



UC/FPCE-2014

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Confiança interpessoal, aceitação - rejeição  
parental e solidão na adolescência**

Carolina Alexandra Lopes Marques (e-mail:  
calm.marques@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização  
em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento  
sob a orientação da Prof. Doutora Graciete Franco-Borges

### **Confiança interpessoal, aceitação-rejeição parental e solidão na adolescência**

Resumo: A presente investigação centra-se na análise da relação entre as crenças de *Confiança Interpessoal* – Teoria e Modelo de Rotenberg (Rotenberg, 1994; Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Betts, Rotenberg & Trueman, 2008) - a *Aceitação-Rejeição Parental* percebida - Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (Rohner, 2004) – a *Solidão* e o *Desempenho Académico* durante a adolescência. A amostra utilizada é constituída por 190 adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, a frequentar o 3º Ciclo de dois estabelecimentos públicos de Coimbra. Para analisar a relação entre aquelas variáveis foi utilizada pela primeira vez a adaptação portuguesa da escala *Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência Tardia* - CGC-A (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014), além da *Escala revista de Solidão da UCLA* (Neto, 1989) e das escalas *Perceção da Atitude do Pai* – PAP e *Perceção da Atitude da Mãe* – PAM (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2009). Elaborou-se também um questionário sociobiográfico de acordo com os propósitos da investigação e características da amostra, destinado à recolha de informação sobre o percurso e desempenho académicos e sobre o agregado familiar dos adolescentes.

Os resultados obtidos revelaram uma associação positiva entre os níveis de *Rejeição Parental* percecionada e a *Solidão*. As crenças de *Confiança Interpessoal* diferenciaram-se em função dos alvos considerados: a *Confiança* nos *Professores* associa-se positivamente ao *Desempenho Académico* e negativamente à *Solidão*; a *Confiança* na *Figura Materna* associa-se negativamente à *Rejeição Materna* global, enquanto a *Confiança* na *Figura Paterna* se associa negativamente à *Indiferença Paterna*. As crenças globais de *Confiança Interpessoal* revelaram-se negativamente associadas à *Hostilidade Paterna*, por sua vez negativamente associada ao *Desempenho Académico*. O envolvimento em atividades extracurriculares diferenciou significativamente os sujeitos em função dos níveis de *Solidão* e de *Desempenho Académico*.

Deste modo, os dados obtidos contribuem para um aprofundamento das relações diferenciais entre as dimensões da *Aceitação/Rejeição Parental*, os níveis de *Confiança Interpessoal*, de *Solidão* e de *Desempenho Académico*, possibilitando a planificação de intervenções que previnam a *Solidão* e promovam o desenvolvimento pleno do adolescente na escola e no seio da família.

Palavras-chave: Confiança interpessoal; Aceitação-Rejeição parental; Solidão; Desempenho académico; Adolescência.

## **Interpersonal trust, parental acceptance-rejection and loneliness during adolescence**

Abstract: This research focuses on the analysis of the relationship between the *Interpersonal Trust* beliefs - Theory and Model of Rotenberg (Rotenberg, 1994; Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Betts, Rotenberg & Trueman, 2008) - *Parental Acceptance-rejection's* perception - Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (Rohner, 2004) - *Loneliness* and academic performance during adolescence. The sample is comprised by 190 adolescents aged between 13 and 17 years, attending middle school in a public school of Coimbra. To analyze the relationship between those variables, was used for the first time the Portuguese adaptation - *Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents* - CGC-A (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014) and the Portuguese adaptations of the *Escala revista de Solidão da UCLA* (Neto, 1989) and *Perceção da Atitude do Pai – PAP e Perceção da Atitude da Mãe – PAM* (Franco-Borges & Vaz-Rebello, 2009). We also made a questionnaire in accordance with the purposes of research and characteristics of the sample, to collect information about academic career, family status and employment status of the parental figures of adolescents.

The results showed a positive association between *Parental Acceptance-rejection's* perception and *Loneliness* levels. *Interpersonal Trust* beliefs differed against targets considered: *Trust* in *Teachers* is positively associated with the *Academic Performance* and negatively to *Loneliness*; *Trust* in *Maternal Figure* is associated negatively to global *Maternal Rejection*, while *Trust* in *Father Figure* is associated negatively to paternal *Indifference*. *Interpersonal Trust* beliefs proved negatively associated with *Paternal Hostility*, in turn negatively associated with academic performance. Involvement in extracurricular activities significantly differentiated the subjects according to the level of *Loneliness* and *Academic Performance*.

Thus, the results contributed with relevant data to a deepening of differential relations between dimensions of *Parental Acceptance-Rejection's* perception, *Interpersonal Trust*, *Loneliness* and *Academic Performance*, enabling the planning of interventions that prevent the *Loneliness* and promote the full development of the adolescent in school and within the family.

Key Words: Interpersonal trust beliefs; Parental acceptance-rejection's perception; Loneliness, Academic performance; Adolescence.

