável, ou ainda submisso e solitário (Gazelle & Ladd, 2003) pode fazer com que seja encarado pelos pares como um "alvo fácil" de vitimização e de exclusão (Hanish & Guerra, 2004). Por sua vez, estes comportamentos de agressão poderão reforçar ainda mais os comportamentos de retirada social (Gazelle & Rudolph, 2004; Rubin et al., 2009), instalando-se assim um ciclo sucessivo.

Como tem sido referido ao longo desta pesquisa, as crianças e adolescentes socialmente retirados, experimentam uma dificuldade acrescida no estabelecimento e manutenção das relações de amizade, sobretudo com pares ajustados do ponto de vista social. Porém, de acordo com alguns pesquisadores, estes jovens têm a capacidade de formar pelo menos um melhor amigo com características e comportamentos muito idênticos de elevada retirada social (Correia, 2013; Newcomb & Bagwell, 1995; Rubin et al., 2005; Rubin et al., 2009; Schneider, 1999) tanto na infância como na adolescência (Schneider, 1999), podendo todavia, contribuir para o desajustamento psicossocial (Oh et al., 2008).

Assim, Rubin et al. (2008) referem que 65 % destes jovens têm pelo menos uma melhor amizade e que aproximadamente cerca de 70 % dessas amizades são mantidas durante todo o ano letivo.

Pode então concluir-se que embora escassas, a maioria das crianças/adolescentes isolados-retraídos, tem a capacidade de criar e manter pelo menos uma melhor amizade.

1.4. Crianças e Adolescentes Isolados-Agressivos

A agressividade traduz-se numa ação com o objetivo de prejudicar ou causar danos físicos a outros (Berkowitz, 1993, cit. por Ramirez, 2001), sendo-lhe intrinsecamente associado um caráter intencional (Tremblay, 2000).

O comportamento agressivo, por se tratar de um problema de externalização, com frequente impacto nos outros (Rubin & Coplan, 2004) e por isso de fácil identificação, tornou-se precocemente uma questão de extrema consideração e devida preocupação relativamente a pais e professores (Rubin & Coplan, 2004), revelando-se atualmente como uma das principais causas de tratamento na infância (Rubin & Coplan, 2004), uma vez que este tipo de conduta irá consequentemente prejudicar de forma bastante negativa as suas relações sociais (Eisenberg, Fabes, Murphy, Shepard, Guthrie, Mazsk, Poulin & Jones, 1999).

O isolamento ativo é definido como uma forma de isolamento social, onde a criança, por possuir uma conduta de indisciplina, agressividade e impulsividade, percecionada pelo grupo de pares como socialmente inaceitável e não-normativa, é expulsa ativamente do grupo (Gazelle, 2008; Parker & Asher, 1987; Rubin & Mills, 1988). Neste caso, a criança não se isola por iniciativa, mas é afastada pelo próprio grupo, por não corresponder às expectativas dos mesmos, observando-se, que embora na presença de outros pares, ela brinca e passa o tempo sozinha, pois o grupo não deseja interagir com ela, excluindo-a e rejeitando-a.

Torna-se evidente salientar, a extrema importância que a pertença a um grupo assim como o desenvolvimento e conservação das amizades, assumem na vida de um adolescente (Sherif, 1984 cit. por Gouveira-Pereira, Amaral, Alves-Martins, & Peixoto, 2000; Rubin et al., 2006b). Assim, vínculos verdadeiramente positivos irão ter um impacto essencial no desenvolvimento social e emocional (Rubin et al., 2006b), bem como na construção da identidade e configuração das necessidades individuais, de intimidade e identificação (Sherif, 1984 cit. por Gouveira-Pereira et al., 2000), por serem importantes constructos na promoção do suporte social, segurança emocional, companheirismo, diversão (Rubin et al., 2006b; Sullivan, 1953), cuidado, afeto e proteção (Klima & Repetetti, 2008 cit. por Correia, 2013). Deste modo, Sullivan (1953) assegura que relações sociais positivas são preditores de uma melhor competência social, uma autoavaliação positiva e um aumento da autoestima e que, contrariamente, dificuldades de interação social irão naturalmente traduzir-se numa incapacidade dos sujeitos para formarem relações positivas de amizade (Rubin & Mills, 1988). Investigadores referem neste sentido, que indivíduos que são rejeitados e postos de

parte manifestam normalmente altos níveis de agressividade (Fox, Henderson, Marshall, Nichols & Ghera, 2005; Parker & Asher, 1987), o que irá contribuir para o isolamento e conseqüentemente para perseveração de condutas agressivas (Fox et al., 2005; Parker & Asher, 1987). Ou seja, está-se diante de um movimento cíclico, onde o sujeito agressivo, por exteriorizar comportamentos hostis, é isolado do grupo de pares o que por sua vez irá promover novamente a agressividade.

Estes problemas de desajustamento psicológico sob conduta externa, são encarados como preditores de externalização em idades posteriores (Hawley, 2003; Rubin & Mills, 1988) e desta forma, Dodge, Bates e Pettit (1990) aludem para o facto de que estas crianças se encontram bastante mais suscetíveis para desenvolver comportamentos agressivos em idades futuras, tratando-se por isso de um objeto de extrema importância e merecedor de tratamento (Rubin & Coplan, 2004), uma vez que tanto as suas relações sociais (Eisenberg et al., 1999), como sua a condição emocional, escolar e psicopatológica (Bukowski, Laursen & Hoza, 2010; Parker & Asher, 1987; Rubin et al., 2006b), poderão estar gravemente ameaçadas.

Assim, parece inequívoco que amizades verdadeiras, satisfatórias e positivas, irão naturalmente promover o bem-estar psicossocial funcionando como um importante fator de proteção para um percurso saudável e adaptado (Rabaglietti & Ciairano, 2008), ao contrário de experiências interpessoais negativas, que não só dificultam a coesão, a organização e harmonia do grupo (Rubin et al., 2006b), como poderão ainda facilitar ou fomentar comportamentos de exteriorização, revelando-se como amizades de menor qualidade.

Tal como já foi anteriormente mencionado, segundo alguns autores, a conduta agressiva está intimamente relacionada com a exclusão destes sujeitos agressivos para fora da periferia do grupo de pares (Fox et al., 2005; Parker & Asher, 1987), sendo por essa razão uma das mais consideradas causas de impopularidade. Porém, para outros autores, a afirmação anterior não se revela totalmente linear e estes refutam, que muitos dos sujeitos que exercem comportamentos agressivos, desempenham perante o grupo um papel central. Todavia, para que esta posição de liderança seja realmente assumida e vista pelos pares com admiração e importância, os comportamentos agressivos terão que surgir sempre acompanhados por uma conduta de cariz pró-social e estatuto social (Hawley, 2003; Hawley & Vaughn, 2003).

Parece assim essencial, a distinção entre as diferentes manifestações de agressividade, destacando a relação entre a própria agressividade e a fraca qualidade da amizade no que diz respeito ao ato agressivo propriamente dito.

A agressividade, por um lado, pode ser classificada como reativa, quando, como o próprio nome indica, o comportamento está associado a intensas respostas de raiva e

frustração perante uma determinada provocação, ataque ou oposição (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003b). Ou seja, por outras palavras, o indivíduo, porque se sente provocado ou ameaçado com determinado estímulo, reage imediatamente e de forma hostil relativamente a essa situação.

Por outro lado, quando o sujeito exterioriza a agressividade de uma forma deliberada, calculada e movida geralmente por reforços externos, estamos perante uma conduta agressiva de cariz pró-ativo (Little et al., 2003a; Little et al., 2003b). Este comportamento agressivo tem como propósito, alcançar um determinado objetivo.

Apesar deste padrão de agressividade estar relacionado com problemas internalizantes, é também um modelo de conduta subjacente em sujeitos com disposições de liderança, competência social e autonomia (Little et al., 2003a; Little et al., 2003b). Neste sentido, torna-se de certa forma previsível que quando os jovens exercem este tipo de conduta agressiva, sustentada de estatuto social, é pelo facto de serem reconhecidos pelo grupo como líderes, populares e assertivos (Hawley & Vaughn, 2003; Salmivali, 2010).

1.5. Qualidade das Relações de Amizade

Ao se debater o tema referente às relações sociais, deverá estar imediatamente intrínseco a sua enorme importância no desenvolvimento intra e interpessoal, assim como a forma como este constructo condiciona substancialmente os ajustamentos relacionais posteriores (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011).

Neste sentido, parece claro sustentar então, que as experiências com os pares irão ter um impacto extremamente significativo no indivíduo, na medida em que podem "promover, alargar, desencorajar ou distorcer o desenvolvimento, bem como a adaptação pessoal e social" (Lopes et al., 2011 p. 27). Assim, a relação de amizade com o grupo de amigos poderá ser de maior ou menor qualidade, conforme as respetivas experiências sejam positivas ou negativas.

A qualidade da amizade, segundo a perspetiva de vários autores, traduz-se numa relação de excelência (Bagwell & Schmidt, 2011) com um forte e positivo impacto nos resultados a nível psicológico, fomentando um ajustamento psicossocial adaptado e um desenvolvimento saudável (Bagwell & Schmidt, 2011; Berndt, 2002). Assim, uma amizade de qualidade elevada deverá ser distinguida sobretudo através de dois parâmetros, conforme Sullivan (1953). Por um lado, de acordo com os recursos subjacentes que a própria amizade proporciona ao nível da diversão, companheirismo, partilha de intimidade, lealdade, confiança, afeto, segurança, cuidado e suporte, apoio e comportamento pró-social (Berndt,

2002; Brown, 2004; Parker & Asher, 1993), por outro lado, e não menos importante, referente à capacidade do sujeito para gerir e resolver eventuais conflitos que possam surgir na relação (Parker & Asher, 1993).

Uma amizade de qualidade superior, de acordo com as características em cima mencionadas, é naturalmente responsável por uma maior apetência pela escola, pelas atividades escolares e, conseqüentemente por um progresso do rendimento académico (Berndt & Keefe, 1995; Burk & Laursen, 2005), assim como é igualmente responsável por um aumento significativo da autoestima, bem-estar psicossocial, autoconfiança e competência social (Burk & Laursen, 2005; Rabaglietti & Ciairano, 2008). Porém, deverá ser tido em conta que, sem o conhecimento de quem são verdadeiramente os amigos dos jovens, não se poderá considerar a amizade exclusivamente como um fator de proteção, pois conforme alguns autores, se um sujeito tiver uma relação de amizade com outro sujeito que tenha problemas de conduta, o comportamento do primeiro poderá ser influenciado a este nível (Poulin, Dishion & Hass, 1999), aumentando assim a possibilidade de este desenvolver problemas de externalização e de conflito, passando esta relação de amizade a ser caracterizada como uma relação de baixa qualidade.

1.5.1. Qualidade das relações da amizade entre adolescentes isolados-retraídos e adolescentes isolados-agressivos.

Isolados-retraídos. Tem sido bastante visível ao longo de toda esta investigação, as dificuldades e os obstáculos que os jovens isolados-retraídos experimentam no curso do seu desenvolvimento assim como na formação e manutenção das suas relações de amizade.

A elevada propensão que estes adolescentes possuem para o afastamento e para o isolamento com os seus pares (Rubin et al., 2005; Rubin et al., 2009), resultante de problemas de internalização previamente referidos, poderá ser um agente de desajustamento psicossocial (Oh et al., 2008; Rubin, 1982).

Contudo, apesar destas dificuldades de relacionamento, estes sujeitos são capazes de formar e manter pelo menos uma melhor amizade (Rubin et al., 2006b). Porém, estas relações são construídas tendencialmente com indivíduos que manifestam e se caracterizam de igual forma, por um elevado nível de retraimento, vitimização e exclusão (Oh et al., 2008; Rubin et al., 2006b; Schneider, 1999) o que poderá aumentar a condição de isolamento e afastamento do grupo de amigos (Oh et al., 2008). Ou seja, o facto de dois jovens amigos partilharem similares dificuldades de internalização, poderá constituir um fator de risco na medida em que não são estimuladas experiências e oportunidades positivas com outros pares, observando-se,

pelo contrário, um ciclo contínuo de pensamentos e sentimentos negativos sobre eles próprios (Oh et al., 2008; Rubin et al., 2006b).

Num estudo realizado por Rubin e colaboradores, no qual pretendiam que os jovens isolados-retraídos e um grupo de controlo autoavaliassem as suas relações de melhor amizade, concluíram que o primeiro grupo, qualificou as suas relações de amizade com baixos níveis de ajuda e orientação, assim como de partilha íntima e resolução de conflitos. Avaliou de seguida, a compreensão dos respetivos melhores amigos de ambos os grupos perante a mesma relação de amizade, cujos resultados revelaram identicamente baixos níveis de diversão e de ajuda, caracterizando-se esta relação, de menor qualidade (Rubin et al., 2006b).

Outro estudo, desenvolvido por Schneider (1999), tinha como intuito avaliar também a qualidade da amizade entre jovens isolados-retraídos e um grupo de controlo, baseado no pressuposto de que quanto menor fosse a qualidade da amizade, menores seriam os níveis de comunicação entre a diáde. Os seus resultados foram de encontro com a hipótese inicialmente proposta.

Assim, neste sentido, os adolescentes isolados-retraídos não só evidenciam um fraco estilo de comunicação - pouco expressivo e assertivo - nas suas interações, como também, baixos níveis de ajuda, orientação, diversão e resolução de conflitos, o que poderá constituir uma barreira na capacidade de partilhar interesses e na superação de eventuais desentendimentos que possam surgir.

Porém, se por um lado uma relação de amizade entre dois jovens socialmente retraídos pode ser considerada um fator de risco e de desajustamento psicossocial por outro, embora seja uma relação de fraca qualidade, segundo alguns autores, irá contribuir positivamente para o ajustamento intra e interpessoal dos adolescentes (Rubin et al., 2006b), assim como para um aumento dos níveis de competência social (Sullivan, 1953).

Isolados-agressivos. Parece evidente, que as experiências positivas com os pares aumentem o bem-estar psicossocial, promovendo uma trajetória saudável e adaptada no desenvolvimento social e emocional do indivíduo (Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rubin et al., 2006b). Por outro lado, vários estudos demonstram que as relações de amizade servem de proteção ao desenvolvimento pessoal (Lisboa, 2005). Neste sentido, parece igualmente evidente afirmar que dificuldades de interação com as díades, por dificultarem relações positivas de amizade (Rubin & Mills, 1988) assim como a união e harmonia do grupo, são consideradas um fator de risco (Rubin et al., 2006b). Lisboa (2005) argumenta ainda que a agressividade é um fator de risco e, além de estar associada à inexistência de comportamentos pró-sociais, está relacionada com a baixa qualidade da amizade recebida e com a ausência de partilha.

Assim, os jovens agressivos, por se servirem frequentemente de condutas e procedimentos agressivos, tornaram-se alvo de especial atenção uma vez que põem em risco tanto a sua situação emocional, escolar e psicopatológica (Bukowski et al., 2010; Parker & Asher, 1987; Rubin et al., 2006b) como também, as suas relações sociais e de amizade (Bjorkqvist, 1994; Eisenberg et al., 1999).

Neste sentido, estes jovens agressivos, por revelarem algum embaraço não só na manifestação das suas próprias emoções como na identificação das emoções nos outros, por serem normalmente bruscos e excessivos no seu comportamento, atitudes e opiniões e por expressarem uma enorme agressividade e impulsividade (Gazelle, 2008; Parker & Asher, 1987; Rubin & Mills, 1988), parecem não ser socialmente aceites pelo grupo de amigos. Assim, verifica-se, porque o grupo não deseja interagir com os mesmos, uma expulsão do indivíduo agressivo para fora da periferia grupal (Gazelle, 2008; Parker & Asher, 1987; Rubin & Mills, 1988). Autores evidenciam então, que estes jovens possuem menos amigos íntimos e menos relações de amizade próximas.

Porém, relativamente à quantidade de amigos, alguns autores concluíram que, quando comparados adolescentes agressivos com os não agressivos, ambos tinham o mesmo número de amigos (Brendgen, Vitaro, Turgeon, & Poulin, 2002, cit. por Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009), no entanto, existia uma baixa relação entre as amizades dos sujeitos agressivos e qualidades positivas como a proximidade, a segurança, a intimidade e vínculos afetivos (Grotperter & Crick, 1996, cit. por Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009). Importa referir no entanto que estudos demonstram que jovens que apresentam níveis de agressividade relacional possuem níveis mais elevados de exclusividade e intimidade quando comparados com os seus pares. Vários autores (Dishion, Patterson &

Griesler, 1994, cit. por Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009) explicam estes resultados argumentando que estes jovens podem usar os segredos dos seus amigos como uma forma de manipulação para assegurar a exclusividade da relação. No entanto, este tipo de relações caracterizam-se por possuir poucas qualidades positivas e destacam-se sobretudo pela falta de harmonia e por níveis elevados de conflitualidade.

Neste sentido, estudos (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988, cit. por Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009) demonstram ainda que jovens agressivos são frequentemente classificados como menos populares e, ou menos gostados mas, no entanto, tendem a ser eleitos como melhores amigos.

Martins (2005), demonstra que a violência gera violência argumentando que conviver com a violência aumenta o risco dos sujeitos virem a exercer o mesmo padrão de comportamento. Assim, no caso de sujeitos mais proactivos a nível de agressividade, ou seja, que iniciam os atos agressivos como uma forma de atingirem os fins que pretendem, estes tendem a considerar-se satisfeitos com as suas amizades e com o apoio que recebem dos pares, embora apresentem níveis de conflitualidade crescentes.

Já indivíduos que reactivamente se mostravam agressivos, ou seja, que respondem com agressividade quando provocados, tendem a demonstrar menores níveis de satisfação com as suas amizades e níveis mais elevados de conflitualidade (Poulin & Boivin, 1999, cit. por Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009).

1.5.2 Diferenças de género na qualidade da amizade. É possível observar desde cedo, diferenças significativas não só ao nível das relações de amizade entre si ao longo das várias etapas da vida, como também, diferenças relativas ao género, no que diz respeito ao teor e qualidade da amizade que as díades estabelecem entre si.

Naturalmente, a infância é pautada sobretudo por relações que envolvem a brincadeira, a diversão, o companheirismo, o afeto e gostar um do outro (Hartup, 1989; Peron, Guimarães & Karine de Souza, 2010) e à medida que se vai evoluindo para a adolescência, vão acrescentando e tornando-se cada vez mais valorizados aspetos como a lealdade, a proximidade, a confiança (Peron et al., 2010), a intimidade e o compromisso (Hartup, 1989).

Também ao nível da qualidade da amizade se verificam diferenças relativamente ao género. Neste âmbito, existem diversos estudos que apontam para o facto de as raparigas manterem amizades de melhor qualidade comparativamente aos rapazes (Berndt, 2002; Brown & Klute, 2003; Way & Greene, 2006;) na medida em que estas relações se caracterizam nomeadamente por níveis mais elevados de proximidade, intimidade, confiança, segurança,

lealdade, validação, apoio, cuidado e afeto (Buhrmester & Furman, 1987; Parker & Asher, 1993; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rose & Rudolph, 2006) enquanto os rapazes, por outro lado, costumam adotar com alguma assiduidade condutas mais hostis e de dominância (Rose & Rudolph, 2006).

Também comparativamente ao sexo masculino, segundo Wied, Branje e Meeus, (2006) as raparigas, de uma forma geral, estão mais aptas para utilizar estratégias adequadas na resolução de eventuais conflitos que possam surgir. Parecem revelar também, uma maior facilidade para expressar as emoções, o afeto, a validação e a proximidade, proporcionando deste modo um ambiente mais propício à partilha de intimidade e crescimento da relação íntima. Os rapazes, por outro lado, parecem ter uma dificuldade acrescida no que toca ao desenvolvimento da amizade, observando-se um certo distanciamento perante a mesma, já que as relações decorrem sobretudo de hábitos comuns, como atividades desportivas e intelectuais desenvolvidas no quotidiano (Pinto, 2009).