## **Agradecimentos**

Dirijo-me, especialmente e em forma de reconhecimento, àqueles que assumiram papéis determinantes, não só ao longo da elaboração desta dissertação, mas no decorrer do meu percurso académico.

À orientadora desta dissertação, Prof. Doutora Graciete Franco-Borges, pelo apoio, interesse, perfeccionismo e confiança depositada.

À Prof. Doutora Maria da Luz Vale-Dias, pelas partilhas e pela forma estimulante como acompanhou o decorrer desta dissertação.

Aos diretores da Escola Básica do 2º e 3º ciclo Rainha Santa Isabel e da Escola Básica Eugénio de Castro, por terem permitido a realização de mais um estudo. De forma muito especial, à Dr.<sup>a</sup> Joana Minderico. Aos Diretores de Turma pela forma incansável. À Carolina, Inês, João e Nádía pela sempre disponibilidade. A todos os pais e, principalmente, aos seus educandos pela participação.

À UBI, em especial, à Prof. Doutora Ludovina Ramos e Ema Oliveira. Às maiores, Mariana, Telma e Carolina por tudo o que representam. À vice Alexandra, à Mexicana, à Diana e ao Rafael pela amizade. Às do 6º andar, Catarina e Rita. À Madalena pela compreensão. À Covilhã que trago no coração.

À UC pela recente família. À Romina e Ana Cláudia, por todo o apoio e entejuda manifestados ao longo deste ano. À Ana Rita Santos, pela (sempre) empatia e divertimento. À Marlene, à Rita, à Raquel e à Maria João pela calorosa receptividade. À Soraia, por ser o encanto de Coimbra.

Às de sempre, Liliana, Suzete e Elisa, pela ausência. À Daniela, Dulce, Anabela, Vera, Diana, Daniela, Cristiana, Hugo, Tiago, Ricardo e Nuno, pela família que são.

À família. O meu reconhecimento para sempre.

Aos meus avós.

Aos meus tios, pela presença. Aos meus primos pelo crescimento conjunto. Aos meus pequenitos, Gonçalo, Vasquinho, Simão, Vicente, Guilherme e Santiago.

Ao meu irmão pelo sempre companheirismo. À minha irmã Paula e ao Carlos por tudo. À Gabriela e ao Rafael pela felicidade.

O obrigada final, mas o principal: aos meus pais, pelo Amor.

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução .....  | 1  |
| I – Enquadramento conceptual .....  | 2  |
| 1.1. Confiança Interpessoal .....   | 2  |
| 1.1.1. Confiança Interpessoal durante a adolescência.....   | 3  |
| 1.1.2. Conceptualização da Confiança Interpessoal: Teoria e Modelo de Rotenberg.....                          | 4  |
| 1.2. Solidão: Compreensão do constructo.....  | 5  |
| 1.2.1. A solidão na adolescência.....   | 7  |
| 1.3. A aceitação-rejeição parental como precursor da aceitação-rejeição noutros contextos interpessoais ..... | 8  |
| 1.3.1. <i>Interpersonal Acceptance-Rejection Theory</i> - IPARTheory.....                                     | 9  |
| II. Objetivos.....  | 11 |
| 2.1. Definição do problema e explanação dos objetivos .....   | 11 |
| 2.2. Formulação das hipóteses .....   | 13 |
| III – Metodologia.....  | 14 |
| 3.1. Amostra - Análise preliminar e procedimentos .....   | 14 |
| 3.1.1. Amostra - Descrição .....  | 14 |
| 3.2. Instrumentos.....  | 18 |
| 3.2.1. Questionário Sociobiográfico .....   | 18 |
| 3.2.2. Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescentes tardia - CGC-A .....                                   | 19 |
| 3.2.3. Escala revista de Solidão da UCLA.....   | 19 |
| 3.2.4. <i>Percepção da Atitude do Pai e da Mãe</i> – PAP/PAM.....   | 20 |
| IV. Resultados .....  | 21 |
| 4.1. Análise Descritiva.....  | 21 |
| 4.2. Análise Inferencial .....  | 23 |
| V – Discussão.....  | 28 |
| VI – Conclusão.....   | 31 |
| Bibliografia.....   | 34 |
| Anexos.....   | 41 |