1.6. Diferenças de Género no Isolamento Social

Não existem ainda dados empíricos que permitam afirmar que existam diferenças de género na predominância da timidez e do isolamento social (Rubin et al., 2009; Rubin, Coplan, Bowker, & Menzer, 2011), contudo, existem evidências de que esse padrão comportamental, quando presente no sexo masculino, consiste num fator de risco e resulta geralmente em maiores consequências negativas comparativamente às raparigas (Nelson et al., 2005; Rubin et al., 2009):

Também de elevada consideração ainda sobre este tópico, será o facto de os rapazes tímidos e com alguma propensão para o isolamento social, serem alvos de exclusão e rejeição por parte dos seus pares, quando comparados com as raparigas (Coplan et al., 2008; Coplan et al., 2004; Gazelle & Ladd, 2003). Esta questão é normalmente explicada segundo alguns investigadores, pelo facto de a timidez não ser tão bem aceite quando experienciada pelo sexo masculino (Rubin & Coplan, 2004; Rubin et al., 2009) pois quebra as normas de género relacionadas com a afirmação social e de dominância. Neste sentido, é acrescentado ainda que a timidez é mais compreensível e melhor vista nas raparigas e que os comportamentos agressivos, por outro lado, são mais admissíveis nos rapazes (Rubin et al., 2006a).

1.7. Regulação Emocional

Para definir o conceito de regulação emocional torna-se imprescindível compreender a definição de emoção e dos seus processos. Segundo Oatley, Keltner e Jenkins (2006), emoção é um conceito de difícil definição, pois tal como aponta Reeve (2009), todos sabemos o que é uma emoção até ao momento em que nos pedem que a definamos. Lazarus (1991a) propõe uma abordagem relacional, motivacional e cognitiva das emoções já que considera que todas as emoções são um processo gerado na relação pessoa-ambiente e que por isso envolve aspetos negativos ou malefícios (emoções negativas) e benefícios ou aspetos positivos (emoções positivas) sendo que esta relação se modifica ao longo do decorrer do tempo e das circunstâncias. Neste sentido, as emoções dependem das ações e das reações que ocorrem nos processos de interação com outras pessoas e com o ambiente onde são geradas (Lazarus, 2006). Assim, uma emoção não se trata de uma única ação ou reação mas antes de um fluxo contínuo de ações e reações entre os participantes numa interação e num determinado ambiente. Este fluxo, representa e oferece um feedback contínuo que pode gerar novas emoções ou levar a mudanças nas emoções iniciais. Por outro lado, Lazarus (1991a) considera que é também um processo motivacional já que as emoções ocorrem em situações que os indivíduos consideram importantes para alcançar os seus objetivos e metas pessoais. Além disso, a teoria de Lazarus (1991a) é também cognitiva na medida em que as emoções dependem de um processo de avaliação cognitiva que define o quanto uma situação é importante para o bem-estar pessoal do indivíduo que a avalia, ou seja a avaliação cognitiva torna-se assim um critério fundamental para a existência de uma reação emocional.

Neste sentido, Lazarus (2006) considera que a avaliação é uma premissa essencial já que estamos constantemente a avaliar, ou a atribuir um significado relacional à nossa interação com os outros e com o ambiente e que isso molda e define a emoção experienciada.

Para Lazarus (2006) o processo de avaliação e o significado relacional dependem e são influenciados tanto pelos antecedentes, que dependem da história dos relacionamentos e do que ocorreu no passado e nas expectativas que esse passado evoca, como também pelas características de personalidade tais como os objetivos, as crenças sobre o mundo e si próprio, a hierarquia das metas e os recursos pessoais (inteligência, aptidões sociais, rede de suporte social, saúde, entre outros). Assim, para o autor, o processo de avaliação depende de dois conjuntos de variáveis nomeadamente a personalidade e o ambiente (Lazarus, 2006).

A relação entre cognição e emoção é controversa e não há unanimidade entre autores. Lazarus (1991a; 1991b), considera que a cognição é uma pré-condição para a ativação

emocional, porém, autores como Zajonc (1980, 1984) refutam, argumentando que os processos emocionais precedem a cognição já que, por exemplo, as crianças desde que nascem expressam as suas emoções chorando ou rindo, ainda mesmo antes de terem a sua capacidade cognitiva totalmente desenvolvida. Assim, Zajonc (1980) considera que a emoção e a cognição são independentes. Damásio (1999), defende que todo o tipo de pensamento, e por isso de processo cognitivo, é acompanhado em maior ou menor grau por emoções. Strongman (2004) considera que emoção e cognição estão relacionados e que é difícil conceber um sem o outro, quer se tratem de sistemas independentes ou que de sistemas que interagem.

Lazarus (1991a, 1991b, 2006) na sua teoria demonstra que a emoção está ligada ao significado pessoal e que por isso a avaliação cognitiva tem um papel ativo neste processo. Como resposta a um determinado estímulo significativo, tanto interno como externo, o indivíduo experiencia uma determinada reação fisiológica (ativação emocional) a que vai atribuir um significado (diferenciação emocional). Após isto, o ser humano irá implementar estratégias para regular a emoção (regulação emocional) optando ou não por a expressar (expressão emocional).

Ekman e Davidson (1994, cit. por Reverendo, 2011) consideram que as emoções têm três tipos de funcionalidade, nomeadamente motivacionais, pois permitem maximizar a experiência emocional positiva e minimizar a experiência emocional negativa; por outro lado organizam padrões comportamentais e fisiológicos para lidar com os eventos que provocam emoções; e por fim, os nossos sinais emocionais informam os outros sobre as nossas motivações e ajudam também os outros a agir, o que é crucial em qualquer interação social ao longo da vida. Greenberg (2006) considera ainda que as emoções são especialmente relevantes porque informam as pessoas de que um determinado objetivo ou necessidade pode ser positivo ou negativo conforme as situações e por isso ajudam o indivíduo a estabelecer prioridades e a otimizar o seu ajustamento às exigências que enfrenta.

Stansbury e Gunnar (1994) não consideram que seja possível distinguir os conceitos de emoção do de regulação emocional. No entanto, Thompson (1994) refere que emoção é uma reação emocional (medo, frustração, raiva, alegria) mas que regulação emocional diz respeito ao processo que influencia a sua qualidade, intensidade, *timing* entre outras características que influenciam a experiência emocional.

O conceito de regulação emocional tem origem em diferentes teorias, tais como as psicodinâmicas, nas quais este conceito está associado à regulação da ansiedade (Gross, 1998, 1999), ou nas abordagens do stress e do coping (Gross, 1998, 1999). Trata-se de um conceito

transversal a múltiplas áreas de estudo da psicologia e apresenta uma aplicação muito abrangente com uma definição pouco clara (Bridges, Denham & Ganiban, 2004). Importa diferenciar este conceito do de coping focado na emoção, já que este último tem como objetivo apenas a regulação das emoções negativas, enquanto que a regulação emocional regula tanto emoções positivas como negativas. Adicionalmente o coping pode acarretar a implementação de ações não emocionais, enquanto a regulação emocional está relacionada com as emoções. Por fim, o coping também se difere da regulação emocional ao prolongar-se por períodos de tempo superiores (Gross & Thompson, 2007).

Para Gross e Thompson (2007) o conceito de regulação emocional refere-se tanto aos processos intrínsecos como extrínsecos através dos quais são monitorizadas, avaliadas e modificadas as reações emocionais, nomeadamente no que concerne à sua intensidade e temporalidade, com o objetivo de concretizar objetivos pessoais. Ou seja, a regulação emocional adaptativa diz respeito à modelação da experiência emocional.

Saarni, Mumme e Campos (1998) salientam a ideia da função da regulação emocional como uma condição para um adequado funcionamento social e como potencial regulador das relações. Gratz e Roemer (2004) propõem uma definição multidimensional onde consideram que regulação emocional envolve, além da modelação emocional, a consciência, a compreensão e a aceitação das emoções, assim como a aptidão ou competência para controlar os comportamentos impulsivos e o uso de estratégias de regulação emocional apropriadas e flexíveis para atingir objetivos tanto pessoais como as exigências das situações. Para os autores, a ausência destas aptidões pode originar dificuldades de regulação emocional ou até mesmo desregulação emocional.

Bridges et al. (2004), referem ainda que a regulação emocional está relacionada com a capacidade do indivíduo se ajustar às circunstâncias do momento ao modular as suas emoções. Assim, a regulação emocional envolve a manutenção de estados emocionais positivos. Também Cole, Martin e Dennis (2004) consideram que a regulação emocional está associada a mudanças na própria emoção que é ativada tanto no que concerne à sua natureza, intensidade e duração como também a outros processos como a memória e a interação social. Os autores (Cole et al., 2004) propõem ainda que existem dois tipos de regulação emocional: um primeiro aspeto referente à própria emoção que está a ser alvo de mudança (emoções reguladas) e outro que diz respeito ao facto da emoção também regular processos cognitivos, comportamentais e relacionais (emoções reguladoras). Estes processos podem acontecer dentro do indivíduo, através da regulação intrapessoal, mas também entre indivíduos com a regulação interpessoal.

Eisenberg e Spinrad (2004) salientam que o conceito de regulação emocional deve apenas dizer respeito à regulação das emoções e não à regulação de processos cognitivos, comportamentais e relacionais pelas emoções. Para estes autores a regulação emocional consiste no processo de modelação das emoções tanto na sua forma como na sua intensidade e duração com o objetivo de existir uma adaptação social ou biológica para se atingir objetivos individuais.

Gross e Thompson (2007) demonstram que o conceito de regulação emocional não é claro quanto ao facto de se tratar de um processo intrínseco (regulação da emoção no próprio indivíduo) ou extrínseco (regulação emocional a partir dos outros) ou de ambos. Nos estudos sobre a infância e a adolescência parece ser particularmente interessante o foco nos processos extrínsecos.

Gross (1998) evidenciou cinco pressupostos que sistematizam a regulação emocional: 1) os indivíduos aumentam, mantêm e diminuem tanto as emoções negativas como as positivas; 2) consoante a emoção experienciada, os processos envolvidos na regulação emocional podem ser distintos; 3) a regulação emocional refere-se à forma como o ser humano regula as suas próprias emoções e, por isso, não inclui a tentativa de influenciar as emoções dos outros; 4) a regulação emocional, é tanto um processo contínuo consciente como um processo inconsciente e automático; 5) a resposta emocional é dada num determinado contexto. Ou seja, para Gross (1998) a regulação emocional é um processo através do qual os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como as experienciam e expressam. Sendo que o processo pode ser automático, controlado, consciente ou inconsciente e envolver alterações na dinâmica e latência da emoção, no tempo de ativação, magnitude, duração, e respostas comportamentais, experienciais e fisiológicas.

Não sendo um conceito que reúna concordância na sua definição, há uma convergência entre as várias perspetivas teóricas no que concerne ao facto de regulação emocional ser a capacidade de modular a intensidade e duração das emoções e de recorrer a estratégias conscientes e inconscientes para o seu ajustamento conforme os objetivos do indivíduo e das situações.

Gross (1998, 1999, 2001) desenvolveu um modelo processual onde a regulação emocional é conceptualizada com processos contínuos conscientes e controlados até inconscientes e automáticos. As emoções começam como uma avaliação de um estímulo significativo de origem interna ou externa, que ativaria um conjunto de tendências de respostas emocionais que envolvem sistemas comportamentais, experienciais e fisiológicos.

Essas tendências podem ser moduladas até darem lugar a uma resposta emocional manifestada.

Gross (1998, 1999, 2001) distingue entre estratégias de regulação emocional focadas nos antecedentes e estratégias de regulação emocional focadas na resposta. As primeiras, focadas nos antecedentes, dizem respeito ao que fazemos antes das tendências de resposta estarem ativadas e de modificarem o nosso comportamento. As estratégias de regulação emocional focadas na resposta ocorrem após a emoção já ter sido ativada e as tendências de resposta já estarem geradas. Para além destas duas estratégias, o modelo de Gross descreve outros quatro conjuntos de estratégias mais específicas a que os indivíduos recorrem para modular as suas emoções focadas nos antecedentes: a seleção da situação; modificação da situação; modificação do foco atencional; modificação da cognição. Por outro lado descreve também uma estratégia de regulação emocional focada na resposta: a modelação da resposta.

A seleção da situação tem que ver com a implementação de ações para a ocorrência ou não de uma situação que antecipamos e que irá originar emoções desejáveis ou indesejáveis (por exemplo, procurar ou evitar pessoas, lugares ou atividades, com o objetivo de regular as próprias emoções). Esta estratégia requer não só um autoconhecimento, como também a perspectiva dos outros e está relacionada com a capacidade do indivíduo de avaliar os benefícios ou malefícios a curto e longo prazo.

A modificação da situação tem a ver com a alteração do ambiente externo e, ou físico, através da criação de diferentes situações, podendo ser possível modificar o ambiente através da modificação do foco atencional. Esta é uma estratégia utilizada desde a infância até à idade adulta. Neste sentido, poderá recorrer-se à distração (mudança da atenção para outros aspetos), concentração (centrar a atenção na dimensão emocional da situação) e ruminação (redução dos sentimentos depressivos que no entanto aumenta a duração e intensidade das emoções negativas) (Gross, 1998), sendo que as duas primeiras são as mais utilizadas.

Após o foco de um aspeto em particular da situação, a modificação da cognição diz respeito à seleção dos possíveis significados que atribuímos a esse facto. A modificação da cognição tem assim a ver com a mudança no significado que o indivíduo atribui à situação através da alteração do pensamento acerca da própria situação. Aqui, o significado pessoal que é atribuído à situação é fundamental, pois é ele que vai determinar as tendências de resposta experienciais, comportamentais e fisiológicas à mesma situação (Gross, 2001, 2002). Esta estratégia pode ser usada tanto para a diminuição como para a ampliação da resposta emocional ou mesmo para a modificação e transformação das emoções.

Partindo desta última estratégia, a investigação desenvolvida neste âmbito descreve a reavaliação cognitiva (Gross, 2002; John & Gross, 2004) que diz respeito à transformação do significado dado a uma situação de forma a alterar a resposta emocional a essa mesma situação (Gross & Thompson, 2007). Como se trata de uma estratégia focada nos antecedentes, a reavaliação cognitiva acontece antes da resposta emocional ter sido totalmente gerada e por isso permite que seja alterada.

Por fim, o modelo de Gross (1998) descreve ainda estratégias de regulação emocional focadas na resposta através da modelação da resposta ou da supressão emocional. Estas estratégias acontecem depois das tendências de resposta já terem sido iniciadas, e têm como objetivo modificar a dimensão fisiológica, experiencial e comportamental da emoção tais como o uso de produtos farmacológicos ou recorrendo a substâncias como álcool, comida, tabaco, exercício físico, exercícios de relaxamento, entre outros. Uma das estratégias de modelação da resposta mais investigadas é a supressão emocional que se relaciona com a inibição consciente da expressão emocional. Esta supressão modifica o comportamento mas não reduz a experiência emocional negativa que é vivida (Gross, 2002) e por isso tem consequências negativas tanto a nível afetivo e cognitivo, como social.

Estudos demonstram que a supressão emocional parece ser uma característica de indivíduos que têm maior relutância em partilhar com os outros as suas emoções, tanto positivas como negativas e por isso, evitam relações de proximidade afetiva (Gross & John, 2003). Estes indivíduos mascaram os seus verdadeiros sentimentos e restringem as manifestações emoções que experienciam, o que faz com que sejam menos autênticos, tenham maior dificuldade em perceber os seus sentimentos, em restabelecer o seu humor e geralmente mantêm um nível constante de ruminação acerca das situações negativas (Gross & John, 2003).

Gross, Richards e John (2006) desenvolveram um conjunto de estudos com jovens adultos que sugerem que a regulação emocional é frequentemente mais dirigida às emoções negativas e que os esforços de regulação da resposta se traduzem sobretudo no comportamento expressivo. Também acontecem maioritariamente em relacionamentos interpessoais afetivamente mais próximos e as estratégias mais utilizadas são a reavaliação cognitiva e a supressão expressiva. As raparigas tendem a regular melhor as emoções do que os rapazes. As mulheres tendem também a possuir maior intensidade de irritabilidade, tristeza e ansiedade.

Outros estudos (Silk, Steinberg & Morris, 2003), apresentaram diferenças relacionadas com idade muito ténues, com exceção dos alunos do 7º ano, que percecionaram níveis de

ansiedade mais elevados. Já MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge (2010), obtiveram resultados que indicavam níveis superiores de regulação emocional no ensino primário comparativamente com os indivíduos que frequentavam o ensino secundário. Estes resultados demonstram ser necessário, estudos e investigações que se debrucem sobre a relação entre a regulação emocional e a idade.

A infância e a adolescência são momentos cruciais na aquisição de aptidões cognitivas, sociais e emocionais (Cole, Michel & Teti, 1994), o que permite que os adolescentes reflitam sobre a sua própria regulação emocional (Phillips & Power, 2007). Para Thompson (1991), a compreensão emocional do indivíduo depende da autoconsciência que vai sendo consolidada durante este período. Gross e Muñoz (1995), consideram que no final da infância e adolescência surgem novas formas de regulação emocional, com a atribuição de novos significados, da capacidade de tomar a perspetiva do outro e da representação de objetivos distantes. Este estágio de vida permite ainda uma mudança de contextos (por exemplo com a escolha dos grupos de pares, amigos e das atividades de maior interesse). Este período é ainda favorável ao desenvolvimento do self, o que inclui a perceção do estilo emocional e interpessoal, assim como das estratégias preferidas de regulação emocional (Gross & Muñoz, 1995).

Estudos consideram que os adolescentes experienciam as emoções de uma forma mais intensa e frequente que nas restantes faixas etárias (Larson, Csikszentmihalyi & Graef, 1980; Larson & Lampman-Petratis, 1989). É também nesta fase que os sistemas cognitivos hormonais e neurais amadurecem, o que torna este estágio particularmente relevante para investigar.

1.8. Objetivo

O presente trabalho tem como principal objetivo compreender a relação que existe entre a qualidade da amizade e a regulação emocional num grupo de adolescentes isolados-retraídos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade. Para tal, foi postulada a hipótese que orientou todo o consequente desenvolvimento empírico desta dissertação, que considera que quanto maior for a qualidade da amizade entre estes jovens, maior é também a capacidade para regular de forma eficaz a sua experiência emocional. Ainda neste âmbito, é igualmente relevante avaliar se existem diferenças de género.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Para o presente estudo foram contactadas várias instituições de ensino públicas e privadas da Grande Lisboa. Após vários contactos recebeu-se uma confirmação positiva da participação na investigação de um colégio particular na zona de Cascais. Foram seleccionadas três turmas do 7º ano e quatro turmas do 8º ano de escolaridade com um total de 205 jovens (105 raparigas e 100 rapazes) no entanto apenas 89 completaram os requisitos necessários para participar neste trabalho.

Assim, a nossa amostra é composta por 89 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M = 12.94$; $DP = 0.68$), sendo que 54 são do sexo feminino e 35 do sexo masculino pertencentes a três turmas de 7º ano ($N=43$) e quatro turmas do 8º ano ($N=46$).

2.2 Instrumentos

Extended Class Play (ECP). O *Revised Class Play* foi desenvolvido pelos autores Masten, Morison e Pellegrini (1985), cujo intuito era aceder aos diversos domínios das relações entre os pares, avaliando de igual modo o isolamento social.

Inicialmente traduzia-se num questionário composto por 30 papéis, dos quais 15 eram positivos e 15 negativos, e através dos resultados, cada criança receberia um score em cada uma das 3 dimensões: Sociável/Líder, Agressivo/ Disruptivo e Sensível/ Isolado (Masten et al., 1985).

Mais tarde, já em 2006, Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor e Booth-LaForce (2006), desenvolveram o *Extended Class Play (ECP)*, que se traduzia numa versão mais alargada do RCP (Masten et al., 1985).

O ECP é uma escala cujo principal objetivo consiste em compreender de forma mais evidente a diferenciação entre os vários comportamentos sociais que se podem observar nas relações de pares (Masten et al., 1985), pretendendo assim, compreender de uma forma mais aprofundada, os diferentes tipos de agressividade e melhor distinguir entre a vitimização pelos pares e o isolamento social.

É constituída por 37 itens que se encontram organizados em 5 subescalas: Agressividade (e.g. "Entra em muitas brigas"); Retirada Social/Timidez (e.g. "é muito tímido"); Vitimização/Exclusão (e.g. "É frequentemente ofendido ou insultado"); Comportamento Pró-social (e.g. "Ajuda os outros quando eles precisam"); e Sociabilidade (e.g. "Com quem todos gostam de estar").