## Índice de Tabelas

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1.</b> Distribuição da amostra por género e ano de escolaridade.....   | 15 |
| <b>Tabela 2.</b> Distribuição da amostra por idade cronológica, número de retenções e média final .....  | 15 |
| <b>Tabela 3.</b> Distribuição da amostra quanto à participação em atividades extracurriculares e ao número de irmãos .....                                   | 16 |
| <b>Tabela 4.</b> Distribuição dos sujeitos de acordo com o seu agregado familiar   | 16 |
| <b>Tabela 5.</b> Distribuição da amostra de acordo com a situação profissional, estatuto marital e habilitações académicas da figura paterna e materna ..... | 17 |
| <b>Tabela 6.</b> Distribuição dos sujeitos de acordo com a profissão da figura paterna e materna (INE-Classificação Portuguesa das Profissões, 2010) ....    | 18 |
| <b>Tabela 7.</b> Médias e Desvios-Padrão das variáveis em estudo (escalas CGC-A, UCLA, PAM e PAP) .....  | 22 |
| <b>Tabela 8.</b> Consistência interna: CGC-A .....   | 23 |
| <b>Tabela 9.</b> Consistência interna: UCLA.....   | 23 |
| <b>Tabela 10.</b> Consistência interna: PARQ (PAP/PAM) .....   | 23 |
| <b>Tabela 11.</b> Coeficientes de correlação entre a escala PARQ (PAP/PAM), UCLA e desempenho académico .....  | 24 |
| <b>Tabela 12.</b> Coeficientes de correlação entre o desempenho académico e os resultados da UCLA e CGC-A .....  | 25 |
| <b>Tabela 13.</b> Coeficientes de correlação entre os resultados na UCLA e o desempenho académico .....  | 25 |
| <b>Tabela 14.</b> Comparação de grupos no Desempenho Académico e Solidão em função da participação ou não em Atividades Extracurriculares.....               | 25 |
| <b>Tabela 15.</b> Coeficientes de correlação entre os resultados na PARQ (PAP/PAM) e na CGC-A .....  | 27 |
| <b>Tabela 16.</b> Comparação de grupos no desempenho académico, confiança interpessoal, rejeição parental percebida e solidão em função do género .....      | 28 |

## Introdução

Rotenberg (1991, p.1) define a confiança interpessoal como [...] *the social "cement" that binds interpersonal relationships in society and is necessary for its survival*. A presente investigação incidiu na exploração deste constructo durante a adolescência, atendendo à relevância deste período da vida na construção da confiança interpessoal nos outros e na sociedade.

Durante aquela fase particular do desenvolvimento, os adolescentes reorganizam o seu mundo social, equilibrando a vinculação parental com a dos pares (Bastos, Figueira & Costa, 2001). Segundo a *Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal* (Rohner, 2004), no processo de exploração do mundo e de si próprio, todas as crianças necessitam de amor e cuidado por parte dos seus cuidadores mais significativos para o desenvolvimento do seu bem-estar, independentemente da sua cultura.

Deste modo, a presente investigação propôs-se estudar e analisar as crenças de *Confiança Interpessoal*, a percepção da *Aceitação-Rejeição Parental*, a *Solidão* e o *Desempenho Académico* durante a adolescência.

O presente trabalho terá a seguinte organização: i) Enquadramento concetual, onde serão aprofundados os conceitos e teorias fundamentais em torno dos constructos alvo deste estudo, designadamente as crenças de *confiança interpessoal* - atendendo à Teoria e Modelo proposto por Rotenberg e seus colaboradores (Rotenberg, 1994; Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Betts, Rotenberg & Trueman, 2008) - a *Solidão*, mais especificamente durante adolescência, e a *Aceitação-Rejeição Parental*, que funcionará como precursora da *Aceitação-Rejeição Interpessoal* noutros contextos interpessoais, de acordo com a *Interpersonal Acceptance-Rejection Theory* – IPARTheory (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012); ii) Objetivos e Hipóteses da investigação; iii) Metodologia e Procedimentos – descrição dos instrumentos de recolha e dos procedimentos utilizados aquando da recolha dos dados; iv) Apresentação e Descrição e dos resultados; v) Discussão dos resultados apresentados anteriormente, atendendo à investigação prévia; vi) Conclusão, onde serão sintetizadas as principais conclusões do estudo, respetivas implicações teórico-práticas, limitações e algumas linhas de investigação futura.

## I – Enquadramento conceptual

### 1.1. Confiança Interpessoal

A confiança interpessoal tem vindo a ser estudada desde os anos 50 do século passado por investigadores e teóricos, por ser considerada relevante para o desenvolvimento pessoal, da personalidade e do comportamento socioemocional (Bernath & Feshbach, 1995). Com efeito, foi na década de 50, num contexto de Guerra Fria, que o estudo empírico acerca da confiança e desconfiança cresceu (Deutsch, 1958, cit. in Tschannen-Moran & Hoy, 2000, p. 549). Naquela época, o autor mais proeminente era Erikson (1950, cit. in Bernath & Feshbach, 1995, p. 2), que apontava a *confiança* como a base do desenvolvimento da identidade, por implicar uma forma generalizada do sujeito se comportar e se sentir no mundo. Erikson (1953, cit. in Rotter, 1967, p. 651) descrevia a confiança como fundamental para *the healthy personality*. No final dos anos 60, Rotter (1967) analisou a *confiança* não só do ponto de vista comportamental, como também sob o ponto de vista cognitivo e comunicacional, mediante o desenvolvimento de instrumentos de avaliação das crenças de confiabilidade relativamente a diversos agentes sociais. Rotter (1967, 1980) foi um dinamizador da compreensão daquela variável sob o ponto de vista da Teoria da Aprendizagem Social, descrevendo a confiança como um fenómeno cognitivo aprendido e como uma expectativa generalizada de que os outros mantêm a sua palavra, promessa ou declaração verbal ao longo do tempo e em diferentes contextos. Esta expectativa seria alargada a outros parceiros ou agentes sociais na forma de *confiança interpessoal generalizada* (Rotter, 1980; Bernath & Feshbach, 1995) sendo, assim, essencial para o funcionamento social do indivíduo (Rotter, 1967, 1971).

Posteriormente, na década de 80, as relações interpessoais começaram a ser estudadas à luz desta abordagem cognitiva, perante a observação das modificações nas estruturas familiares norte-americanas (Johnson-George & Swap, 1982, Rempel, Holmes & Zanna, 1985, cit. in Tschannen-Moran & Hoy, 2000, p. 549). Nos anos 90, a confiança passou a ser alvo de estudo nas mais diversas áreas - sociologia, economia, filosofia, ciência organizacional e educacional - a par da emergência da tecnologia na sociedade (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Ao longo daquelas décadas, muitos foram os autores que se debruçaram sobre a confiança e a definiram como um constructo abrangente e integrador, embora permanecesse a levantar questões e a ser recetivo a estudos empíricos (Bernath & Feshbach, 1995). Earl (1987, cit. in Bernath & Feshbach, 1995, p. 2) identificou três tipos de confiança: a *confiança nos outros*, de acordo com a abordagem de Rotter; a *auto-eficácia* ou competência pessoal em ambientes sociais, de acordo com a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura; e a *autoconfiança*, definida como a expectativa na capacidade de cumprimento de uma tarefa (Bernath & Feshbach, 1995). Mais tarde, autores como Mayer, Davis e Schoorman (1995) e Zand (1997) descreveram a confiança como sendo a aceitação da vulnerabilidade perante as expectativas e comportamentos dos outros, independentemente da capacidade de controlo sobre esses comportamentos (Lount, 2010).

De entre as diversas definições existentes na literatura, não se alcançou um consenso em torno de uma definição universal (Kramer, 1999), embora a maioria tenha ido ao encontro da Teoria de Erikson (1950) e da Teoria de Rotter (1954, cit. in Bernath & Feshbach, 1995, p. 2). Em todo o caso, tendo em conta a relevância da confiança interpessoal no funcionamento social, poderá ser considerada um constructo universal e vital para o funcionamento da sociedade e do indivíduo (Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Rotenberg, 1991, 2010; Evans & Kruger, 2011).

### **1.1.1. Confiança Interpessoal durante a adolescência**

Partindo da premissa de que a confiança interpessoal é um constructo nuclear no funcionamento social dos indivíduos (Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Rotenberg, 1991, 2010; Evans & Kruger, 2011), a investigação tem incidido na compreensão desta variável durante a infância, de forma a compreender melhor a confiança interpessoal durante a idade adulta (Rotenberg, 1991). Diversos autores da área da Psicologia do Desenvolvimento têm defendido que as crenças de confiança interpessoal afetam o funcionamento psicossocial da criança (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005), mas a adolescência tem sido pouco estudada sobre este assunto (Bernath & Feshbach, 1995).

Rotenberg (1991, p.1) definiu a confiança interpessoal durante a

infância como a *confidence that a person's verbal and nonverbal communications accurately represent, or correspond to, internal states and external events. That confidence, and hence trust, is viewed as a continuum (trust to distrust) that can be shown by children through verbal or overt behavior.*

No seguimento de uma melhor compreensão da importância das crenças de confiança interpessoal das crianças e dos adolescentes e da forma como o seu desenvolvimento psicossocial é influenciado por aquelas crenças, a investigação tem vindo a debruçar-se sobre aqueles processos. Assim, tem vindo a ser demonstrado que a confiança interpessoal promove, durante a adolescência, o desenvolvimento e manutenção das relações sociais da infância ao longo da vida (Rotter, 1971, 1980; Rotenberg, 2010), a honestidade (Wright & Kirmani, 1977, cit. in Rotenberg, Boulton & Fox, 2005, p. 595), a amizade (Rotenberg, 1986), as competências sociais (Wentzel, 1991), menores níveis de solidão (Rotenberg, MacDonald & King, 2004), o desenvolvimento da autoestima, a inteligência criativa e relações interpessoais adequadas, o relacionamento positivo entre os pares (associando-se ao número de amigos) (Rotenberg, Boulton & Fox, 2004), o desempenho académico (Imber, 1973; Wentzel, 1991), a saúde física, o bem-estar psicológico (Rotenberg, 2001; Rotenberg et al., 2005), o ajustamento psicológico (Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt, Fox & Hymel, 2004) e o rendimento atlético (Imber, 1973; Rotenberg, 2001).