Na presente investigação, optou-se por separar a escala da Vitimização/Exclusão em duas dimensões distintas de acordo com trabalhos de outros autores (Correia, Santos, Freitas, Rosado & Rubin, 2014; Menzer et al., 2010). Estes dois fenómenos, parecem possuir causas e consequências distintas já que vitimização consiste no facto dos sujeitos serem alvo de agressividade física ou verbal por parte dos pares (Buhs, Ladd, & Herald-Brown, 2010), enquanto que exclusão está relacionado com o facto dos indivíduos sofrerem comportamentos de rejeição por parte do grupo (Gazelle, & Ladd, 2003). Desta alteração resultou um instrumento composto por 6 fatores distintos. *Agressividade* (9 itens; $\alpha = .86$); *Retirada Social/timidez* (6 itens; $\alpha = .89$); *Vitimização* (3 itens; $\alpha = .96$); *Exclusão* (3 itens; $\alpha = .822$); *Comportamentos pró-sociais* (6 itens; $\alpha = .668$) e por último, a dimensão *Sociabilidade* (5 itens; $\alpha = .821$)

Pretende-se através deste instrumento, que cada adolescente se coloque no papel de um realizador de cinema, escolhendo nesse sentido os personagens mais adequados para o seu próximo filme, para representarem 37 papéis distintos. Assim, cada adolescente deverá eleger o colega da sua turma que melhor se adapte a cada papel respetivamente, não sendo porém suposto que se automeiem, contudo, caso isso aconteça, deverá selecionar também um colega do mesmo sexo para representar esse papel.

Friendship Quality Questionnaire (Parker & Asher, 1993). O *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ), traduz-se num instrumento que procura avaliar a perceção que os adolescentes têm de vários aspetos qualitativos da sua melhor amizade (Freitas, Santos, Correia, Ribeiro & Fernandes, 2013).

Consiste num questionário de autopreenchimento multidimensional (Freitas et al., 2013), organizado por 40 itens, mais um complementar de aquecimento, agrupados em 6 dimensões (Parker & Asher, 1993): *Companheirismo e Recreação* (5 itens; $\alpha = .752$), que pretende compreender as oportunidades que a relação proporciona e a forma como passam o tempo dentro e/ou fora da escola (e.g. "Eu e o(a) *sujeito(a) X*, brincamos sempre juntos durante o recreio"); *Validação e Cuidado* (7 itens; $\alpha = .803$), que tem como objetivo compreender o sentimento de validação pessoal, de promoção, de autoestima, de apoio e de

interesse que os sujeitos encontram na relação (e.g. "O(A) *sujeito(a) X*, importa-se com os meus sentimentos"); *Partilha de Intimidade* (5 itens; $\alpha = .880$), pretende identificar, como o próprio nome indica, o nível de partilha íntimo, informações pessoais ou sentimentos característicos da relação (e.g. "Se eu contar um segredo ao(à) *sujeito(a) X*, sei que posso confiar que ele(ela) não conta a ninguém"); *Ajuda e Orientação* (9 itens; $\alpha = .868$), pretende caracterizar o grau de auxílio, de orientação e de esforços existente entre ambos (e.g. "Eu e o(a) *sujeito(a) X*, ajudamo-nos muito um ao outro com pequenas tarefas"); *Conflito e Traição* (7 itens; $\alpha = .790$), pretende avaliar o nível de discussões, divergências e desconfianças presente entre a díade (e.g. "Eu e o(a) *sujeito(a) X*, discutimos muito"); e por último, a subescala *Resolução de Conflitos* (3 itens; $\alpha = .755$), que procura verificar a eficácia e sensatez na solução de discordâncias na relação (e.g. "Se eu e o(a) *sujeito(a) X*, ficarmos zangados um (uma) com o(a) outro(outra), falamos sempre sobre o modo como ultrapassar essa zanga").

Os itens expressos indicam numa escala de Likert de 5 pontos, entre "Nada Verdadeiro" (1), e "Muito Verdadeiro" (5) quão verdadeira é a qualidade da relação de amizade entre os respetivos adolescentes (Parker & Asher, 1993).

Assim, é solicitado que cada adolescente pense no melhor amigo da escola, e que redija o seu respetivo nome e apelido, ano de escolaridade e turma, e que de seguida responda a cada questão, sublinhando com um círculo quanto é que uma dada categoria respetivamente mencionada, se inseria como característica da sua relação de amizade tendo em conta a escala "nada verdadeiro"; "um pouco verdadeiro"; "verdadeiro"; "bastante verdadeiro"; "muito verdadeiro" para melhor qualificar a sua relação de amizade.

ERICA (Emotion Regulation Index for Children and Adolescents). O ERICA (*Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*), foi desenvolvido pelos autores MacDermott, Gullone, Allen, King e Tong (2010), cujo desígnio era avaliar a qualidade da regulação emocional em crianças e jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. Este instrumento de autorrelato é consequente da revisão do *Self-report Emotion Regulation Checklist for Adolescents* - ERCA (Biesecker & Easterbrooks, 2001, cit. por MacDermott et al., 2010). Embora este instrumento seja caracterizado por uma boa consistência interna (MacDermott et al., 2010), apenas é destinado a adolescentes de 16 anos ou mais, sendo por isso, encarado como algo restritivo (Reverendo, 2011). Assim, neste sentido, MacDermott e seus colaboradores consideraram relevante estender a sua administração a partir dos 9 anos de idade (MacDermott et al., 2010). Os itens da versão original foram cuidadosamente

examinados e simplificados por forma a poderem ser utilizados de modo adequado (MacDermott et al., 2010; Reverendo, 2011), sem no entanto modificar o teor original dos mesmos (MacDermott et al., 2010).

O ERICA é constituído por 16 itens, cotado numa escala de Likert de 5 pontos que, entre "Concordo Totalmente" (5) e "Discordo Totalmente" (1) indicam o grau de concordância do próprio associado à respetiva questão. Estes 16 itens encontram-se organizados em três subescalas: o "*Controlo Emocional*" (9 itens; $\alpha = .824$), pretende avaliar a desregulação do afeto negativo bem como as expressões e as respostas emocionais socialmente inadaptadas (e.g. "Quando as coisas não correm como eu quero, fico aborrecido(a) facilmente"); a "*Autoconsciência*" (3 itens; $\alpha = .445$), avalia o reconhecimento e a flexibilidade emocional no sentido de reforçar emoções positivas e reduzir emoções negativas, compreendendo itens que refletem não só a autoconsciência emocional (e.g. "Sou uma pessoa feliz"), como também a modulação emocional (e.g. "Quando fico aborrecido(a), consigo ultrapassar isso facilmente"). Por último, a "*Responsividade situacional*" (4 itens; $\alpha = .617$) avalia a sensibilidade social e as respostas emocionais socialmente apropriadas (e.g. "Quando os adultos são simpáticos comigo, eu sou simpático(a) com eles").

É pedido assim, que cada adolescente determine com uma cruz o grau em que cada uma das frases se parece mais autêntica para o sujeito, sendo relevante ressaltar que não existem respostas certas ou erradas, tendo apenas que se adequar ao sujeito em questão

ERQ-CA (Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents). O ERQ-CA (*Emotion Regulation Questionnaire for Childrens and Adolescents*) foi desenvolvido pelos autores Gullone e Taffe (2012) e traduz-se num instrumento baseado na revisão do questionário para adultos - *Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)* desenvolvido por Gross e John (2003).

O ERQ-CA, consiste numa escala com elevada consistência interna após um período de 12 meses, consistência do constructo e validade convergente (Gullone & Taffe, 2012). Trata-se de um questionário de autorrelato que pretende avaliar a capacidade de regulação emocional na utilização de estratégias distintas (Freire & Tavares, 2011; Gullone & Taffe, 2012). Este instrumento é composto por 10 itens organizados em duas subescalas. A subescala "*Reavaliação Cognitiva*" (6 itens; $\alpha = .790$), avalia as estratégias de mudança cognitiva (e.g. "Controlo os meus sentimentos sobre as coisas, mudando a forma como penso sobre elas"); A subescala "*Supressão Emocional*" (4 itens; $\alpha = .700$), consiste numa forma de

modulação de resposta que envolve a inibição contínua da emoção e comportamento (e.g. "Quando me sinto feliz, tenho o cuidado em não mostrar").

Os itens expostos indicam, numa escala de Likert de 5 pontos entre, "Discordo Totalmente" (5) e "Concordo Totalmente" (1), o nível de conformidade do próprio perante a respetiva questão.

Assim, é pedido que cada adolescente mencione com uma cruz/círculo o grau de concordância em que cada um dos itens referidos se parece mais verdadeiro para o mesmo.

2.3 Procedimento

Foi numa fase inicial, contactada a direção do colégio da região da Grande Lisboa, com o desígnio de apresentar os objetivos, instrumentos e procedimentos da investigação e solicitar a autorização para a respetiva recolha de dados.

Cedidas as autorizações por parte do colégio e a respetiva calendarização da primeira visita, foram entregues ao diretor do mesmo, os consentimentos informados a serem assinados tanto por ele como pelos encarregados de educação, para que cada adolescente pudesse assim, participar na recolha de dados essencial para este projeto.

Aprovada a participação dos jovens, foi agendado um dia para a aplicação dos questionários.

Todos os alunos cujos respetivos responsáveis permitiram a participação no estudo, dirigiram-se para uma única sala procedendo-se assim ao início da aplicação. Primeiramente, seguiu-se a apresentação da investigadora, seguido do tema em análise e respetivos objetivos do projeto, garantindo para o efeito, a total confidencialidade a todas as respostas obtidas.

Foi-lhes posteriormente referido que nenhuma resposta era considerada certa ou errada, e que assim, respondessem de forma individual e mais autenticamente possível sem que houvesse troca de informações com os colegas.

Aplicou-se primeiro o questionário ECP - *Extended Class Play*, onde foi pedido aos alunos que assumissem o papel de um realizador de cinema, sendo para isso necessário que escolhessem os personagens para o seu próximo filme. Sugeriu-se também, que todos os colegas de turma fossem autores mais ou menos famosos e que assim comessem por escolher, quais deles, um rapaz e uma rapariga, se encaixavam melhor no papel de "O/A mais alto/a". Terminada a instrução, solicitou-se que continuassem na seleção dos autores para os personagens dos seus filmes, onde deveriam nomear um colega do mesmo género e outro colega do género oposto (ainda que se pudessem nomear a eles próprios também) que melhor

representaria o papel descrito, explicando que cada colega poderia ser mencionado para representar mais do que um papel. Por fim, foi pedido que escrevessem com letra legível o primeiro e o último nome do colega eleito por eles.

Foi logo de seguida realizada a aplicação do questionário FQQ - *Friendship Quality Questionnaire*, onde se solicitou que considerassem o melhor amigo da escola, escrevendo para o efeito, o seu nome e apelido, ano de escolaridade e turma, e que respondessem de seguida a cada item, indicando quanto é que uma determinada categoria se inseria como característica da sua relação de amizade. Assim, clarificou-se que para cada afirmação teriam de escolher entre "nada verdadeiro"; "um pouco verdadeiro"; "verdadeiro"; "bastante verdadeiro"; "muito verdadeiro" para melhor qualificar a sua relação de amizade, procedendo-se de seguida à aplicação do questionário.

Posteriormente, passaram de imediato à aplicação do ERICA (*Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*) onde foi requerido que respondessem às questões conforme o grau que se assemelhasse mais ao sujeito em questão. Assim, para cada item teriam de escolher entre, "Discordo totalmente" (5), "Discordo" (4), "Não concordo nem discordo" (3), "Concordo" (2), "Discordo totalmente" (1), de acordo com aquilo que normalmente sentem.

Por último, aplicaram o ERQ-CA (*Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents*) onde lhes foi sugerido de igual modo que respondessem aos itens seguintes conforme o grau que se assemelhasse mais ao sujeito em causa. Assim, para cada item teriam de assinalar entre, "Discordo totalmente" (5), "Discordo" (4), "Não concordo nem discordo" (3), "Concordo" (2), "Discordo totalmente" (1), de acordo com aquilo que usualmente sentem.

3. Resultados

Esta secção, tem como enfoque a descrição dos resultados obtidos com o tratamento estatístico dos dados recolhidos na aplicação dos instrumentos seleccionados para o presente trabalho, nomeadamente *Extended Class Play* (ECP), *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ), *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA), *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents* (ERQ-CA), conforme descrito no capítulo anterior.

Tendo em conta os objetivos do estudo, que dizem respeito à compreensão e análise do funcionamento social, da qualidade da amizade e da capacidade de regulação emocional e a

existência ou não de relação entre eles num grupo de jovens adolescentes isolados-retraídos em comparação com um grupo de controlo, caracterizaram-se os participantes na investigação. De seguida, e para averiguar a relação entre o funcionamento social, a qualidade da amizade e a regulação emocional, foi utilizada a análise de correlação (Coeficiente de correlação de Pearson). Para avaliar se existem diferenças significativas de resultados em função do grupo (isolados versus grupo de controlo) e do sexo dos sujeitos testados, relativamente ao funcionamento social, realizou-se uma análise de variância multivariada com o Teste MANOVA, do tipo 2 (grupo) x 2 (género). De igual modo, para avaliar as diferenças significativas de resultados, em função do grupo e do sexo dos sujeitos testados, para a qualidade da amizade e para a capacidade de regulação emocional, foram realizadas, separadamente, duas análises de variância multivariada (MANOVAs) considerando numa o grupo como variável independente e noutra o sexo.

Todos os dados foram analisados no software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences v.19) para um nível de significância (p) de .05 e de .01.

3.1 Relação entre as Dimensões do Funcionamento Social (ECP) e a Qualidade da Amizade (FQQ)

Para verificar a relação existente entre as dimensões do funcionamento social (ECP) dos jovens adolescentes e a qualidade da amizade (FQQ) utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1. Correlações entre as dimensões do Funcionamento Social (ECP) e as da Qualidade da Amizade (FQQ)

	Companheirismo e Recreação	Validação e Cuidado	Ajuda e Orientação	Partilha de Intimidade	Resolução de Conflitos	Conflito e Traição	Total da Qualidade Amizade
Agressão	0.04	0.17	0.20	0.17	-0.13	0.13	0.11
Timidez/ Retraimento Social	-0.21*	-0.16	-0.17	-0.25*	-0.13	0.00	-0.22*
Exclusão	-0.24*	-0.17	-0.13	-0.22*	-0.14	0.03	-0.22*
Vitimização	-0.10	-0.05	-0.05	-0.06	-0.12	0.14	-0.09
Comportamento Pró-Social	0.09	0.14	0.06	0.01	0.09	0.01	0.09
Sociabilidade/ Popularidade	0.02	0.01	0.11	0.05	-0.04	0.13	0.03

* p < .05; ** p < .01

Os resultados indicam a existência de correlações significativas negativas entre as variáveis da retirada social e do companheirismo e recreação ($r = -.21$; $p < .05$), entre a retirada social e a partilha de intimidade ($r = -.25$; $p < .05$) e entre a retirada social e a qualidade da amizade ($r = -.22$; $p < .05$). No que se refere à variável da exclusão foram encontradas correlações negativas com as variáveis do companheirismo e a recreação ($r = -.24$; $p < .05$), da partilha de intimidade ($r = -.22$; $p < .05$) e a qualidade da amizade ($r = -.22$; $p < .05$).

Estes dados mostram que quanto maiores são os valores de retirada social dos adolescentes, menores são os valores referentes ao companheirismo e recreação e à partilha de intimidade e, por fim, a qualidade das suas amizades. Por outro lado, quanto maiores os valores referentes à exclusão, menor é o companheirismo e recreação, a partilha da amizade e consequentemente a qualidade da amizade dos jovens.

3.2 Relação entre as Dimensões do Funcionamento Social (ECP) e a Capacidade de Regulação Emocional (ERICA E ERQ_CA)

De igual modo, para verificar a relação existente entre as dimensões do funcionamento social dos adolescentes (ECP) e as dimensões da regulação emocional (ERICA e ERQ-CA), foi novamente utilizado o Coeficiente de Pearson. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações entre as dimensões do Funcionamento Social (ECP) e as da Regulação Emocional (ERICA E ERQ-CA).

	ERICA			ERQ-CA	
	Controlo Emocional	Autoconsciência Emocional	Responsividade Situacional	Reavaliação Cognitiva	Estratégias de Supressão
Agressão	-0.41**	0.07	-0.14	-0.09	-0.15
Timidez / Retraimento Social	0.12	-0.28**	0.01	-0.12	0.23*
Exclusão	-0.03	-0.35**	-0.01	-0.07	0.23*
Vitimização	-0.18	-0.26*	-0.15	-0.13	0.08
Comportamento					
Pró-Social	0.14	0.17	0.14	0.18	0.04
Sociabilidade / Popularidade	-0.19	0.17	-0.06	0.12	-0.17

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

Os resultados indicam a existência de correlações significativas negativas entre as variáveis de agressividade e controlo emocional ($r = -.41$; $p < .01$), entre a retirada social e a autoconsciência emocional ($r = -.28$; $p < 0,01$) e uma correlação positiva entre a retirada social e as estratégias de supressão ($r = .23$; $p < .05$). Foi também encontrada uma correlação negativa entre a exclusão e a autoconsciência emocional ($r = -.35$; $p < .01$) e uma correlação positiva entre a exclusão e as estratégias de supressão ($r = .23$; $p < .05$). Por fim, verificou-se ainda uma correlação negativa entre as variáveis da vitimização e a autoconsciência emocional ($r = -.26$; $p < .05$).

Estes resultados, indicam que quanto maior é a agressividade dos adolescentes menor é o seu controlo emocional. No entanto, quanto maior foi a retirada social do jovem, menor é a sua capacidade de autoconsciência emocional e, por outro lado, maiores são as estratégias de supressão que apresenta. Já que no se refere à exclusão, quanto mais excluído é um sujeito

menor é a sua capacidade de autoconsciência emocional e maiores são as estratégias de supressão. Por fim, quanto mais o adolescente sofrer vitimização pelo grupo de pares, menor é a sua capacidade de autoconsciência emocional.

3.3 Relação entre as Dimensões da Qualidade da Amizade (FQQ) e a Regulação Emocional (ERICA E ERQ-CA)

De seguida, e para verificar a relação existente entre as dimensões da qualidade da amizade (FQQ) dos adolescentes e as medidas de regulação emocional (ERICA e ERQ_CA) foi novamente utilizado o Coeficiente de Pearson. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3. Correlações entre as dimensões da Qualidade da Amizade e da Regulação Emocional (ERICA E ERQ-CA)

	ERICA			ERQ-CA	
	Controlo Emocional	Autoconsciência Emocional	Responsividade Situacional	Reavaliação Cognitiva	Estratégias de Supressão
Companheirismo e Recreação	0.18	0.18	0.16	0.10	-0.08
Validação e Cuidado	0.16	0.15	0.33**	0.28**	-0.16
Ajuda e Orientação	0.21*	0.13	0.45**	0.33**	-0.05
Partilha de Intimidade	0.11	0.06	0.33**	0.25*	-0.17
Resolução de Conflitos	0.39**	0.06	0.27**	0.26*	-0.02
Conflito e Traição	-0.36**	-0.10	-0.04	-0.13	0.12
Total da Qualidade da Amizade	0.26*	0.14	0.36**	0.29**	-0.12

* p < .05; ** p < .01

Sobre o principal enfoque do presente trabalho, nomeadamente a relação entre a qualidade da amizade (FQQ) e a regulação emocional (ERICA e ERQ_CA), os resultados indicam a existência de correlações significativas positivas entre a variável de validação e cuidado e as de responsividade situacional ($r = .33$; $p < .01$) e de reavaliação cognitiva ($r = .28$; $p < .01$). Já sobre a variável de ajuda e orientação, existem correlações positivas com o controlo emocional ($r = .21$; $p < .05$), com a responsividade situacional ($r = .45$; $p < .01$) e a reavaliação cognitiva ($r = .33$; $p < .01$). Foram também encontradas correlações positivas entre as variáveis de partilha de intimidade e responsividade situacional ($r = .33$; $p < .01$) e a reavaliação cognitiva ($r = .25$; $p < .05$). Sobre a resolução de conflitos verificaram-se correlações positivas com as variáveis de controlo emocional ($r = .39$; $p < .01$), responsividade situacional ($r = .27$; $p < .01$) e reavaliação cognitiva ($r = .26$; $p < .05$). Por fim, verificaram-se correlações positivas entre a qualidade da amizade e o controlo emocional ($r = .26$; $p < .05$), a responsividade situacional ($r = .36$; $p < .01$) e a reavaliação cognitiva ($r = .29$; $p < .01$).

Verificou-se ainda uma correlação negativa entre as variáveis do conflito e traição e o controlo emocional ($r = -.36$; $p < .01$).

Estes resultados mostram que, quanto maiores os níveis de validação e cuidado nas relações, maior é também a capacidade de responsividade situacional e reavaliação cognitiva dos jovens. Por outro lado, relações que apresentam valores mais altos de ajuda e orientação, proporcionam ao indivíduo mais aptidão para um adequado controlo emocional assim como para uma correta responsividade situacional e reavaliação cognitiva. Já a existência de partilha de intimidade nas relações, promove maior capacidade de responsividade situacional e reavaliação cognitiva por parte dos sujeitos. Também a capacidade de resolver conflitos está positivamente correlacionada com níveis elevados de controlo emocional, responsividade situacional e reavaliação cognitiva dos jovens. Consequentemente, quanto maior for a qualidade da amizade dos sujeitos, maiores são também os seus níveis de controlo emocional, responsividade situacional e reavaliação cognitiva. No entanto, e por fim, relações marcadas por níveis elevados de conflitos e traição surgem relacionadas com baixos níveis de controlo emocional.

3.4 Relação entre as Dimensões das duas Escalas que Avaliam a Regulação Emocional (ERICA e ERQ-CA)

De igual modo para verificar a existência de relação entre as dimensões da regulação emocional (ERICA e ERQ_CA), foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 4.

Tabela 4. Correlações entre as dimensões da Regulação Emocional (ERICA E ERQ-CA)

ERQ-CA	ERICA		
	Controlo Emocional	Autoconsciência Emocional	Responsividade Situacional
Reavaliação Cognitiva	0.34**	0.09	0.53**
Estratégias de Supressão	0.08	-0.38**	0.02

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

Os resultados indicam a existência de correlações positivas significativas entre a dimensão da reavaliação cognitiva e o controlo emocional ($r = .34$; $p < .01$), a reavaliação cognitiva e a responsividade situacional ($r = .53$; $p < .01$). Verificou-se ainda uma correlação negativa entre as dimensões referentes às estratégias de supressão e a autoconsciência emocional ($r = -.38$; $p < .01$).

Estes dados demonstram que quanto maior for a capacidade do adolescente de fazer a reavaliação cognitiva das situações e contextos em que se encontra, maior é também a sua capacidade de controlo emocional, restringindo e inibindo as emoções negativas que possam surgir. Por outro lado, um indivíduo que possui níveis elevados de reavaliação cognitiva, possui igualmente maior capacidade de responsividade situacional e, por isso, de se adequar aos contextos e situações. Por fim, os dados demonstram que sujeitos que recorrem às estratégias de supressão têm menor capacidade de autoconsciência emocional já que inibem e reprimem aquilo que sentem.

3.5 Constituição do Grupo de Adolescentes Isolados-Retraídos e do Grupo de Controle

Posteriormente, e tendo em conta os objetivos da presente investigação, foram constituídos dois grupos de estudo. Um primeiro referente ao grupo de adolescentes isolados-retraídos (grupo experimental) e um segundo grupo de controlo.

A classificação e distribuição dos adolescentes participantes pelo grupo de isolados-retraídos e pelo grupo de controlo foi feita partir dos resultados obtidos no *Extended Class Play* (ECP) e conforme os procedimentos e critérios já anteriormente utilizados por outros autores (Ladd & Burgess, 1999; Rubin et al., 2006). Assim, os adolescentes que fazem parte do grupo dos isolados-retraídos foram aqueles que obtiveram valores na dimensão Timidez/Retirada Social nos 33% superiores do respetivo percentil (ou aproximadamente um desvio-padrão acima da média) e que obtiveram valores na dimensão de Agressividade abaixo da mediana. Por fim, e no que concerne ao grupo de controlo, ele é composto pelos adolescentes cujos valores de Agressividade e Timidez/Retirada Social se encontravam ambos abaixo das respetivas medianas.

3.6 Diferença de Resultados em Função do Grupo e do Sexo Relativamente ao Funcionamento Social

Para avaliar se existem diferenças significativas de resultados em função do grupo (isolados-retraídos comparados com o grupo de controlo) relativamente ao funcionamento social considerando o sexo dos sujeitos testados, realizou-se uma análise de variância multivariada com o Teste MANOVA, do tipo 2 (grupo) x 2 (sexo). Esta análise de resultados, revelou a existência de um efeito principal significativo relativamente ao grupo [$F(1,89) = 7.41, p < .01, \lambda \text{ Wilk's} = .65, \epsilon \text{ parcial } 2 = 0.35$] e ao sexo [$F(1,89) = 4.78, p < .01, \lambda \text{ Wilk's} = .75, \epsilon \text{ parcial } 2 = 0.25$]. Embora não se tenha verificado um efeito de interação significativo, o resultado mostra que o efeito é marginalmente significativo [$F(1,89) = 1.95, p = .08, \lambda \text{ Wilk's} = .88, \epsilon \text{ parcial } 2 = 0.12$].

Relativamente ao funcionamento social dos jovens adolescentes isolados-retraídos, quando comparados com o grupo de controlo, os resultados da análise multivariada mostram que existem diferenças significativas em função do grupo para as dimensões referentes à Agressividade [$F(1,89) = 5.97, p < .05, \epsilon \text{ parcial } 2 = 0.06$], Timidez-Retraimento Social [$F(1,89) = 39.23, p < .01, \epsilon \text{ parcial } 2 = 0.31$], Exclusão [$F(1,89) = 20.37, p < .01, \epsilon \text{ parcial } 2 = 0.19$] e Vitimização [$F(1,89) = 4.12, p < .01, \epsilon \text{ parcial } 2 = 0.08$].

O grupo dos isolado-retraídos apresenta valores mais elevados nas dimensões da timidez/retraimento social relativamente ao grupo de comparação ($M = .91$; $M = -.42$). Sobre a dimensão da exclusão também são os isolados-retraídos que apresentam as médias mais altas ($M = .36$; $M = -.36$). Também no que se refere à vitimização, os isolados-retraídos possuem médias mais elevadas que o grupo de controlo ($M = .06$; $M = -.32$). No que concerne à dimensão da agressividade, o grupo de isolados retraídos apresenta valores semelhantes aos do grupo de controlo ($M = -.43$; $M = -.43$)

Estes resultados demonstram que os adolescentes do grupo de isolados-retraídos se caracterizam por níveis mais elevados de timidez/retraimento social, exclusão e vitimização do que o grupo de controlo mas com valores semelhantes para a dimensão da agressividade.

Relativamente ao sexo, os resultados mostram que há diferenças significativas na Agressividade [$F(1,89) = 22.22$, $p < .01$, ϵ parcial $= 0.20$], Exclusão [$F(1,89) = 7.39$, $p < .01$, ϵ parcial $= 0.08$] e na dimensão Vitimização [$F(1,89) = 4.67$, $p < .05$, ϵ parcial $= 0.05$].

Quanto à dimensão referente à agressividade, existem diferenças significativas entre géneros tanto dentro do grupo dos isolados-retraídos (M Raparigas = $-.42$; M Rapazes = $-.43$), como também no grupo de controlo (M Raparigas = $-.42$; M Rapazes = $-.47$), o que demonstra que em ambos os grupos as raparigas são mais agressivas que os rapazes.

Quanto à exclusão, o sexo feminino no grupo dos isolados-retraídos apresenta médias de $.93$ face a uma média de $-.02$ no que concerne ao grupo dos rapazes dentro dos isolados-retraídos. Já no grupo de controlo, as raparigas apresentam médias de $-.35$ e os rapazes $-.40$. Estes resultados indicam que as raparigas de ambos os grupos são mais excluídas que os pares do sexo masculino.

Por fim, sobre na dimensão da vitimização, as raparigas têm médias de $.44$ e os rapazes $-.21$ no grupo de isolados. Quanto ao grupo de controlo, o sexo feminino apresenta médias de $-.31$ e os rapazes $-.35$. Também neste caso as raparigas isoladas-retraídas e as do grupo de controlo são mais vitimizadas que os rapazes.

Os dados demonstram também que quanto à dimensão da agressividade, as raparigas tanto do grupo de isolados-retraídos como do grupo de controlo apresentam uma média mais elevada que os rapazes ($M = -.42$; $M = -.44$ respectivamente). Já na variável da exclusão, o sexo feminino apresentam uma média mais elevada que os rapazes ($M = .19$; $M = -.13$). Por fim, sobre a vitimização, as raparigas têm uma média de $.01$ e os rapazes de $-.25$. Estes dados demonstram que as raparigas são mais agressivas, excluídas e vitimizadas que os rapazes.

Quanto aos efeitos de interação significativos, as dimensões do funcionamento social onde se verificaram esses efeitos são a Agressividade [$F(1,89) = 4.35$, $p < .05$, ϵ parcial $=$

0.05] e a Exclusão [$F(1,89) = 6.01, p < .05, \epsilon$ parcial $2 = 0.06$]. Também se verifica um efeito de interação tendencial na dimensão Vitimização [$F(1,89) = 3.62, p = .06, \epsilon$ parcial $2 = 0.04$].

Quanto à agressividade, os rapazes do grupo dos isolados-retraídos apresentam valores muito diferentes ($M = -.43$) dos rapazes do grupo de controlo ($M = -.47$). Já as raparigas do grupo dos isolados-retraídos possuem médias de $-.42$ em comparação com $-.42$ no grupo de controlo. Estes resultados demonstram que os rapazes são mais agressivos que os do grupo de controlo mas que as raparigas possuem a mesma agressividade em ambos os grupos.

Já no que concerne à dimensão referente à exclusão, o sexo feminino apresenta valores muito díspares, sendo que no caso do grupo dos isolados-retraídos têm valores muito elevados ($M = .93$) em comparação com o grupo de controlo ($M = -.35$). Também nos rapazes, sobre a dimensão da exclusão, o grupo dos isolados-retraídos tem valores superiores ($M = -.02$) em relativamente aos mesmos do grupo de controlo ($M = -.40$). Estes resultados demonstram que tanto os adolescentes do sexo feminino como masculino, pertencentes ao grupo de isolados-retraídos, são mais excluídos que os do grupo de controlo.

Por fim, sobre a vitimização também as raparigas do grupo de isolado-retraídos apresentam médias muito superiores ($M = .44$) comparativamente ao grupo de controlo ($M = -.31$). Também no caso dos rapazes, aqueles que pertencem ao grupo dos isolados retraídos, são mais vitimizados que os do grupo de controlo ($M = -.21; M = -.35$ respectivamente).

Os dados demonstram que as raparigas e os rapazes isoladas-retraídas são mais vitimizados que os do grupo de controlo.

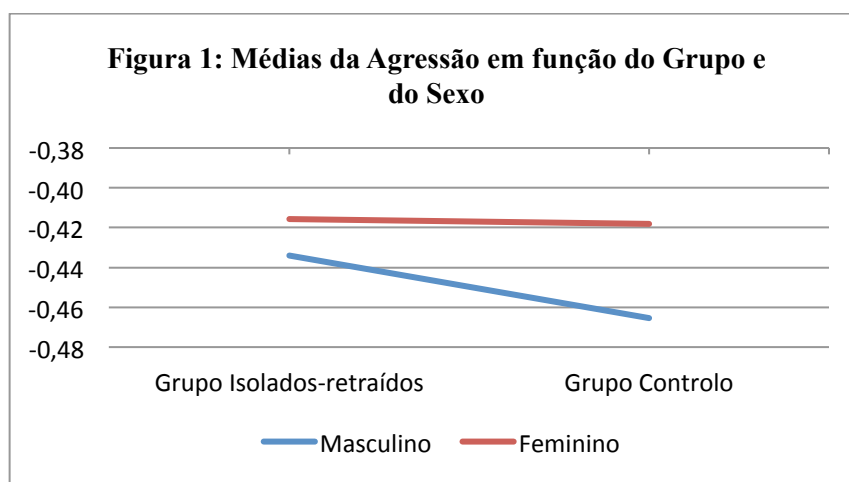


Figura 2: Médias do Retraimento Social em função do Grupo e do Sexo

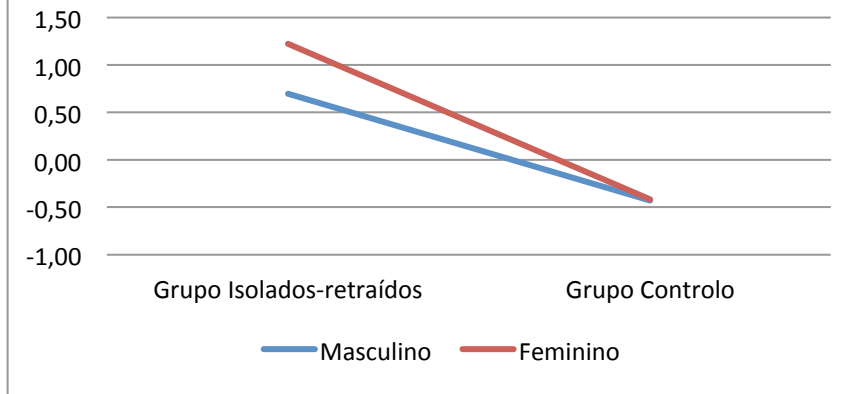


Figura 3: Médias da Exclusão em função do Grupo e do Sexo

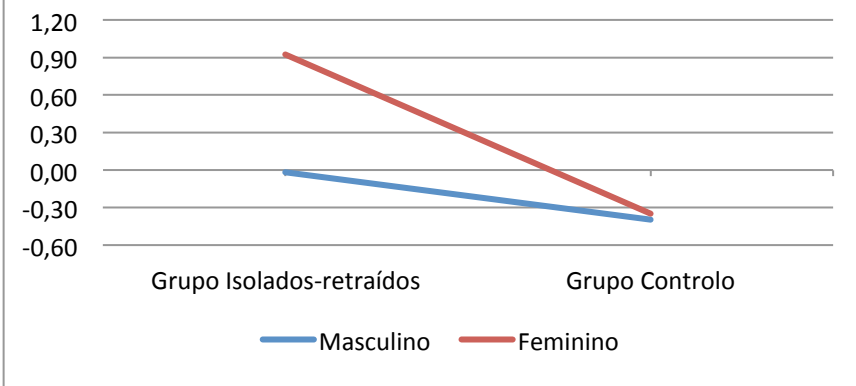
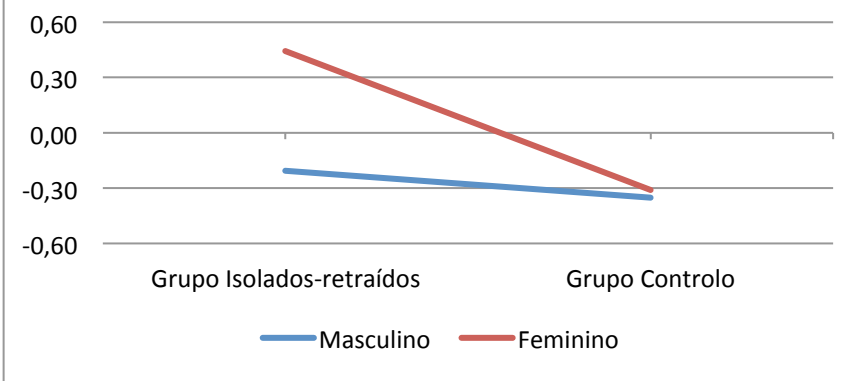


Figura 4: Médias da Vitimização em função do Grupo e do Sexo



3.7 Diferença de Resultados em Função do Grupo e do Sexo Relativamente à Qualidade da Amizade

Para avaliar se existem diferenças significativas de resultados em função do grupo (isolados-retraídos em comparação com o grupo de controlo) e do sexo dos sujeitos testados relativamente à qualidade da amizade e à capacidade de regulação emocional, realizou-se uma análise de variância multivariada com o Teste MANOVA, do tipo 2(grupo) x 2(sexo). Dado que esta análise revelou efeitos significativos para o grupo e para o sexo mas não revelou efeitos de interação, optou-se por se realizar uma MANOVA para o grupo e, separadamente uma ANOVA para o sexo. A MANOVA para o grupo revelou a existência de diferenças significativas entre os grupos [F(1,41)=2.59, $p < .05$, λ Wilk's =.52, ϵ parcial 2=0.48] e a MANOVA para o sexo também revelou diferenças significativas entre os sexos [F(1,86)=2.52, $p < .01$, λ Wilk's =.73, ϵ parcial 2=0.27], para as dimensões da qualidade da amizade e para a capacidade de regulação emocional.

Após estes procedimentos, procedeu-se à análise de resultados separado a qualidade da amizade da regulação emocional.

Assim, relativamente à qualidade da amizade dos jovens adolescentes isolados-retraídos, quando comparados com o grupo de controlo, os resultados da análise mostram que existem diferenças significativas em função do grupo para as dimensões do Companheirismo e recreação [F (1,41) = 7.94, $p < .01$, ϵ parcial 2= 0.16], Validação e Cuidado [F (1,41) = 4.23, $p < .05$, ϵ parcial 2= 0.09], Ajuda e Orientação [F (1,41) = 7.70, $p < .01$, ϵ parcial 2= 0.16], Partilha de Intimidade [F (1,41) = 11.48, $p < .00$, ϵ parcial 2= 0.22] e Total da Qualidade da Amizade [F (1,41) = 8.08, $p < .01$, ϵ parcial 2= 0.17]. Não foram encontradas diferenças entre os dois grupos a nível de resolução de conflitos e conflito e traição.

O grupo de isolados-retraídos apresenta médias com valores mais baixos ($M = 3.48$) do que o grupo de controlo ($M = 4.20$) a nível da variável referente ao companheirismo e recreação, o que demonstra que se caracterizam por relações com menos qualidade nesta dimensão. Já no que concerne aos níveis de validação e cuidado, o grupo de retraídos apresenta igualmente médias mais baixas ($M = 3.40$) do que o grupo de controlo ($M = 3.86$), padecendo por isso de relações que carecem desta dimensão. Na variável de ajuda e orientação, o grupo de retraídos tem médias mais baixas ($M = 3.37$) comparativamente ao grupo de controlo ($M = 3.95$), o que indica que possuem menos apoio nas suas relações. Sobre a partilha de intimidade, o grupo de retraídos possui igualmente valores mais baixos (M

= 3.16) do que o grupo de controlo (M= 4.13), o que sugere que as suas relações com os pares são menos íntimas. Por fim, a nível da qualidade de amizade, o grupo de jovens retraídos apresenta médias mais baixas (M = 3.45) relativamente ao grupo de controlo (M = 4.06), o que sumariza os resultados obtidos com as outras dimensões demonstrando que os adolescentes isolados-retraídos têm relações de amizade de menor qualidade que o grupo de controlo.

Relativamente ao fator sexo, a análise mostra que existem diferenças significativas para as dimensões da Validação e Cuidado [F (1,85) = 6.57, $p < .01$, ϵ parcial 2= 0.07], Ajuda e Orientação [F (1,85) = 4.66, $p < .05$, ϵ parcial 2= 0.05], Partilha de Intimidade [F (1,85) = 8.27, $p < .01$, ϵ parcial 2= 0.09] e Total da Qualidade da Amizade [F (1,85) = 5.82, $p < .05$, ϵ parcial 2= 0.06]. Não se verificaram diferenças nas variáveis de companheirismo e recreação, resolução de conflitos e conflitos e traição.