De forma a aprofundar o constructo da confiança interpessoal, debruçar-nos-emos de seguida sobre a conceptualização facultada por Rotenberg, designadamente a sua Teoria e Modelo (Rotenberg, 1995, 2001, 2005).

### **1.1.2. Conceptualização da Confiança Interpessoal: Teoria e Modelo de Rotenberg**

Tal como já referido anteriormente, a confiança interpessoal é conceptualizada como um dos constructos mais nucleares para o funcionamento social dos indivíduos (Rotenberg, 2010; Evans & Kruger, 2011). A Teoria e Modelo da confiança interpessoal elaborado por Rotenberg e seus colaboradores (Rotenberg, 1994; Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Betts, Rotenberg & Trueman, 2008), na qual a presente investigação se baseia, consideram as variáveis seguintes:

1) três bases de confiança: 1.1) *fidelidade* - referente ao cumprimento da palavra ou promessa a outrem e à previsibilidade e consistência dos comportamentos ao longo do tempo (Betts, Rotenberg & Trueman, 2008; Rotenberg, 2010; Rotenberg & Boulton, 2013); 1.2.) *confiança emocional*, referente à abstenção de críticas ou de atos passíveis de fomentar constrangimento e/ou causar danos emocionais, e à disponibilidade para escutar revelações e manter a sua confidencialidade (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Betts, Rotenberg & Trueman, 2008; Rotenberg, 2010; Rotenberg & Boulton, 2013); e 1.3.) *honestidade*, relativo à veracidade das palavras e dos comportamentos e à utilização de estratégias genuínas assente em intenções benignas, ao invés de estratégias manipuladoras e intenções maliciosas (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Betts, Rotenberg & Trueman, 2008; Rotenberg, 2010; Rotenberg & Boulton, 2013);

2) três domínios (Rotenberg, 1994, 2010): 2.1.) *cognitivo/ afetivo*, referente às crenças ou atribuições individuais de que os outros demonstram as três bases de confiança (*fidelidade*, *confiança emocional* e *honestidade*) e às experiências emocionais associadas a essas crenças (Rotenberg, 1994, 2010); 2.2.) *confiança dependente do comportamento*, relativo a comportamentos tendo por base e referência o comportamento dos outros, (Rotenberg, 2010); e 2.3.) *iniciativa de comportamento* (confiabilidade), relativo ao envolvimento comportamental do indivíduo, alicerçado nas três bases de confiança (Rotenberg, 2010);

3) duas dimensões do alvo da confiança (Rotenberg et al., 2005): 3.1.) *especificidade*, variando entre o geral e o particular (i.e. uma pessoa específica) e 3.2.) *familiaridade*, expresso em níveis, desde o *não familiar* até ao *muito familiar* (Rotenberg et al., 2005).

## **1.2. Solidão: Compreensão do constructo**

O interesse pelo fenómeno da solidão remonta à antiguidade, embora o seu estudo científico tenha iniciado na segunda metade do séc. XX, perante o interesse de investigadores como Sullivan (1953), From-Reichman (1959), Moustakas (1961), Weiss (1973) e Peplau e Perlman (1982), citados por Bastos e Costa (2005).

Têm sido descritas na literatura várias definições de solidão, as quais, apesar de divergentes, apresentam alguns pontos em comum (Netos &

Barros, 2001). Peplau e Perlman (1982) e Perlman e Peplau (1984) descrevem a solidão como uma experiência subjetiva negativa, quando da percepção pessoal da discrepância entre as relações sociais desejadas e as atuais. Sullivan (1953, cit. in Netos & Barros, 2001, p. 72) refere que aquela experiência surge de uma necessidade de intimidade interpessoal não encontrada, tornando-se desagradável, enquanto Moustakas (1961, cit. in op. cit., p. 72) define-a como uma experiência que emerge da *separação* da existência humana. Desta forma, Netos e Barros (2001) concluem que em todas as definições a solidão é tida como um fenômeno psicológico subjetivo e não como um isolamento físico, sendo antes resultante de défices nas relações sociais e da insatisfação com o número ou a qualidade das mesmas.

Atualmente, a solidão é considerada um fenômeno multidimensional (Bastos, Figueira & Costa, 2001; Goossens, Lasgaard, Luyckx, Vanhalst, Mathias & Masy, 2009) distanciando-se, desta forma, das perspectivas tradicionais que abordavam a solidão como um constructo unidimensional (Russel, Peplau & Cutrona, 1980; Peplau & Perlman, 1982). De acordo com Margalit (2010), existiriam quatro tipos de solidão: *emocional* (Weiss, 1973, cit. in Margalit, 2010, p.6), *social* (op. cit.), *existencial* (Mayers, Khoo & Svartberg, 2002) e *representacional* (Bering, 2008). A *solidão emocional* refere-se à percepção da ausência de uma relação íntima, emocional ou vinculativa. A *solidão social* originar-se-ia na percepção de um défice na rede de relações sociais. A *solidão existencial* é considerada como uma experiência fundamental e inevitável, emergindo da percepção de si enquanto indivíduo, do seu isolamento pessoal. A *solidão representacional* ocorreria perante o desejo de compreensão dos outros, originando um conflito com a consciência pessoal.