O sexo feminino apresenta médias mais elevadas de validação e cuidado (M = 3.78) comparativamente ao sexo masculino (M = 3.45), o que demonstra que as raparigas têm relações onde esta dimensão está mais presente. No que se refere à ajuda e orientação é também o sexo feminino que apresenta valores mais altos (M = 3.83) relativamente ao grupo do sexo masculino (M = 3.46), o que indica que são também as raparigas que possuem relações mais marcadas por esta dimensão. Já sobre a partilha de intimidade são também as raparigas que se destacam (M= 3.88) em relação aos rapazes (M= 3.38), o que revela que as raparigas possuem relações de maior proximidade e intimidade. Por fim o sexo feminino apresenta melhores médias de qualidade da amizade (M = 3.91) do que os rapazes (M = 3.58), indicando por isso que as raparigas possuem relações de amizade de melhor qualidade.

Os resultados demonstram que na dimensão de validação e cuidado dentro do grupo dos isolados-retraídos, os rapazes apresentam uma média superior (M= 3.53) relativamente às raparigas (M= 3.20).

No entanto, no grupo de controlo os rapazes têm uma média inferior (M= 3.29) à das raparigas (M= 4.07), o que significa que dentro dos isolados-retraídos o sexo masculino tem valores mais altos de validação e cuidado mas que no grupo de controlo são as raparigas que obtêm o valor mais alto.

Sobre a dimensão referente à ajuda e orientação, no grupo dos isolados-retraídos, os rapazes apresentam uma média superior (M= 3.42) à das raparigas (M = 3.28). No grupo de controlo isto já não se verifica sendo que as raparigas possuem valores mais elevados (M=4.10) do que os rapazes (M= 3.54). Os dados demonstram que as relações de amizade dos

rapazes isolados-retraídos têm maiores níveis de ajuda e orientação que as das raparigas mas que o mesmo não se comprova dentro do grupo de controlo.

Sobre a partilha de intimidade, os rapazes do grupo de isolados-retraídos obtiveram médias mais elevadas ($M= 3.34$) que as raparigas ($M = 2.88$). Já no grupo de controlo é o sexo feminino que apresenta médias mais altas ($M = 4.38$) em comparação com os rapazes ($M = 3.47$). Isto demonstra que uma vez mais os rapazes do grupo de isolados-retraídos possuem mais intimidade nas suas relações que as raparigas. No entanto o mesmo não acontece no grupo de controlo.

Por fim, e relativamente à qualidade da amizade, o sexo masculino do grupo de isolados-retraídos obteve uma média mais elevada ($M= 3.57$) que as raparigas ($M = 3.25$). No grupo de controlo são as raparigas que detêm uma média superior ($M= 4.24$) comparativamente aos rapazes do mesmo grupo ($M= 3.59$). Estes dados permitem afirmar que os rapazes do grupo de isolados-retraídos têm amizades de melhor qualidade que as raparigas do mesmo grupo mas que no grupo de controlo ocorre o contrário.

No que concerne diferenças de grupo relativamente ao mesmo sexo, estes dados demonstram que as raparigas isoladas-retraídas têm médias mais baixas de validação e cuidado, ajuda e orientação, partilha de intimidade e qualidade da amizade que as raparigas do grupo de controlo. Por outro lado os rapazes do grupo de isolados-retraídos, apesar de possuírem melhores médias que as raparigas do mesmo grupo, como se demonstrou em cima, têm médias mais baixas que os rapazes do grupo de controlo nas dimensões de ajuda e orientação, partilha de intimidade e qualidade da amizade. No entanto têm uma média superior que os adolescentes do sexo masculino do grupo de controlo na variável de validação e cuidado.

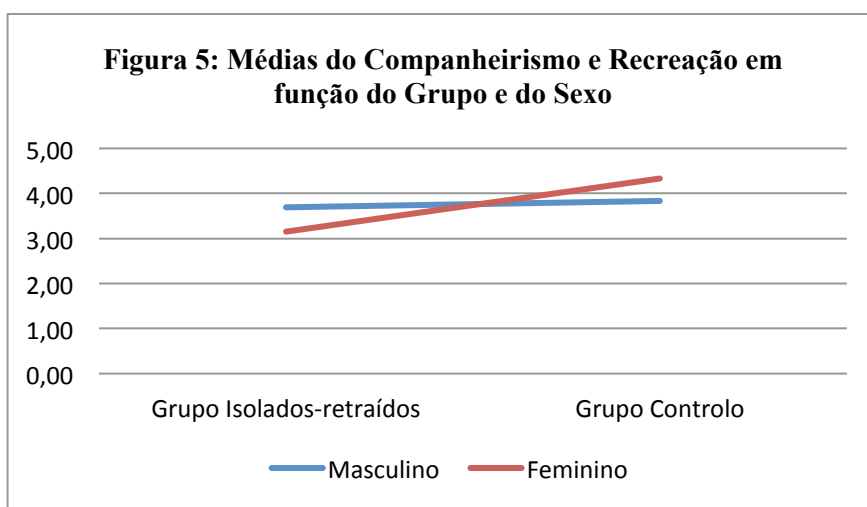


Figura 6: Médias da Validação e Cuidado em função do Grupo e do Sexo

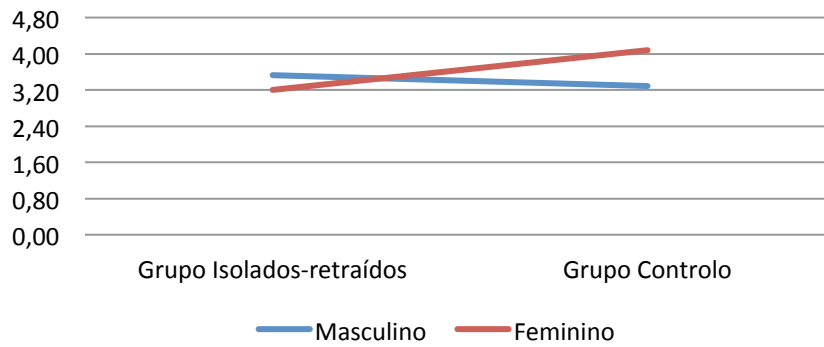


Figura 7: Médias da Ajuda e Orientação em função do Grupo e do Sexo

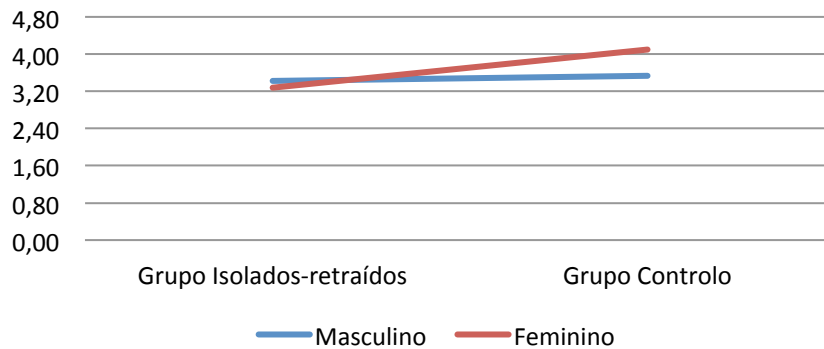


Figura 8: Médias da Partilha de Intimidade em função do Grupo e do Sexo

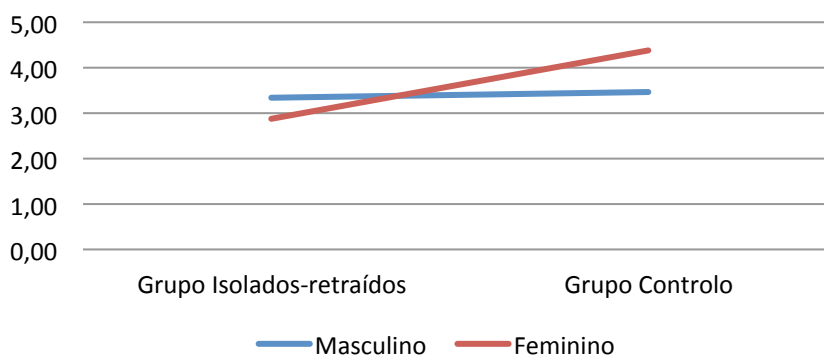
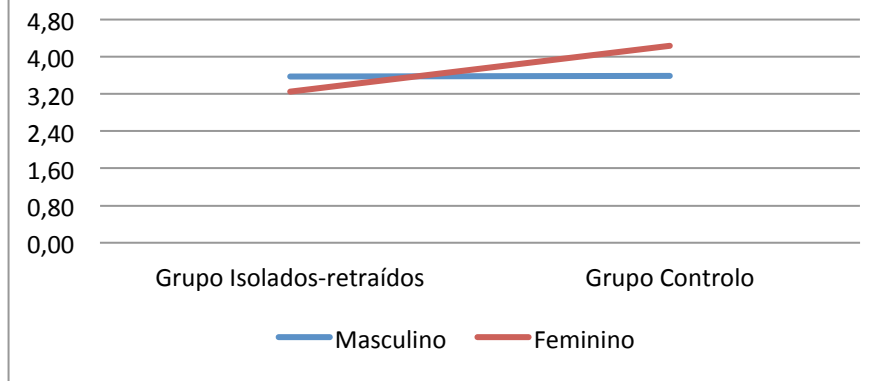


Figura 9: Médias do Total da Qualidade da Amizade em função do Grupo e do Sexo



3.8 Diferença de Resultados em Função do Grupo e do Sexo Relativamente à Regulação Emocional

Relativamente à capacidade de regulação emocional dos jovens adolescentes isolados-retraídos, quando comparados com o grupo de controlo, os resultados da análise mostram que existem diferenças significativas em função do grupo para a dimensão Estratégias de Supressão [$F(1,41) = 5.27, p < .05, \epsilon$ parcial $^2 = 0.11$] e uma tendência na Responsividade Situacional [$F(1,41) = 3.37, p = .07, \epsilon$ parcial $^2 = 0.08$].

O grupo de jovens isolados-retraídos apresenta médias mais baixas de responsividade situacional ($M = 4.23$) comparativamente com o grupo de controlo ($M = 4.45$). Já no que diz respeito às estratégias de supressão, o grupo de isolados-retraídos possui médias mais elevadas ($M = 2.98$) do que o grupo de comparação ($M = 2.51$). Estes dados demonstram que os adolescentes isolados-retraídos possuem menores capacidades de responsividade situacional e recorrem mais à supressão como forma de lidar com as suas emoções.

Relativamente à capacidade de regulação emocional dos jovens adolescentes isolados-retraídos, quando comparados com o grupo de controlo, os resultados da análise multivariada mostram que também existem diferenças significativas em função do sexo para a dimensão Responsividade Situacional [$F(1,85) = 12.55, p = .01, \epsilon$ parcial $^2 = 0.13$], Estratégias de Supressão [$F(1,85) = 6.39, p < .01, \epsilon$ parcial $^2 = 0.07$] e uma tendência na Reavaliação Cognitiva [$F(1,85) = 3.59, p = .06, \epsilon$ parcial $^2 = 0.04$]. Não foram encontradas diferenças de género a nível do controlo emocional e da autoconsciência emocional.

As raparigas apresentam médias mais elevadas na responsividade situacional ($M = 4.53$) que os rapazes ($M = 4.11$), demonstrando por isso que possuem melhores capacidades. Já no que concerne à reavaliação cognitiva, as raparigas possuem níveis mais altos ($M = 3.94$), do que os rapazes, que possuem apenas uma média de 3.34, indicando que as raparigas têm maior aptidão para a reavaliação cognitiva. Por fim, as raparigas apresentam uma média mais baixa nas estratégias de supressão ($M = 2.61$) comparativamente aos rapazes ($M = 2.89$), o que expressa que o sexo masculino recorre mais à supressão como forma de lidar com as suas experiências emocionais.

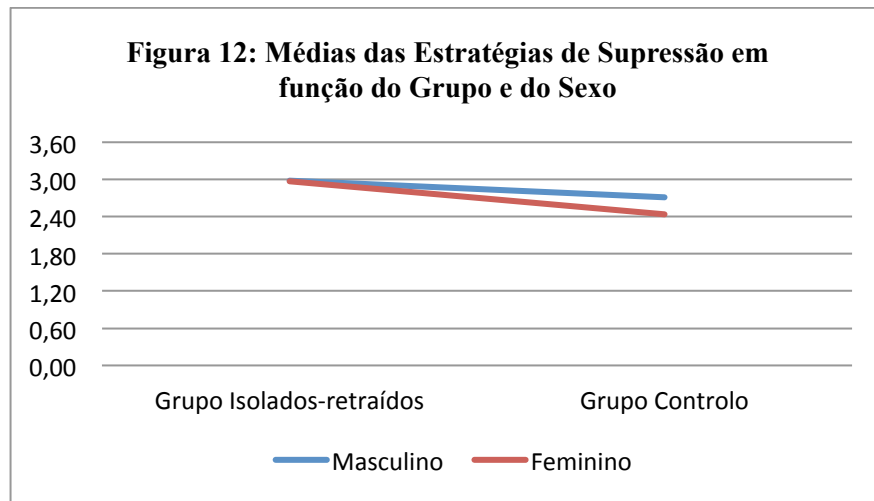
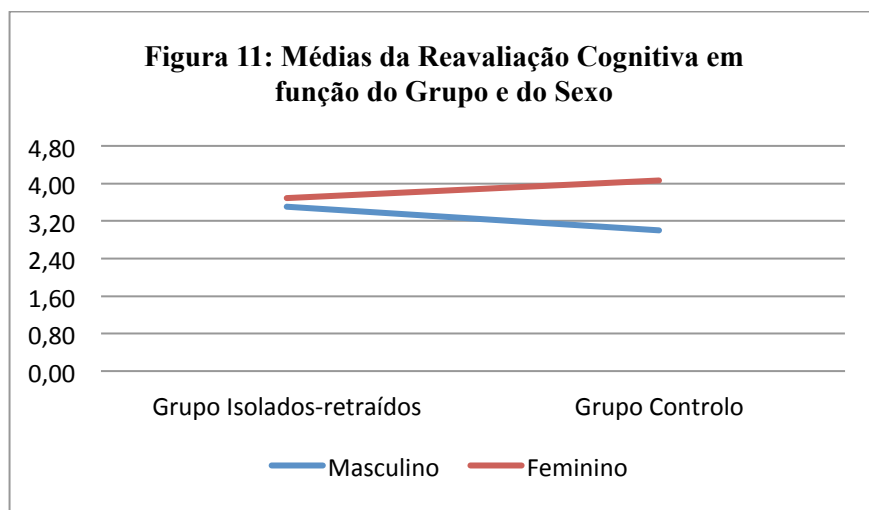
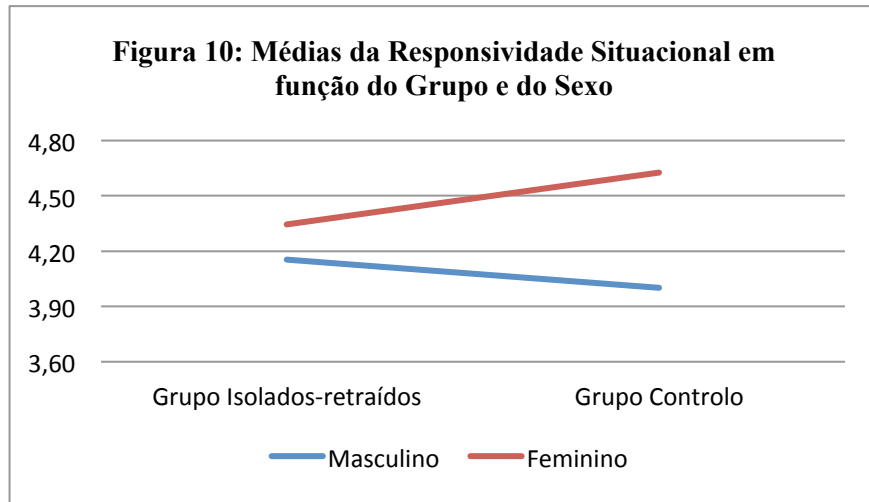
Dentro do grupo de isolados-retraídos as raparigas têm médias mais elevadas ($M = 4.34$) que os rapazes ($M = 4.15$) no que concerne à dimensão da responsividade situacional. Já sobre a dimensão da reavaliação cognitiva são também as raparigas dentro do grupo dos isolados-retraídos, que detêm a média mais alta ($M = 3.69$), em relação aos rapazes ($M = 3.50$). Por fim, nas estratégias de supressão existe apenas uma ligeira diferença entre raparigas ($M =$

2.97) e rapazes dentro do grupo dos isolados-retraídos (M= 2.98). Estes dados demonstram que as raparigas isoladas-retraídas têm maior capacidade de responsividade situacional e reavaliação cognitiva que os rapazes do mesmo grupo e recorrem menos a estratégias de supressão.

No grupo de controlo são as adolescentes do sexo feminino que obtêm médias mais altas de responsividade situacional (M = 4.63 em comparação com M = 4) e de reavaliação cognitiva (M = 4.06; M = 3). Neste sentido são também os rapazes que apresentam uma média superior à das raparigas do grupo de controlo no que se refere ao uso de estratégias de supressão (M = 2.71 e M = 2.44 respetivamente).

Já no que refere às diferenças para os grupos dentro do mesmo sexo, as raparigas isoladas-retraídas têm médias mais baixas (M= 4.34) de responsividade situacional que as raparigas do grupo de controlo (M = 4.63). Sobre a dimensão da reavaliação cognitiva, as raparigas isoladas-retraídas possuem também médias mais baixas (M= 3.69) que as adolescentes do sexo feminino do grupo de controlo (M = 4.06). Por fim, no que diz respeito às estratégias de supressão, as raparigas do grupo dos isolados-retraídos recorrem mais ao uso destas que as raparigas do grupo de controlo (M = 2.97; comparativamente com M = 2.44). Estes dados demonstram que as raparigas do grupo de controlo têm maior capacidade de responsividade situacional e reavaliação cognitiva que as raparigas isoladas-retraídas e que estas últimas utilizam mais a supressão como forma de regulação emocional.

Os rapazes isolados-retraídos têm médias mais altas de responsividade situacional (M = 4.15 em comparação com M = 4) e de reavaliação cognitiva (M = 3.50 e M = 3 respetivamente) que os rapazes do grupo de controlo. No entanto os dados indicam que os adolescentes isolados-retraídos do sexo masculino recorrem mais ao uso de estratégias de supressão que os rapazes do grupo de controlo (M = 2.98 em comparação com M = 2.71). Estes dados demonstram que os adolescentes rapazes isolados-retraídos têm maior capacidade de responsividade situacional e reavaliação cognitiva que os rapazes do grupo de controlo mas que recorrem mais ao uso de estratégias de supressão.



4. Discussão

No que concerne aos resultados obtidos sobre a relação entre as dimensões do funcionamento social (ECP) dos jovens adolescentes e a qualidade da amizade (FQQ) observou-se que existe uma correlação negativa entre as dimensões da retirada social e do companheirismo e recreação, o que demonstra que quanto maior é a retirada social por parte do sujeito, menores são os níveis de companheirismo já que os adolescentes se mantêm à margem do grupo de pares por opção própria (Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin & Mills, 1988). A existência desta correlação assenta num distúrbio na relação com os pares, tal como descrevem Laursen e Hartl (2013) e Rubin e Mills (1988), que terá influência no desenvolvimento de competências por parte dos adolescentes tanto na sua capacidade e experiência na relação com os outros (Almeida, 2000; Hartup, 1996; Veríssimo & Santos, 2008; Parker & Gottman, 1989) como também no desenvolvimento da sua identidade e autoconceito positivo (Brown, 1990; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort, & Anker, 2002; Ferreira et al., 2003; Harter, 1993; Sullivan, 1953) e no seu bem-estar psicológico e psicossocial (Boivin & Hymel, 1997; Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011; Gazelle & Spangler, 2007; Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Rubin et al., 2006a; Rubin & Burgess, 2001).

A retirada social está ainda intimamente relacionada com aspetos pessoais como a timidez, a ansiedade, a hipersensibilidade (Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin et al., 2006a; Rubin & Mills, 1988), o medo e a baixa autoestima (Rubin & Asendorpf, 1993; Bowker, Rubin & Coplan, 2010). Estes fatores poderão estar relacionados com a existência de uma correlação negativa tanto com os níveis de companheirismo e recreação, já aqui mencionados, como também com o que concerne à existência de correlações negativas entre a retirada social e a partilha de intimidade e a qualidade da amizade, já que o adolescente não se relaciona com o grupo de pares e, por isso, evidencia embaraço e constrangimento no desenvolvimento da interação e da manutenção da relação de amizade (Rubin et al., 2009; Rubin, Bowker & Kennedy, 2005).