Peplau e Perlman (1982) e Rotenberg (1994) referem duas componentes da solidão: a *componente afetiva* - experiências emocionais negativas de perda e desorientação - e a *componente cognitiva* - percepção de que se é um ser sozinho - pressupondo a privação de relacionamentos interpessoais decorrentes da percepção da discrepância entre as relações sociais desejadas e atuais, sob o ponto de vista quantitativo e qualitativo.

A solidão, enquanto fenômeno psicológico subjetivo (Neto & Barros, 2001) e aversivo (Perlman & Peplau, 1984) pode tomar diferentes formas: 1) *crônica*, remetendo para um traço da personalidade (Neto, 1992)

e implicando um comprometimento das competências sociais ao longo dos anos (Beck & Young, 1978, cit. in Wang, Fink & Cai, 2008, p. 90); 2) *situacional*, remetendo para um estado psicológico (Neto, 1992) originado por um determinado acontecimento; 3) *transitória*, associada a sentimentos de vazio ocasionais (Beck & Young, 1978, cit. in Wang, Fink & Cai, 2008, p. 91).

### **1.2.1. A solidão na adolescência**

A solidão durante a adolescência tornou-se uma preocupação da sociedade atual, criando desta forma a necessidade de se compreender e aprofundar este fenômeno (Margalit, 2010), devido às consequências que pode acarretar durante um dos períodos mais vulneráveis e cruciais do desenvolvimento humano (Peplau & Perlman, 1982; Chipuer & Pretty, 2000; Gazelle, 2008), comparativamente às pessoas mais velhas (Goswick & Jones, 1982).

Em contraste com a extensa investigação direcionada para a avaliação da solidão junto dos estudantes universitários e da população idosa, os estudos realizados junto dos adolescentes são ainda escassos (Goswick & Jones, 1982; Margalit, 2010).

De acordo com vários estudos, a solidão durante a adolescência é considerada normativa (Iverson & Eichler, 1992; Sharabi, Levi & Margalit, 2012), pois 66-79% dos jovens relatam experienciar sentimentos de solidão num dado momento, entre os quais 15 a 30% descrevem esses sentimentos como persistentes e dolorosos (Heinrich & Gullone, 2006).

Durante esta fase de desenvolvimento, os adolescentes experienciam um conjunto de mudanças na sua vida, tais como o surgimento de inúmeras oportunidades a nível social e relacional (Jones, 1981), o afastamento das atividades familiares, o desenvolvimento de relações mais íntimas com os pares (Chipuer & Pretty, 2000; Margalit, 2010) e a busca ativa por uma identidade (Margalit, 2010). Estas mudanças desenvolvimentais fazem-se acompanhar do risco de experiências de solidão (Jones, 1981).

O adolescente experiencia involuntariamente este sentimento subjetivo e negativo, provocando frequentemente insatisfação social e desencadeando resultados negativos a nível físico e psicológico (Carrascal & Caro-Castillo, 2009).

A experiência da solidão tanto pode constituir um fator de risco como de proteção para o desenvolvimento, dependendo de fatores pessoais e contextuais (Margalit, 2010). Com efeito, a solidão pode predispor os adolescentes a estados emocionais e cognitivos negativos, tais como ansiedade, depressão, hostilidade interpessoal, baixa autoestima (Jones, 1981), perturbações psicológicas, abuso de substâncias, práticas sexuais de risco e comportamento agressivo (Rokach et al., 2001) e tendências suicidas (Killen, 1998; Rokach et al., 2001). A solidão é considerada um fator de risco sobretudo quando é crónica (Margalit, 2010) e/ou patológica (Miller, 2011), particularmente evidenciado durante a adolescência (Galanaki, Polychronopoulou & Babalis, 2008).

De acordo com uma perspetiva desenvolvimental e segundo os resultados de estudos avaliativos da solidão junto de estudantes universitários, sugere-se que a solidão possa estar relacionada com experiências relacionais anteriores (Goswick & Jones, 1982). Assim, pode inferir-se que a não resolução de problemas relacionados com experiências de solidão prévias aumenta a probabilidade de consequências negativas significativas (Heinrich & Gullone, 2006), podendo a diminuição progressiva da interação social conduzir a um eventual isolamento social (Long & Averill, 2003).

Em contraposição, a solidão poderá favorecer o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de autoconhecimento, se se desfrutar positivamente das atividades solitárias (Leary, Herbst & McCrary, 2003).

### **1.3. A aceitação-rejeição parental como precursor da aceitação-rejeição noutros contextos interpessoais**

A pertinência da aceitação-rejeição parental percebida e das suas implicações para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto tem vindo a ser debatida desde os finais do século XIX (Stogdill, 1937, cit. in Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005, p. 301). O interesse inerente a estas implicações incentivou o seu estudo empírico, que já contava com mais de 2000 investigações em 2005 (Rohner, 2005, cit. in Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005, p. 302).