Este facto terá consequências na forma como estes adolescentes são encarados pelo grupo de pares (Asendorpf, 1990a; Ladd, 2006; Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, Burgess, 2006b) passando a ser percecionados perante a díade como pouco competentes a nível social (Nelson, Rubin & Fox, 2005) e consequentemente menos bem aceites no grupo.

Esta dificuldade vai reforçar sentimentos e pensamentos negativos que os sujeito tem sobre si mesmo e sobre as suas competências sociais e relacionais (Boivin & Hymel, 1997; Coplan, Prakash, O'neil, & Armer, 2004; Hymel et al., 1990) o que poderá aumentar ainda mais os comportamentos de retirada social (Gazelle & Rudolph, 2004; Rubin et al., 2009), instalando-se assim um ciclo sucessivo.

Por outro lado, níveis baixos de partilha de intimidade, nomeadamente através da partilha de ideias e sentimentos, são aspetos que também influenciam o bem-estar psicológico e psicossocial (Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011; Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Rubin et al., 2006a).

Consequentemente, quanto maior é a retirada social por parte do adolescente menor é também a qualidade das amizades que detém. Segundo Sullivan (1953), uma amizade de qualidade, distingue-se entre vários parâmetros, por níveis elevados de companheirismo e recreação e de partilha de intimidade (Berndt, 2002; Brown, 2004; Parker & Asher, 1993). Importa ainda salientar, que a qualidade da amizade tem igualmente um forte impacto a nível psicológico, podendo funcionar como um preditor para um desajustamento psicossocial (Bagwell & Schmidt, 2011; Berndt, 2002).

Por fim, e de acordo com Lazarus (2006), as emoções dependem de ações e reações que ocorrem em processos de interação com outras pessoas. A retirada social, e consequentemente a sua correlação com baixos níveis de companheirismo e recreação, de partilha de intimidade e qualidade da amizade, representam entraves à experiência emocional do indivíduo, já que, ao possuir relações deficitárias, e por isso aferir de pouca experiência relacional e social, leva a que desenvolva igualmente poucas capacidades de regulação emocional, pois segundo Lazarus (2006), a avaliação do feedback resultante das interações com os outros é que vai moldar e definir as emoções experienciadas regulando emocionalmente aquilo que é sentido. Também Saarni, Mumme e Campos (1998) salientam a ideia da função da regulação emocional como uma condição para um funcionamento social adequado e como regulador de relações.

De acordo com tudo o que tem sido referido acima, era expectável a obtenção de correlações negativas entre as dimensões da exclusão e as do companheirismo e recreação, da partilha de intimidade e da qualidade da amizade, já que exclusão se refere ao isolamento ativo, ou seja, trata-se da rejeição e exclusão de um sujeito por parte do grupo de pares que não o aceita (Gazelle & Ladd, 2003; Nunes, Faraco & Vieira, 2012; Rubin & Mills, 1988). Este fenómeno pode justificar-se devido a agentes externos relacionados com o próprio

indivíduo (Gazelle & Ladd, 2003; Gazelle & Rudolph, 2004; Rubin & Coplan, 2004) como a agressividade, a impulsividade e a imaturidade a nível social (Rubin & Mills, 1988).

Por outro lado, e tal como já foi mencionado, a exclusão poderá ainda resultar de comportamentos de retirada social, e, ou isolamento passivo, (Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin & Coplan, 2004; Rubin & Mills, 1988) já que os adolescentes ao serem percebidos como pouco competentes a nível social (Nelson, Rubin & Fox, 2005) pelo seu grupo de pares, podem ser alvos de vitimização e exclusão (Hanish & Guerra, 2004). Consequentemente, estes comportamentos de exclusão poderão reforçar ainda mais os comportamentos de retirada social (Gazelle & Rudolph, 2004; Rubin et al., 2009) e vice-versa, instalando-se assim um ciclo sucessivo. Também neste sentido, o isolamento, tanto ativo como passivo, nomeadamente com a retirada social ou com a exclusão, vão reforçar os sentimentos e pensamentos negativos que o jovem tem sobre si mesmo, sobre as suas competências e relações sociais (Boivin & Hymel, 1997; Coplan, Prakash, O'neil, & Armer, 2004).

Por fim, e como foi referido, no que concerne à retirada social, os indivíduos que são excluídos, padecem de relações de fraca qualidade de amizade e por isso possuem poucas competências sociais e relacionais, o que afeta igualmente a sua capacidade de regulação emocional. Gratz e Romer (2004) consideram que a regulação emocional envolve, além da referida modelação emocional, a consciência, a compreensão e a aceitação das emoções, assim como a aptidão ou competência para controlar os comportamentos impulsivos e o uso de estratégias de regulação emocional apropriadas e flexíveis. Para eles (Gratz & Romer, 2004), a ausência destas aptidões pode originar dificuldades de regulação emocional ou até mesmo desregulação emocional. Já Gross & John (2003) referem que a supressão emocional está relacionada com os indivíduos que têm maior dificuldade em manter e desenvolver relações de proximidade afetiva, já que evitam a partilha de intimidade. Estes sujeitos mascaram camuflam e restringem as emoções que experienciam, o que faz com que sejam menos autênticos, tenham maior dificuldade em perceber os seus sentimentos, em restabelecer o seu humor e geralmente mantêm um nível constante de ruminação acerca das situações negativas (Gross & John, 2003).

Assim, tanto as dimensões da retirada social como da exclusão, que se distinguem por se referirem a isolamento social ativo e passivo, estão negativamente correlacionadas com as dimensões do companheirismo e recreação, da partilha de intimidade e, consequentemente, da qualidade da amizade.

Os resultados obtidos na verificação da relação existente entre as dimensões do funcionamento social dos adolescentes (ECP) e as dimensões de regulação emocional (ERICA), demonstram uma correlação negativa entre a agressão e o controlo emocional.

A agressividade é um problema de externalização (Rubin & Coplan, 2004), de carácter intencional (Tremblay, 2000) podendo ser tanto classificada como reativa ou pró-ativa consoante aquilo que a determina (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003b).

Comportamentos agressivos por parte dos adolescentes, podem ocasionar isolamento ativo, ou seja, exclusão do sujeito por parte do seu grupo de pares que o consideram inapto socialmente por esta, e, ou outras, características (Fox, Henderson, Marshall, Nichols & Ghera, 2005; Gazelle & Ladd, 2003; Gazelle & Rudolph, 2004; Nunes, Faraco & Vieira, 2012; Parker & Asher, 1987; Rubin & Coplan, 2004; Rubin & Mills, 1988). Este isolamento vai contribuir para o indivíduo intensificar as suas ações, sentimentos e pensamentos sobre si mesmo (Boivin & Hymel, 1997; Coplan, Prakash, O'neil, & Armer, 2004; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Nelson et al., 2005; Rubin, Chen & Hymel, 1993), o que tende a reforçar os comportamentos de agressão e, por isso, os de retirada social, levando ao desenvolvimento de um ciclo sucessivo (Gazelle & Rudolph, 2004; Rubin et al., 2009).

O isolamento social, tanto através da retirada social como da exclusão, como tem sido aqui referido, está intimamente ligado à falta de competências psicossociais e relacionais e ao desajustamento psicológico (Almeida, 2000; Boivin & Hymel, 1997; Brown, 1990; Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort, & Anker, 2002; Ferreira et al., 2003; Gazelle & Spangler, 2007; Harter, 1993; Hartup, 1996; Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Sullivan, 1953; Veríssimo & Santos, 2008; Rubin et al., 2006a; Rubin & Burgess, 2001). Esta inaptidão poderá ter como consequência, como tem sido referido, dificuldades de controlo e regulação emocional já que, tal como Lazarus (2006) defende, a regulação emocional depende de processos de interação com os outros que vão moldando e definindo as emoções experienciadas e regulando aquilo que é sentido. Também Gratz e Romer (2004) referem que é necessário que o indivíduo tenha competência para controlar os seus comportamentos impulsivos e para usar estratégias de regulação emocional apropriadas e flexíveis. Para os autores, a ausência destas aptidões podem originar dificuldades de regulação emocional ou até mesmo desregulação emocional, o que poderá levar a comportamentos agressivos.

Pelos mesmos motivos, torna-se expectável o resultado obtido com a correlação negativa entre a retirada social e a autoconsciência emocional já que, como tem sido referido,

o isolamento social contribui para que o indivíduo não desenvolva as suas competências relacionais e psicossociais (Almeida, 2000; Boivin & Hymel, 1997; Brown, 1990; Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort, & Anker, 2002; Ferreira et al., 2003; Gazelle & Spangler, 2007; Harter, 1993; Hartup, 1996; Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Rubin et al., 2006a; Rubin & Burgess, 2001; Sullivan, 1953; Veríssimo & Santos, 2008) e, por isso, não tenha aptidão para reconhecer e ter consciência das suas próprias emoções (Gross, 1998; Lazarus, 2006). Por outro lado, a consciência emocional está diretamente relacionada com a função que Ekman e Davidson (1994, cit. por Reverendo, 2011) atribuem às emoções, já que os autores consideram que um dos seus objetivos é maximizar a experiência emocional positiva e minimizar a negativa. Também Bridges et al., (2004) referem que a regulação emocional envolve a manutenção de estados emocionais positivos. Gratz e Romer (2004) focam ainda o facto da regulação emocional envolver a consciência, compreensão e aceitação das emoções e a conseqüente aptidão para controlar comportamentos impulsivos e utilizar de forma apropriada, estratégias de regulação emocional. Neste sentido, Bridges et al. (2004) referem que a regulação emocional está relacionada com a capacidade do indivíduo se ajustar às circunstâncias e manter estados emocionais positivos, o que não ocorre quando há retirada social.

Assim e de acordo com tudo o que tem sido referido acerca da retirada social e do isolamento social no geral, torna-se expectável a correlação positiva obtida entre as dimensões da retirada social e das estratégias de supressão, já que o indivíduo se mantém à margem do grupo de pares, não criando relações de qualidade e, por isso, não desenvolvendo as competências psicossociais e relacionais (Almeida, 2000; Boivin & Hymel, 1997; Brown, 1990; Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort, & Anker, 2002; Ferreira et al., 2003; Gazelle & Spangler, 2007; Harter, 1993; Hartup, 1996; Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Rubin et al., 2006a; Rubin & Burgess, 2001; Sullivan, 1953; Veríssimo & Santos, 2008). Os dados acima referidos, mostraram esta ideia ao indicarem que a retirada social está negativamente correlacionada com as dimensões da partilha de intimidade, do companheirismo e recreação e, por isso, também com a qualidade da amizade.

Lopes et al. (2011) afirma que as experiências com os pares têm um impacto significativo no indivíduo ao estarem intimamente relacionadas com a sua adaptação pessoal e social.

Gross (1998) considera que a supressão emocional é a inibição consciente da expressão emocional. No entanto, afirma (Gross, 2002) que a supressão modifica o comportamento mas não reduz a experiência emocional negativa que é vivida e que por isso acarreta consequências negativas tanto a nível afetivo e cognitivo como social. Estudos recentes (Gross & John, 2003) sustentam ainda esta correlação positiva entre as dimensões da retirada social e das estratégias de supressão, ao demonstrarem que a supressão emocional é uma característica dos indivíduos que têm maior relutância em partilhar com os outros as suas emoções (positivas e negativas) e por isso evitam relações de proximidade afetiva. Isto leva a que estes sujeitos “mascarem” os seus verdadeiros sentimentos e “travem” as suas emoções, fazendo com que sejam menos autênticos, menos percetivos e compreendidos pelos outros e por isso tenham dificuldade em restabelecer o seu humor já que mantêm um nível constante de ruminação acerca de situações negativas (Gross & John, 2003). Neste sentido, como foi afirmado em cima, o facto da retirada social estar negativamente relacionada com a partilha de intimidade, contribui também para a relação da primeira dimensão com as estratégias de supressão, já que um indivíduo que opta por se isolar do grupo de pares, não desenvolve relações de amizade de qualidade onde desenvolva sentimentos de companheirismo e recreação e de partilha de intimidade. Isso fará com que opte por estratégias de supressão.

Assim, e por todos estes motivos, era igualmente esperada a obtenção de uma correlação negativa entre a exclusão e a autoconsciência emocional e uma correlação positiva entre a exclusão e as estratégias de supressão já que a exclusão, tal como a retirada social, se tratam ambas de formas de isolamento social apenas se diferenciando por uma ser ativa e a outra passiva (Asendorpf, 1993; Gazelle & Ladd, 2003; Nunes, Faraco & Vieira, 2012; Rubin, 1982; Rubin & Coplan, 2004; Rubin & Mills, 1988). Neste sentido, tudo o que aqui tem sido discutido sobre a retirada social, é coerente com os resultados obtidos nas correlações entre a exclusão e a autoconsciência emocional e as estratégias de supressão.

Pelos mesmos motivos, a correlação negativa entre a vitimização e a autoconsciência emocional é também explicada já que a vitimização, segundo Hanish e Guerra (2004), pode decorrer do facto dos indivíduos se apresentarem como tímidos, vulneráveis, submissos ou solitários, ou seja, por decorrer de comportamentos de retirada social. Assim, e como foi acima referido, o facto destes jovens terem pouca interação com os pares, faz com que não desenvolvam as competências necessárias para possuírem capacidade de autoconsciência emocional.

Neste sentido, e como referem diversos autores (Gazelle & Rudolph, 2004; Rubin et al., 2009), este comportamento de vitimização pode reforçar ainda mais os comportamentos de

retirada social, que terão, por sua vez, impacto na capacidade de autoconsciência emocional do jovem.

Os resultados obtidos entre as dimensões da qualidade da amizade dos adolescentes e as medidas de regulação emocional demonstraram a existência de uma correlação positiva entre a validação e cuidado e a responsividade situacional.

Como referem Cole et al. (2005), na adolescência, o grupo de amigos aumenta e as amizades intensificam-se tornando-se mais complexas (Rubin, Bukowski & Parker, 2006a). Isto irá promover a aquisição de novas competências e experiências (Almeida, 2000) como o bem-estar, a validação pessoal, a identidade e o autoconceito positivos (Brown, 1990; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort, & Anker, 2002; Harter, 1993; Sullivan, 1953), a capacidade de dialogar, persuadir, argumentar, cooperar, competir, resolver conflitos, lidar com o *stress*, perceber pontos de vista e expressar afetos (Almeida, 2000). A validação pessoal surge igualmente como uma das características, a par de outras, que assegura a qualidade da amizade (Sullivan, 1953). Como tem sido aqui referido, uma amizade de qualidade superior é responsável por um aumento significativo da autoestima, bem-estar psicossocial, autoconfiança e competências sociais e relacionais (Almeida, 2000; Brown, 1990; Boivin & Hymel, 1997; Burk & Laursen, 2005; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort, & Anker, 2002; Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011; Ferreira et al., 2003; Gazelle & Spangler, 2007; Harter, 1993; Hartup, 1996; Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rubin et al., 2006a; Rubin & Burgess, 2001; Sullivan, 1953; Veríssimo & Santos, 2008). Por outro lado, amizades de qualidade, ao assegurarem este desenvolvimento de competências, promovem a aptidão dos sujeitos para reconhecerem e terem consciência das suas próprias emoções (Gross, 1998; Lazarus, 2006), assim como controlarem e usarem de forma apropriada estratégias de regulação emocional (Gratz & Romer, 2004) e se ajustarem às circunstâncias e contextos do momento (Bridges et al., 2004). Já Eisenberg e Spinrad (2004) referem ainda a regulação emocional como o processo de modelação das emoções tanto na sua forma como na sua intensidade e duração, de forma a existir uma adaptação social e, por isso, contextual. Também Gross (1998, 1999, 2001) descreve várias estratégias de regulação emocional focadas nos antecedentes e nas respostas que estão intimamente relacionadas com a capacidade de responsividade situacional dos indivíduos.

Assim, e como tem sido referido, uma amizade de qualidade superior, que depende, entre outras, da dimensão da validação e cuidado, é responsável por uma adequada regulação emocional e, por isso, de níveis elevados de responsividade situacional.

De acordo com tudo o que tem sido discutido acima, torna-se igualmente esperado o resultado obtido com a correlação positiva entre as dimensões da validação e cuidado e da reavaliação cognitiva. Gross (2002; John & Gross, 2004) descrevem a reavaliação cognitiva como o processo de transformação de significado dado a uma situação de forma a alterar a resposta emocional a essa mesma situação. Gross, Richards e John (2006), desenvolveram um conjunto de estudo que permitem afirmar que a estratégia de reavaliação cognitiva acontece maioritariamente em relacionamentos interpessoais afetivamente mais próximos e, por isso, onde existem maiores níveis de validação e cuidado e, conseqüentemente, de melhor qualidade na amizade.

Assim, e de acordo com estes autores (Gross, Richards & John, 2006), é igualmente esperada a obtenção de um resultado que indica uma correlação positiva entre as dimensões de ajuda e orientação com as variáveis de controlo emocional, responsividade situacional e reavaliação cognitiva, já que a ajuda e orientação é uma dimensão que distingue as amizades de qualidade elevada (Berndt, 2002; Brown, 2004; Klima & Repetetti, 2008 cit. por Correia, 2013; Parker & Asher, 1993; Rubin et al., 2006b; Sullivan, 1953).

Neste sentido, e como tem sido referido, uma amizade de qualidade superior é responsável não só pela aquisição de competências psicossociais e relacionais (Almeida, 2000; Boivin & Hymel, 1997; Brown, 1990; Burk & Laursen, 2005; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort, & Anker, 2002; Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011; Ferreira et al., 2003; Gazelle & Spangler, 2007; Harter, 1993; Hartup, 1996; Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rubin et al., 2006a; Rubin & Burgess, 2001; Sullivan, 1953; Veríssimo & Santos, 2008) como também por assegurar uma eficiente e apropriada regulação emocional (Bridges et al., 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004; Gratz & Romer, 2004; Gross, 1998; Lazarus, 2006), nomeadamente através de um adequado controlo emocional, responsividade situacional e reavaliação cognitiva.

Por conseguinte, a obtenção de correlações positivas entre a partilha de intimidade, que se trata de outro critério para a avaliação da qualidade da amizade (Berndt, 2002; Brown, 2004; Klima & Repetetti, 2008 cit. por Correia, 2013; Parker & Asher, 1993; Rubin et al., 2006b; Sullivan, 1953), e as dimensões da responsividade situacional e reavaliação cognitiva são justificáveis (Gross, Richards & John, 2006).

Já no que concerne à capacidade de resolução de conflitos, e como se trata igualmente de outra das dimensões que asseguram a qualidade da amizade (Berndt, 2002; Brown, 2004; Klima & Repetetti, 2008 cit. por Correia, 2013; Parker & Asher, 1993; Rubin et al., 2006b;

Sullivan, 1953), está positivamente correlacionada com os mesmos aspetos da regulação emocional, nomeadamente o controlo emocional, a responsividade situacional e a reavaliação cognitiva.

Por fim, e concluindo, aquilo que até aqui tem sido discutido sobre a qualidade da amizade e o facto das variáveis de validação e cuidado, ajuda e orientação, partilha de intimidade e resolução de conflitos serem requisitos para a categorização de uma amizade como de qualidade superior, os resultados indicam também a existência de correlações positivas com as variáveis de controlo emocional, responsividade situacional e reavaliação cognitiva.

Foi ainda encontrada uma correlação negativa entre a dimensão de conflitos e traição e o controlo emocional. Uma amizade de qualidade (Sullivan, 1953), é marcada igualmente pela capacidade do sujeito para resolver eventuais conflitos que possam surgir nas relações que mantém (Parker & Asher, 1993). Rubin et al. (2006b) demonstrou num estudo, que baixos níveis de resolução de conflitos, aliados a outras dimensões, caracterizavam as relações como de baixa qualidade. Do mesmo modo, Schneider (1999) revelou que os níveis de comunicação entre a díade, estão relacionados com a qualidade da amizade e por isso que baixos níveis de comunicação indicam uma fraca qualidade na amizade.