De acordo com Rohner, Khaleque e Cournoyer (2005), autores como Fels (1930, 1940), Witmer e colaboradores (1938), Shaefer e colaboradores (1959, 1961) e Siegelman e colaboradores (1960, 1970) foram cruciais para

o desenvolvimento de teorias, conceitos, escalas e investigações em torno da percepção da aceitação-rejeição parental.

As teorias da aprendizagem, da interação simbólica, psicanalítica e da vinculação, assim como os paradigmas teóricos emergentes dos anos 60 e 70, contribuíram para a formulação da Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (*Parental Acceptance-Rejection Theory* - PARTheory) de Rohner (1960, 1975, Rohner & Nielsen, 1978, Rohner & Rohner 1980, 1981, cit. in Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005, p. 302). Aquela teoria, sobre a qual os investigadores se debruçam há mais de cinco décadas, baseia-se na evidência da socialização e do desenvolvimento ao longo da vida (Rohner, 2008), procurando prever e explicar os principais antecedentes, consequências e correlatos da aceitação/rejeição parental percebida (Rohner 1986, 2004, Rohner & Rohner 1980, cit. in Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005, p. 304), atendendo a verificações universais, a partir de avaliações em diferentes contextos sob o ponto de vista cultural, étnico e de género, tendo reunido mais de quatro centenas de investigações que abrangeram 60 países (Rohner & Khaleque, 2008).

Embora a aceitação/rejeição parental tivesse constituído o ponto de partida daquele conjunto de investigações, desde 1999 que se procurou analisar a relação entre a aceitação/rejeição parental percebida e o desenvolvimento das relações interpessoais em diversos contextos e ao longo da vida. Deste modo, no último congresso da ISIPAR – *International Society for Interpersonal Acceptance and Rejection* – realizado na Moldávia, entre 24 e 27 de Junho de 2014, foi decidido passar-se a designar a Teoria da Aceitação/Rejeição Parental por Teoria da Aceitação/Rejeição Interpessoal, cujo acrónimo passou a ser IPARTheory. Esta nova designação traduz mais fidedignamente o conteúdo das investigações realizadas até à actualidade, que têm procurado avaliar os antecedentes, correlatos e consequentes da aceitação/rejeição percebida no contexto dos relacionamentos com as figuras mais significativas (mãe/pai, pares, parceiro amoroso, irmãos, amigos e professores) (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012).

### **1.3.1. *Interpersonal Acceptance-Rejection Theory* - IPARTheory**

A investigação em torno da aceitação-rejeição interpessoal tem procurado responder a cinco classes de questões referentes às suas três

*subteorias* (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005; Rohner, 2008), designadamente a da *personalidade*, a das *estratégias de coping* e a *sociocultural*.

A *subteoria da personalidade* tenta responder a duas das cinco questões que se prendem essencialmente com a compreensão das dimensões dos sistemas socioculturais, designadamente as relativas às diferenças étnicas e às de género, com as implicações sobre a perceção da aceitação ou rejeição por parte dos outros durante a infância, a idade adulta e a velhice (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). De acordo com a definição de personalidade adotada pela IPARTheory, aquela seria constituída por um conjunto de predisposições comportamentais e modalidades de resposta em diferentes contextos, podendo o comportamento ser encarado como o resultado da interacção de diversas variáveis regulares ao longo do tempo (Rohner & Khaleque, 2008). A subteoria da personalidade postula ainda que o ser humano desenvolveu uma necessidade emocional de obter respostas positivas por parte das pessoas mais significativas ou figuras de vinculação, na medida em que tais respostas exercem um papel vital para o ajustamento psicológico (Rohner & Khaleque, 2008).

A *subteoria das estratégias de coping* tenta compreender de que forma o adulto desenvolve a resiliência após ter experienciado rejeição parental durante a infância (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). De acordo com Rohner e Khaleque (2008), o comportamento do sujeito é resultante da interacção de três principais variáveis: o *self* – atividades mentais e características internas, tais como a personalidade; o *outro* – características interpessoais e pessoais de figuras de vinculação rejeitantes e o *contexto* – características sociais ou situacionais em que o sujeito se encontra. Desta forma, a IPARTheory considera que, face a situações de rejeição, os *affective copers* lidariam de forma positiva com a rejeição, enquanto os *instrumental copers* escolheriam formas menos produtivas (Rohner & Khaleque, 2008).

A IPARTheory utiliza uma abordagem sociocultural para explicar de que forma os comportamentos e as crenças individuais se relacionam com o contexto social das figuras significativas e, atendendo aos fatores psicológicos, comunitários, sociais e familiares, compreender os processos subjacentes às dimensões da parentalidade (Rohner, Khaleque & Cournoyer,

2005).