Os resultados encontrados nesta investigação e a sua discussão, à luz do que tem sido trabalhado por outros investigadores, permitem aferir que o controlo emocional está intimamente relacionado com a qualidade da amizade e que, nesse sentido, essa qualidade depende da capacidade que os sujeitos têm na resolução de conflitos, mas também dos níveis de ajuda e orientação, validação e cuidado e de partilha de intimidade. Por fim, Lazarus (2006) considera que os sujeitos estão constantemente a avaliar e a atribuir significados relacionais à nossa interação com outros e que isso define a emoção que é experienciada. Para o autor (Lazarus, 2006), tanto o processo de avaliação como o significado relacional, dependem e são influenciados pelos antecedentes, ou seja, pela história dos relacionamentos, pelo que ocorreu no passado e pelas expectativas que esse passado evoca, o que, em relações de baixa qualidade de amizade marcadas por altos níveis de conflitos e traição, poderão prejudicar a forma como os sujeitos avaliam e criam significado resultando num desajustado controlo e regulação emocional.

No que concerne às correlações existentes entre as dimensões da regulação emocional, verificou-se uma correlação positiva entre a reavaliação cognitiva e o controlo emocional. Este resultado demonstra que, tal como foi referido, a reavaliação cognitiva trata-se de uma estratégia focada nos antecedentes (Gross, 2008) e que diz respeito à transformação do

significado dado a uma situação com o objetivo de alterar a resposta emocional a essa mesma situação, o que implica que o indivíduo possua um adequado controlo emocional sendo, por isso, capaz de regular as emoções negativas bem como as respostas e expressões socialmente inaptas. Gratz e Romer (2004), sustentam esta ideia ao proporem que regulação emocional envolve, além da modelação emocional, a consciência, compreensão e aceitação das emoções mas também a competência para controlar os comportamentos impulsivos e a capacidade para utilizar estratégias de regulação emocional apropriadas aos objetivos pessoais e às exigências das situações. Também Bridges et al. (2004) referem que a regulação emocional está associada à proficiência do indivíduo de se ajustar às circunstâncias do momento e manter estados emocionais positivos. Cole, Martin e Dennis (2004), consideram ainda que regulação emocional está associada a mudanças na própria emoção que é ativada no que concerne à sua natureza, intensidade, duração e a outros processos como a memória e a interação social. Por fim, Gross (1998) evidenciou ainda cinco pressupostos que justificam esta correlação, referindo que a regulação emocional, onde se enquadra a estratégia da reavaliação cognitiva, tem como fim o aumento, a manutenção e a diminuição de emoções negativas e positivas. Ou seja, para o autor (Gross, 1998), a regulação emocional é um processo pelo qual os sujeitos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como as experienciam e expressam. Assim, um sujeito que possui competência para regular emoções negativas e as suas respostas, possui igualmente aptidão para reavaliar cognitivamente as situações e contextos emocionais que vive.

Nesse sentido, é igualmente expectável a obtenção de uma correlação positiva entre a reavaliação cognitiva e a capacidade de responsividade situacional, já que esta depende da eficiência dos indivíduos para dar respostas emocionais socialmente apropriadas.

Por fim, os resultados obtidos demonstram ainda uma correlação negativa entre as dimensões referentes às estratégias de supressão e à autoconsciência emocional o que também seria de esperar, já que a autoconsciência diz respeito à capacidade do indivíduo de reforçar emoções positivas e reduzir as negativas, e a supressão emocional é uma inibição da expressão emocional que não reduz a experiência negativa que é vivida (Gross, 2002). Também por esse motivo, a supressão é responsável por dificuldades em restabelecer o humor e está geralmente associada a uma constante ruminação acerca das situações negativas (Gross & John, 2003). Neste sentido, níveis elevados de supressão emocional estão relacionados com níveis mais baixos de autoconsciência emocional já que os sujeitos não possuem capacidade de reforçar as suas emoções positivas e, conseqüentemente, reduzir as negativas.

Os resultados obtidos com a comparação entre o grupo de controlo e o grupo de adolescentes isolado-retraídos, este último composto, segundo procedimentos utilizados anteriormente por outros autores (Ladd & Burgess, 1999; Rubin et al., 2006), por sujeitos que obtiveram valores na dimensão Timidez/Retirada social nos 33% superiores do respetivo percentil (ou aproximadamente um desvio-padrão acima da média) e que obtiveram valores na dimensão de Agressividade abaixo da mediana, demonstram que existem diferenças significativas nas dimensões referentes à agressividade, timidez/retirada social, exclusão e vitimização. Assim, verificou-se que o grupo dos isolados-retraídos possui valores mais elevados em todas estas dimensões, face ao grupo de controlo.

Estes resultados estão de acordo com tudo o que tem aqui sido discutido, já que os indivíduos isolados-retraídos possuem uma tendência para o afastamento e isolamento dos seus pares (Rubin et al., 2005; Rubin et al., 2009), resultantes de fatores como a timidez, o medo, a baixa autoestima, entre outros (Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin et al., 2006a; Rubin & Mills, 1988). Por outro lado, estas características e o isolamento passivo destes sujeitos, faz com que sejam percecionados pelos seus pares como socialmente inaptos (Ladd, 2006; Nelson et al., 2005; Oh et al., 2008) e por isso tendem a ser igualmente encarados como um alvo para vitimização e exclusão (Hanish & Guerra, 2004).

Quanto aos dados que se referem aos níveis de Agressão, que demonstra que o grupo de isolados-retraídos apresenta valores mais elevados que o grupo de controlo, não eram expectáveis nem estão de acordo com o que a investigação tem demonstrado. No entanto, isto poderá ser explicado pelo facto de, como tem sido demonstrado por vários autores (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003b), a agressividade, quando classificada como reativa, caracteriza-se por respostas de raiva e frustração perante uma determinada provocação, ataque ou oposição. Assim, o grupo dos isolados-retraídos ao possuir níveis mais baixos de regulação emocional, que se traduzem numa fraca capacidade de responsividade situacional e em níveis elevados de supressão emocional, como discutiremos adiante, pode explicar que exista uma agressividade reativa. Assim, este resultado deverá originar uma exploração e investigação futura mais aprofundada e com uma amostra de maior dimensão que permita generalizar os dados obtidos.

Os resultados mostram ainda que há diferenças relativamente ao sexo nas dimensões da Agressividade, Exclusão e Vitimização, sendo que em ambos os grupos, isolados-retraídos e grupo de controlo, as raparigas possuem valores mais elevados de agressividade, o que contraria a investigação, que aponta os rapazes como mais agressivos (Rose & Rudolph, 2006; Rubin et al., 2006a).

No entanto, vários estudos demonstram que as raparigas mantêm amizades com níveis mais elevados de lealdade e validação (Buhrmester & Furman, 1987; Parker & Asher, 1993; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rose & Rudolph, 2006) e outros referem que o conhecimento de segredos dos amigos pode ser utilizado como uma forma de manipulação para assegurar a manutenção de amizades (Dishion, Patterson & Griesler, 1994, cit. por Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009). Investigações recentes (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988, cit. por Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009), demonstram ainda que crianças agressivas são frequentemente classificadas como menos gostadas mas que, no entanto, tendem a ser eleitas como melhores amigos. Estes dados permitem levantar uma linha de investigação futura onde a hipótese postulada diz respeito ao facto de as raparigas poderem manter amizades de menor qualidade, assentes nesta lógica de manipulação através do conhecimento de segredos, e por isso, onde indivíduos agressivos são considerados como melhores amigos, e, por estes factos, aliados às características de género poderem usufruir da validação e lealdade dos pares do mesmo sexo. Assim, uma rapariga agressiva que adote esta postura poderá manipular as suas amizades a promoverem os seus comportamentos de agressão.

Também as raparigas, em ambos os grupos de controlo e isolados-retraídos, tendem a possuir níveis mais elevados de exclusão. Embora não existam dados empíricos que permitam reforçar esta diferença de género (Rubin et al., 2009; Rubin, Coplan, Bowker, & Menzer, 2011). Rubin et al. (2006), considera que é tradicionalmente mais compreensível para os pares, que as raparigas possuam níveis mais elevados de timidez. Por outro lado, e relacionado com o dado anterior, tem sido aqui discutido e demonstrado que os comportamentos agressivos levam ao isolamento ativo dos sujeitos agressores por parte do grupo de pares (Gazelle & Ladd, 2003; Nunes, Faraco & Vieira, 2012; Rubin & Mills, 1988). Assim, os dados obtidos anteriormente podem explicar os níveis mais elevados de exclusão das raparigas.

Por fim, as raparigas possuem igualmente níveis mais elevados de vitimização nos dois grupos o que poderá resultar do facto de o sexo feminino possuir amizades de melhor qualidade (Berndt, 2002; Brown & Klute, 2003; Way & Greene, 2006;) e por isso, com valores mais elevados de lealdade, validação, cuidado, afeto, entre outros (Buhrmester & Furman, 1987; Parker & Asher, 1993; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rose & Rudolph, 2006). Isto pode estar aliado aos estudos que demonstram que sujeitos isolado-retraídos podem construir relações com pares que se caracterizam por elevado nível de retraimento,

vitimização e exclusão (Oh et al., 2008; Rubin et al., 2006b; Schneider, 1999) o que poderá aumentar a condição de isolamento e afastamento do grupo de amigos (Oh et al., 2008).

Quanto aos efeitos de interação, os resultados indicam que como referimos em cima, ao contrário do que seria expectável e do que a literatura tem demonstrado, tanto os rapazes como as raparigas do grupo de isolados-retraídos, apresentam valores mais elevados de agressividade que o grupo de controlo. No caso dos rapazes, essa diferença é mais significativa mas existe também uma ténue disparidade no que se refere ao sexo feminino. Assim, e como argumentado anteriormente, esta agressividade poderá ser reativa (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003b) e ser explicada pela exclusão e vitimização que é imposta pelos pares aos adolescentes isolados-retraídos. Sendo que a literatura demonstra também que os rapazes tendem (Rose & Rudolph, 2006; Rubin et al., 2006a) a apresentar níveis mais elevados de agressividade que as raparigas.

Tanto as raparigas como os rapazes do grupo de isolados-retraídos apresentam valores mais elevados de exclusão comparativamente ao grupo de controlo, o que se justifica pelo facto de poderem, dadas as suas características e como tem sido aqui discutido, ser encarados pelo grupo de pares como socialmente inadequados (Ladd, 2006; Nelson et al., 2005; Oh et al., 2008) e por isso alvo de exclusão e vitimização pelos mesmos (Hanish & Guerra, 2004). Também por este mesmo motivo é compreensível o resultado obtido que demonstra que as raparigas e os rapazes do grupo dos isolados são mais vitimizados que os do grupo de controlo (Hanish & Guerra, 2004).

No que concerne à qualidade da amizade, o grupo de isolados retraídos apresenta valores mais baixos do que o grupo de controlo, a nível das variáveis referentes ao companheirismo e recreação, validação e cuidado, ajuda e orientação, partilha de intimidade e qualidade da amizade. Isto está de acordo com uma investigação de Rubin et al., (2006b), onde o autor comparou um grupo de jovens isolados-retraídos e um grupo de controlo e cujos resultados demonstraram que as relações de amizade entre os jovens isolados-retraídos eram de menor qualidade. Também Schneider (1999) contribuiu com resultados de uma investigação onde apurou, que quanto menores são os níveis de comunicação entre a díade, menor é também a qualidade da amizade e, nesse sentido, as crianças isoladas-retraídas evidenciaram um fraco estilo de comunicação tanto na sua expressividade como na assertividade, e baixos níveis de ajuda, orientação, diversão e resolução de conflitos, o que poderá constituir uma barreira na capacidade de partilhar interesses e na superação de eventuais desentendimentos que possam surgir.

Os resultados obtidos a nível de género, demonstram que as raparigas apresentam médias mais elevadas que os rapazes nas dimensões da validação e cuidado, ajuda e orientação, partilha de intimidade e qualidade da amizade. Estes dados estão de acordo com a literatura já que vários estudos demonstram que as raparigas mantêm amizades de melhor qualidade que os rapazes (Berndt, 2002; Brown & Klute, 2003; Way & Greene, 2006;), visto que as suas relações são caracterizadas por níveis mais elevados de proximidade, intimidade, confiança, segurança, lealdade, validação, apoio, cuidado e afeto (Buhrmester & Furman, 1987; Parker & Asher, 1993; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rose & Rudolph, 2006) enquanto os rapazes, por outro lado, costumam adotar com alguma assiduidade condutas mais hostis e de dominância (Rose & Rudolph, 2006) e as suas relações tendem a decorrer sobretudo em torno de hábitos comuns, como atividades desportivas e intelectuais, desenvolvidas no quotidiano (Pinto, 2009). Por outro lado, as raparigas de uma forma geral, apresentam maior competência para utilizar estratégias adequadas na resolução de conflitos e revelam maior facilidade na expressão de emoções, afeto, validação e proximidade, proporcionando deste modo um ambiente mais propício à partilha da intimidade e crescimento da relação íntima (Pinto, 2009).

Os dados revelam ainda que os rapazes isolados-retraídos possuem níveis mais elevados de validação e cuidado, ajuda e orientação, partilha de amizade e, por isso, qualidade de amizade que as raparigas isoladas-retraídas. Estes resultados, quando confrontados com o facto das adolescentes do sexo feminino do grupo dos isolados-retraídos surgirem associadas a níveis muito mais elevados que os rapazes no que concerne à exclusão e vitimização, podem ser explicados. Por outro lado, a disparidade entre os valores obtidos na comparação entre sexos (rapazes vs raparigas) tanto no grupo de controlo como no grupo de isolados-retraídos demonstra que os níveis de exclusão e vitimização das raparigas isoladas-retraídas é muito elevado o que, de acordo com o que tem sido aqui discutido, poderá ser justificado por construírem relações com os pares semelhantes que se caracterizam por níveis elevados de retraimento, vitimização e exclusão (Oh et al., 2008; Rubin et al., 2006b; Schneider, 1999), o que ainda mais irá aumentar o isolamento e a má qualidade das suas relações (Oh et al., 2008). Além disso, Pinto (2009) demonstra que as relações de amizade entre os rapazes muitas vezes se baseiam na partilha de hábitos e, ou gostos comuns como as atividades desportivas e intelectuais, o que pode explicar que possuam laços mais pragmáticos com a diáde.

No entanto, e de acordo com a literatura (Berndt, 2002; Brown & Klute, 2003; Way & Greene, 2006;), o mesmo não se verifica no grupo de controlo onde as raparigas possuem

níveis mais elevados nas dimensões que caracterizam uma relação de amizade de qualidade e, por isso, na qualidade das suas amizades quando confrontadas com os rapazes do mesmo grupo.

Assim, como seria de esperar, no que concerne às diferenças entre grupos, as raparigas isoladas-retraídas apresentam valores muito inferiores às raparigas do grupo de controlo já que possuem relações de amizade muito fracas e marcadas por níveis muito elevados de vitimização e exclusão (Oh et al., 2008; Rubin et al., 2006b; Schneider, 1999). No caso dos rapazes acontece o mesmo, sendo que os rapazes do grupo de isolados-retraídos revelam níveis inferiores em todas as dimensões da qualidade da amizade, excepto no que concerne à validação e cuidado, face ao grupo de controlo.

No que concerne aos resultados obtidos para as diferenças de género sobre as dimensões da regulação emocional, o sexo feminino, apresentou valores mais elevados no que concerne à responsividade situacional e reavaliação cognitiva. Estes resultados podem ser explicados pelo facto acima mencionado das raparigas possuírem frequentemente relações de amizade de melhor qualidade (Berndt, 2002; Brown & Klute, 2003; Buhrmester & Furman, 1987; Parker & Asher, 1993; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rose & Rudolph, 2006; Way & Greene, 2006). Por outro lado, os resultados apurados ao longo desta investigação e discutidos neste capítulo, permitem referir que uma amizade de qualidade superior é responsável pela aquisição de competências sociais e relacionais (Almeida, 2000; Boivin & Hymel, 1997; Brown, 1990; Burk & Laursen, 2005; Corsano, Majorano & Champretavy, 2006 cit. por Tomé, Camacho, Gaspar de Matos & Diniz, 2011; Dekovic, Engels, Shirai, De Kort, & Anker, 2002; Ferreira et al., 2003; Gazelle & Spangler, 2007; Harter, 1993; Hartup, 1996; Parker & Gottman, 1989; Piaget, 1994; Rabaglietti & Ciairano, 2008; Rubin et al., 2006a; Rubin & Burgess, 2001; Sullivan, 1953; Veríssimo & Santos, 2008) e que isso promove aos sujeitos, a capacidade de reconhecerem e terem consciência das suas próprias emoções (Gross, 1998; Lazarus, 2006), assim como de controlarem e usarem de forma apropriada estratégias de regulação emocional (Gratz e Romer, 2004) e de se ajustarem às circunstâncias e contextos do momento (Bridges et al., 2004). Assim, e como tem sido argumentando ao longo da presente dissertação, uma amizade de qualidade desenvolve competências para o uso de estratégias de regulação emocional. Por tudo isto, e na sequência do que tem sido aqui argumentando, as raparigas possuem por isso valores menores no uso de estratégias de supressão que os rapazes.

Neste sentido, os resultados demonstram ainda que, tal como era expectável, os adolescentes isolados-retraídos possuem níveis mais baixos de responsividade situacional e um uso mais elevado de estratégias de supressão, o que faz sentido porque possuem relações

de amizade de pior qualidade que os adolescentes do grupo de controlo e, por isso carecem de competências para regular e modelar as emoções (Bridges et al., 2004; Gratz e Romer, 2004; Gross, 1998; Lazarus, 2006).

No que concerne ao grupo de controlo as raparigas, ao possuírem amizades de melhor qualidade, demonstram por isso níveis mais elevados de responsividade situacional, reavaliação cognitiva e um menor uso de estratégias de supressão que os pares do sexo masculino. Por outro lado, as raparigas isoladas-retraídas, quando comparadas com os pares do mesmo sexo no grupo de controlo apresentam igualmente níveis menores de responsividade situacional e reavaliação cognitiva e um uso maior de estratégias de supressão, o que está de acordo com o que tem sido aqui debatido (Bridges et al., 2004; Gratz e Romer, 2004; Gross, 1998; Lazarus, 2006).

Já no que concerne aos rapazes do grupo de controlo e do grupo dos isolados-retraídos, os resultados demonstram que os isolados-retraídos, apesar de utilizarem mais a supressão como forma de regulação emocional que os rapazes do grupo de controlo, têm valores mais elevados de responsividade situacional e reavaliação cognitiva. Isto poderá ocorrer porque, de acordo com os dados, os rapazes do grupo dos isolados-retraídos possuem melhores relações de amizade que as raparigas, o que de acordo com a literatura (Rubin et al., 2006b; Sullivan, 1953) poderá contribuir para um aumento dos níveis de competência social e, por isso, de regulação emocional (Bridges et al., 2004; Gratz e Romer, 2004; Gross, 1998; Lazarus, 2006). Ou seja, apesar destes rapazes pertencerem ao grupo de isolados-retraídos, os valores que obtiveram na dimensão da qualidade da amizade é muito semelhante aquele que foi obtido pelos adolescentes do sexo masculino do grupo de controlo. O que poderá significar que, mesmo sendo caracterizados por retraimento social, têm relações não muito inferiores às dos rapazes do controlo. Isto poderá significar que retirem destas relações competências psicossociais que lhes permitam uma melhor regulação emocional e os rapazes do grupo de controlo podem possuir relações mais baseadas em gostos comuns (Pinto, 2009).

Por fim, os dados demonstram que, ao contrário do que tem sido discutido, as raparigas do grupo de isolados-retraídos apresentam maior capacidade de responsividade situacional, reavaliação cognitiva e menos utilização de estratégias de supressão que os rapazes do mesmo grupo. Visto serem os adolescentes isolados-retraídos do sexo masculino que possuem melhor qualidade da amizade isto contraria a hipótese do trabalho no que se refere ao género dentro do grupo dos isolados-retraídos. No entanto, e tendo em conta os níveis elevados de exclusão e vitimização deste grupo, Gross, Richards e John (2006) demonstraram em estudos que a regulação emocional é mais frequentemente dirigida às emoções negativas. Além disso, os

mesmos autores (2006) argumentam que as raparigas tendem a regular melhor as emoções que os rapazes mas que também são elas que têm mais predisposição para uma maior intensidade de irritabilidade, tristeza e ansiedade.

4.1 Conclusão

O presente trabalho contribui com dados e reflexões para a investigação sobre a retirada social, a qualidade da amizade entre adolescentes e a regulação emocional em Portugal. A amostra permite contribuir igualmente com resultados sobre indivíduos que se encontram na adolescência, sendo que a maioria dos estudos na mesma temática foca principalmente as crianças e acontece em contextos norte-americanos.

Como se descreve de seguida, os nossos resultados permitem confirmar a existência de uma relação entre a qualidade da amizade dos adolescentes e a sua capacidade de regulação emocional, ainda que, tal como se aponta nos capítulos seguintes referentes às limitações do estudo e às linhas de investigação futura, careçam e, por isso ocasionem, contributos de estudos com amostras de maior dimensão e que se debrucem em diferentes direções de investigação.

A metodologia aqui utilizada pretende também contribuir com resultados sobre a aplicação e, por isso que enriqueçam a validação, de instrumentos como o Friendship Quality Questionnaire (FQQ), Extended Class Play (ECP), Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA) e Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ_CA).

Esta dissertação, embora assumindo-se como exploratória, contribui para uma melhor compreensão sobre as temáticas em causa e, por isso, para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção que promovam um crescimento e um desenvolvimento psicossocial e relacional ajustado a uma fase etária decisiva para a estruturação dos sujeitos.

Concluindo, os resultados obtidos permitem confirmar no geral a hipótese de que existe uma relação positiva entre a qualidade da amizade e a regulação emocional.

Pelas suas características intrínsecas, os jovens isolados-retraídos distinguem-se pela timidez, ansiedade, hipersensibilidade, medo, baixa autoestima, entre outras, e por isso, recorrem ao isolamento (ativo) como forma de se manterem afastados dos pares. Por outro lado, as suas características psicossociais e a falta de competências sociais aliadas ao facto de se isolarem, faz com que os próprios pares os vejam como socialmente inaptos e por isso, os

excluam. Estas duas formas de isolamento ativo e passivo autoalimentam-se, contribuindo para um crescente isolamento e para aumentar os sentimentos negativos que este grupo de adolescentes tem sobre si próprio.

Consequentemente, os dados demonstram que quanto maior é a retirada social menor é a qualidade da amizade já que os relacionamentos carecem de companheirismo e recreação e partilha de intimidade. Por outro lado, também a exclusão, como forma de isolamento, está igualmente associada a uma menor qualidade da amizade e por isso, a menores níveis de companheirismo e recreação e partilha de intimidade.

Como tem sido demonstrado ao longo desta discussão, tanto com os dados obtidos como através da revisão bibliográfica, relações de amizade de qualidade promovem a aquisição de competências por parte dos sujeitos que terão impacto na sua regulação emocional, nomeadamente através de maior aptidão para um eficaz controlo emocional, responsividade situacional e reavaliação cognitiva.

Os dados demonstram ainda que o isolamento social, tanto através da retirada social como da exclusão, estão relacionados com uma ineficiente autoconsciência emocional e com recurso ao uso de estratégias de supressão. Já a vitimização, como consequência desse isolamento ativo e passivo, surge associada a indivíduos com pouca autoconsciência emocional.

O presente trabalho tem como enfoque principal, os adolescentes isolados-retraídos, cujos dados indicam serem jovens marcados por níveis elevados de timidez e retraimento social, exclusão e vitimização por parte dos pares e por níveis mais elevados de agressividade. Os resultados demonstraram que os adolescentes com estas características, se destacam por possuírem menor qualidade nas suas amizades e, consequentemente, por terem menor responsividade situacional e recorrerem mais ao uso de estratégias de supressão que, por sua vez, indicam pouca capacidade de autoconsciência emocional.

No entanto dentro deste grupo de isolados-retraídos, os resultados demonstraram que não existe uma relação aparentemente tão evidente entre a qualidade da amizade e a regulação emocional, já que o sexo feminino apresentou maior capacidade para regular as emoções que os rapazes, embora fossem marcadas por amizades de pior qualidade. Ainda assim as diferenças entre sexos dentro do grupo de isolados-retraídos não eram tão significativas nem na qualidade da amizade nem nas dimensões da regulação emocional quando confrontadas com as diferenças entre género no grupo de controlo, onde rapazes e raparigas tinham valores muito díspares.

Por fim, as diferenças de género também demonstram que as raparigas têm no geral amizades de melhor qualidade e, por isso, mais capacidade de regulação emocional e menos uso de estratégias de supressão. Por outro lado o grupo dos isolados-retraídos surge sempre associado a amizades de menor qualidade e também a competências inferiores de regulação e modelação emocional. Já no grupo de controlo também a qualidade da amizade está diretamente relacionada com a aptidão para uma eficaz regulação emocional.

Assim, a hipótese postulada no objetivo desta investigação verifica-se no sentido em que os adolescentes isolados-retraídos, pelas suas características, possuem relações de amizade de fraca qualidade e, por isso, menor competência para uma eficaz regulação emocional. Por outro lado, recorrem ao uso de estratégias de supressão, o que tem consequências negativas tanto a nível afetivo, cognitivo e social, afetando as suas relações com os outros, como faz com que estes indivíduos mantenham um nível constante de ruminação acerca de situações negativas.

5. Limitações do Estudo

A presente dissertação assume-se, pela natureza da sua amostra, como um estudo exploratório que poderá auxiliar no desenvolvimento de novas linhas de investigação neste âmbito científico.

Tendo contactado várias instituições de ensino privado e público na zona da Grande Lisboa, optou-se por uma amostra de conveniência num colégio particular que garantia a aplicação dos procedimentos necessários para o desenvolvimento empírico desta investigação. A amostra, dado o número de indivíduos que participaram no estudo e as condições socioeconómicas que possuem para frequentar uma instituição de ensino privado nos arredores da capital, faz com que os resultados que aqui se apresentam, não sendo generalizáveis pela sua natureza, sejam relevantes tanto como reflexão sobre os fenómenos em causa mas também como impulsionadores para futuras linhas de investigação.

Importa igualmente referir que, tendo em conta o enfoque do trabalho, a revisão da literatura contribui para um maior entendimento sobre as temáticas aqui abordadas, nomeadamente no que concerne à qualidade da amizade e ao isolamento social, focadas nas crianças, existindo por isso menos contributos sobre a adolescência.

Por fim, muitos dos estudos aqui apresentados e discutidos referem-se a realidades e culturas diferentes da portuguesa o que por um lado se assume como uma limitação mas, por outro, posiciona o presente trabalho como um possível contributo sobre o contexto nacional

6. Linhas de Investigação Futura

Como tem sido referido, a presente dissertação assume-se como um trabalho exploratório que reflete sobre fenómenos mas que carece de uma amostra de maior dimensão que permita generalizar os dados obtidos.

Assim, as conclusões aqui apresentadas poderão servir como contributo para futuras linhas de investigação que explorem estes resultados de uma forma mais profunda e representativa.

Os dados obtidos permitem ainda salientar a pertinência para futuros trabalhos de quatro resultados especialmente interessantes e que se distanciam da literatura. O primeiro diz respeito ao facto do sexo feminino surgir como mais agressivo que os indivíduos do sexo masculino e o segundo alude à existência de níveis mais elevados de agressividade nos adolescentes isolados-retraídos em comparação com o grupo de controlo. O terceiro ponto diz

respeito ao facto dos rapazes isolados-retraídos apresentarem melhor capacidade de responsividade situacional e reavaliação cognitiva que os rapazes do grupo de controlo. Por outro lado, e dentro do principal enfoque deste trabalho os rapazes isolados-retraídos surgem com amizades de melhor qualidade que as raparigas do mesmo grupo mas com capacidades inferiores para uma eficaz regulação emocional. Ambos os resultados foram alvo de uma reflexão aprofundada no capítulo referente à discussão dos dados mas poderão originar futuras linhas de investigação que permitam compreendê-los de forma mais profunda.

A temática deste estudo, aqui delimitada pela hipótese postulada, permite desenvolver novas linhas de reflexão que se estendam não só à relação entre a qualidade da amizade com os pares e a regulação emocional dos sujeitos mas também à qualidade dos seus relacionamentos interpessoais no geral (i.e. núcleos familiares mais próximos e periféricos, contatos sociais com educadores e outros sujeitos do quotidiano, entre outros) e o seu impacto no desenvolvimento de competências psicossociais e relacionais e, consequentemente, de regulação emocional. Ainda dentro deste ponto poderia ser igualmente relevante compreender que tipo de relações se apresentam como mais fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos e quais têm maior impacto na sua capacidade de regulação emocional. Por fim poderá ser igualmente relevante aprofundar longitudinalmente o papel da qualidade da amizade na adolescência, tanto com os pares como com outros atores, no desenvolvimento dos indivíduos e as consequências relacionais nos diferentes estágios de vida.

No que concerne à temática do isolamento social, poderia ser pertinente compreender se o isolamento social acontece como uma característica intrínseca dos indivíduos e, por isso, se se manifesta em todo o tipo de relacionamentos que mantêm (i.e. família) ou se surge associado aos relacionamentos interpessoais com os pares. Também dentro deste fenómeno, os resultados obtidos demonstram a existência de agressividade dentro dos grupos de adolescentes isolados-retraídos e, por isso, a necessidade de compreender o papel desta característica, já que a literatura tem demonstrado a existência de grupos de sujeitos isolados-retraídos e de isolados-agressivos mas poderá existir um perfil híbrido de indivíduos que possuam características de ambos os grupos tanto pela sua natureza como também pelo contexto (i.e. agressividade reativa aos fenómenos de exclusão e vitimização). Por fim, ainda dentro do isolamento social é igualmente importante perceber, com uma investigação longitudinal, a sua evolução no desenvolvimento ao longo do progresso etário e diferentes estágios de vida dos sujeitos mas também a sua relação com o contexto dos mesmos, nomeadamente no que concerne ao isolamento ativo e passivo (i.e. quando os indivíduos

mudam, por exemplo, de escola mantêm o mesmo comportamento ou o facto de não serem vistos como socialmente inaptos poderá fazer com que alterem a sua atitude?).

Para terminar, é pertinente aprofundar o presente trabalho comparando grupos de adolescentes em instituições públicas e privadas, com diferentes graus socioeconómicos e oriundos de famílias com maior e menor escolaridade para aferir o impacto que isso tem tanto nas suas características intrínsecas como na qualidade das suas relações e, conseqüentemente, na sua capacidade de regulação emocional.

7. Referências

- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Asendorpf, J. (1990a). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability and peer avoidance. *Human Development, 33*, 250-259.
- Asendorpf, J. (1990b). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology, 26*, 721-730.
- Asendorpf, J. B., & Meier, G. H. (1993). Personality effects on children's speech in everyday life: Sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(6), 1072-1083.
- Bagwell, C., & Schmidt, M. (2011). *Friendships in Childhood & Adolescence*. New York: The Guilford Press.
- Berndt, T. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 7-10.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*(5), 1312-1329. Consultado em Junho, 3, 2015, através da fonte http://www.researchgate.net/publication/15644335_Friends_influence_of_adolescents'_adjustment_to_school *Child Development, 66* (5), 1312 – 1329.
- Bellack, A., Hersen, M., & Kadzin, A. (1982). *International handbook of behavior modification and therapy*. New York, Plenum Press.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*(3-4), 177-188. Consultado em Junho, 25, 2015, através da fonte http://www.researchgate.net/publication/226959137_Sex_differences_in_physical_verbal_and_indirect_aggression_A_review_of_recent_research
- Blos, P. (1997). *Transição adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology, 33*(1), 135-145.
- Bowker, J., Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2010). Social withdrawal in adolescence. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence*. New York: Springer.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75*(2), 340-345.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold* (pp. 171–196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B.B. (2004). Adolescents' relation with peers. IN R. M, Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). New Jersey: Wiley.
- Brown, B.B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. IN G. R. Adams, & M.D. Berzonsky (Eds.), *The Blackwell handbook of adolescence* (pp. 330-348). Oxford: Blackwell.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development, 58*(4), 1101-1113.

- Buhs, E., Ladd, G., & Herald-Brown, S. (2010). Victimization and exclusion: Links to peer rejection, classroom engagement, and achievement. In S. R. Jimerson & S. M. Swearer (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 163-172). New York: Routledge.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology*, *22*(4), 749-757.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, *77*(2), 371-383.
- Burk, W. J., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, *29*(2), 156-164. Consultado em Junho, 3, 2015, através da fonte <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2396592/>
- Carvalho, R. G. G. (2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, *40* (3), 1-12.
- Cole, M., Cole, S., & Lightfoot, C. (2005). *The Development of Children*. New York: Worth Eds.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, *75*(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell-Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and desregulation: a clinical perspective. In N. A. Fox (Eds.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* (59, pp. 250-283). Chicago: The University of Chicago Press.
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicologia de la adolescência* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 359-371.
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A "multitude" of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, *1*(1), 26-32.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, *40*, 244-258.
- Cordeiro, M. (2009). *O grande livro do adolescente*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, J. V. (2013). As relações de pares de jovens socialmente retirados. Tese de Doutoramento, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação, Instituto Superior de Psicologia Aplicada — Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.

- Correia, J. V., Santos, A. J., Freitas, M., Rosado, A., & Rubin, K. (2014). Análise Fatorial Confirmatória do Extended Class Play numa Amostra Portuguesa de Jovens Adolescentes. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(3), 462-47.
- Crick, N. R., Murray-Close, D., Marks, P. E., & Mohajeri-Nelson, N. (2009). Aggression and Peer Relationships in School-Age Children. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen, *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 287-299). N.Y.: Guilford.
- Damásio, A. (1999). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (19th ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Dekovic, M., Engels, R. C., Shirai, T., De Kort, G., & Anker, A. L. (2002). The role of peer relations in adolescent development in two cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(6), 577-595.
- Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Shepard, S., Guthrie, I., Mazsk, P., Poulin, R., & Jones, S. (1999). Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behavior from anger reactions at age 4-6 years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 119-142.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L., (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339
- Ferreira, M., & Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes... *Revista Millenium: Educação, Ciência e Técnica*, 32, 141-162.
- Ferreira, B. W., Ries, B., Steren dos Santos, B., Rodrigues, E. W., La Rosa, J., & Zanella, L. (2003). *Psicologia e educação: Desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta* (2ª ed). Porto Alegre: Brasil.
- Ferreira, D., Santos, J. A., Ribeiro, O., Freitas, M., Correia, J. V., & Rubin, K. (2013). Isolamento social e sentimento de solidão em jovens adolescentes. *Análise Psicológica*, 31, 117-127.
- Fox, A., Henderson, H., Marshall, P., Nichols, K., & Ghera, M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology*, 56, 235-262.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista Psiquiátrica Clínica*, 38(5), 184-188.
- Freitas, M., Santos, A. J., Correia, J., Ribeiro, O., & Fernandes, E. (2013). Análise fatorial confirmatória do modelo do Questionário da Qualidade da Amizade numa amostra de jovens adolescentes Portuguesa. *Laboratório de Psicologia*, 11(2), 163-175.
- Gazelle, H. (2008). Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations. *Developmental Psychology*, 44(6), 1604-1624.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257-278.
- Gazelle, H., & Rudolph, K. (2004). Moving toward and away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious solitary youth. *Child Development*, 75, 829-849.

- Gazelle, H., & Spangler, T. (2007). Early childhood anxious solitude and subsequent peer relationships: Maternal and cognitive moderators. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(5-6), 515-535.
- Gouveira-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, P., & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica, 2*, 91-201.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54.
- Greenberg, L. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 36*, 87-93.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*, 151-164.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). *Emotion Regulation: conceptual foundations*. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guildford Press.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological assessment 24*(2), 409-417. American Psychological Association.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 17-38.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.

- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. In T. Berndt, & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Hawley, P. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 279–309.
- Hawley, P., & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 239-242.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, *61*, 2004–2021.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, *72*(6), 1301-1333.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, *77*(4), 822-846.
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *9*(6), 469-490.
- Larson, R. J., & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, *60*, 1250-1260.
- Laursen, B., & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence*, *36*, 1261-1268
- Lazarus, R.S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, *46*(4), 352-367.
- Lazarus, R. S. (1991b). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, *46*(8), 819-834.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, *74*(1), 9-46.
- Lisboa, C. (2005). Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M., & Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 343-369
- Little, T., Jones, S., Henrich, C., & Hawley, P. (2003b). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal Of Behavioral Development*, *27*, 122-133.
- Lopes, J. A. L., Rutherford, R., Cruz, M. C, Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem* (2ª Ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.

- MacDermott, S.T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The emotion regulation index for children and adolescence (ERICA): A psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 301-314.
- Martins, M. J. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 93-115.
- Masten, A. S., Morison, P., & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21(3), 523-533.
- Monjas, M. I., & Caballo, V. E. (2002). Psicopatología y tratamiento de la timidez en la infancia. In V. E. Caballo, & M. A. Simón (Eds.), *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente* (Vol. 2). Madrid: Pirámide.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Nunes, S. A. N., Faraco, A. M., & Vieira, M. L. (2012). Correlatos e consequências do retraimento social na infância. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(1), 122-138.
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Pub.
- Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 553-566.
- 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), 611-621.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parker, J., & Gottman, J. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. Berndt, & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-132). New York: Wiley.
- Peron, S., Guimarães, L., & Karine de Souza, L. (2010). Amizade na adolescência e a entrada na universidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 664-681.
- Piaget, J. (1994). *Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Pinto, M, C. (2009). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Poulin, F., Dishion, T. J., & Haas, E. (1999). The peer influence paradox: Friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 42-61.
- Rabaglietti, E., & Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 12, 183-203.

- Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Reverendo, M. I. (2011). Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação – rejeição parental: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA). Dissertação de Mestrado em Psicologia na Área de Especialização em Psicologia Clínica do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, *132*(1), 98-131. Consultado em 6, 15, 2015, através da fonte <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3160171/>
- Rubin, K. H. (1982). Non-social play in preschoolers: Necessary evil? *Child Development*, *53*, 651–657.
- Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children: An “at risk” population? In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children’s peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 125-139). New York: Springer-Verlag.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Kennedy, A. E. (2005). Avoiding and Withdrawing from the Peer Group. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen, *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 303-317). N.Y.: Guilford.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006a). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed. pp. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. (2008). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon, & R. M. Lerner (Ed.), *Child and adolescent development: An advanced course* (1th ed., pp. 141-180). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. W. Vasey, & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 407–434). New York: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2th ed., vol. 1, pp. 383-418). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *39*(4), 518-534.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(4), 506-534.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*. *60*(1), 141-171.

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Bowker, J. C., & Menzer, M. (2011). Social withdrawal and shyness. In Smith, P. K., & Hart, C (Eds.), *Blackwell's Handbook of Childhood Social Development* (pp. 2-34). Malden: Blackwell Publishing.
- Rubin, K., & Mills, R. (1988). The many faces of social isolation in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 916-924.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006b). The best friendships of shy/ withdrawn children: Prevalence, stability and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143–157.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Agression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Schneider, B. (1999). A multimethod exploration of the friendships of children considered socially withdrawn by their school peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(2), 115–123. Consultado em Março, 31, 2015, através da fonte <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1021959430698#page-1>
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869 – 1880.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stansbury, K., & Gunnar, M. R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. In N. A. Fox (Ed.), *The Development of emotion regulation: biological and behavioral considerations* (pp. 108-134). University of Chicago Press.
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção* (2 ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59. Chicago: University Of Chicago Press
- Tomé, G., Camacho, I., Gaspar de Matos, M., & Diniz, J, A. (2011). A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (4), 747-756.
- Tremblay, R. E, (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Veríssimo, M., & Santos, A.J. (2008). Desenvolvimento social: Algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3, 26, 389-394.

- Xarepe, M. F. (2002). *Um olhar sobre a gravidez e maternidade adolescente – estudo comparativo*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Way, N., & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 293-320. Consultado em 6, 15, 2015, através da fonte http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.15327795.2006.00133.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER
- Wied, M., Branje, S., & Meeus, W. (2006). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48 – 55. Consultado em 6, 15, 2015, através da fonte <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20166/epdf>
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.
- Zajonc R.B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39(2), 117-123.