Os autores citados identificaram quatro dimensões da parentalidade: a *afetuosidade*, a *hostilidade/agressividade*, a *indiferença/negligência* e a *rejeição indiferenciada*. A *afetuosidade* pode expressar-se através de comportamentos físicos – abraçar, beijar, etc. - e verbais – elogiar, apoiar, etc. – normalmente utilizados pelas figuras parentais e/ou significativas para expressar um vínculo afetivo aos filhos. A dimensão *hostilidade/agressividade* está associada à intenção de ferir, quer através de comportamentos físicos – bater, empurrar, etc. – e/ou verbais – gritar, humilhar, etc. A dimensão da *indiferença* é conceptualizada como um fator interno, sendo a *negligência* a sua expressão comportamental privilegiada. Por conseguinte, a *negligência* está relacionada com comportamentos materiais, físicos, sociais e emocionais e a *indiferença* com a indisponibilidade ou inacessibilidade física ou psicológica. A *rejeição indiferenciada* refere-se à perceção por parte do sujeito de que as figuras parentais não as amam ou não se preocupam consigo (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005).

No que concerne à intervenção, a IPARTheory expõe cinco princípios básicos (Rohner & Khaleque, 2008) destinados a orientar os pais/cuidadores: 1) demonstrar/expressar afectuosidade; 2) transmitir afeto e prevenir a hostilidade, negligência e indiferença; 3) face ao desajustamento psicológico da criança, suspeitar da existência de rejeição parental percebida; 4) demonstrar a importância das expressões e ações afetuosas por parte das figuras parentais/cuidadoras e outras figuras significativas para a criança (Rohner & Khaleque, 2008).

## **II. Objetivos**

### **2.1. Definição do problema e explanação dos objetivos**

O presente estudo, fundamentado pelo enquadramento conceptual anteriormente apresentado, visa explorar a relação entre as crenças de confiança interpessoal, a solidão, a rejeição parental percebida e o desempenho académico durante a adolescência, considerando algumas variáveis sociobiográficas. Além disso, atendendo a que se utilizou pela primeira vez a adaptação portuguesa da escala *Generalized Trust Beliefs-*

*Late Adolescents - GTB-LA* (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010) - *Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescentes - CGC-A* (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014), pretende-se analisar as suas características psicométricas.

Atendendo a que a *Confiança Interpessoal* tem vindo a ser apontada como promotora do desenvolvimento e manutenção das relações interpessoais (Rotter, 1971, 1980; Rotenberg, 2010) e da sua qualidade (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005), das competências sociais (Wentzel, 1991), das relações de amizade (Rotenberg, 1986) e do ajustamento psicológico (Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt, Fox & Hymel, 2004), é expectável que, neste estudo, as crenças de *Confiança Interpessoal* se associem positivamente ao desempenho académico. Com efeito, o desenvolvimento de relações interpessoais e a aceitação pelos pares têm vindo a ser apontados como favoráveis à adaptação escolar (Kochenderfer & Ladd, 1996) e ao desempenho académico (Imber, 1973; Wentzel, 1991). Por outro lado, espera-se igualmente que a *Confiança Interpessoal* se associe negativamente à *Solidão*, tal como verificado por Rotenberg, MacDonald e King (2004), e que a *Solidão* se associe negativamente ao desempenho académico, tal como verificado por Asher e Paquette (2003), Heinrich e Gullone (2006) e Benner (2011).

Atendendo a estudos prévios (Peixoto, 2004; Eccles & Harold, 1996, Grolnick et al., 2000, Grolnick & Slowiaczek, 1994, cit. in Peixoto, 2004, p. 242; Pires, 2010) que verificaram uma relação positiva entre a *Aceitação Parental* percebida e o *Desempenho Académico* e que apontam a família como crucial para o ajustamento académico, espera-se que o presente estudo confirme uma associação negativa entre a *Rejeição Parental* percebida e o desempenho académico.

Bastos e Costa (2005) referem a pertinência da vinculação parental para a experiência de sentimentos de *Solidão*, apontando que os adolescentes com uma *vinculação segura* aos pais revelam maior facilidade em estabelecer relacionamentos interpessoais, o que predisporia à experiência de menores níveis de *Solidão*. De acordo com Oliveira (2010), as crianças que se sentem aceites pelo pai e pela mãe revelam níveis elevados de suporte social por parte dos colegas, dos professores e dos amigos. Assim, esperamos que neste estudo se verifique uma associação positiva entre os níveis de *Rejeição*

*Parental* percebida e a *Solidão*. Segundo a *Teoria da Aceitação-Rejeição Parental* (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2007, cit. in Rohner, Melendez & Kraimer-Rickaby, 2008), a percepção da *Aceitação* ou da *Rejeição* parental afetaria a confiança da criança e do adolescente na capacidade das figuras parentais responderem às suas necessidades emocionais. Assim, é expectável que, no presente estudo, a *Rejeição Parental* percebida se associe negativamente à *Confiança Interpessoal*.

Considerando as variáveis-alvo do presente estudo, a investigação prévia tem vindo a apontar diferenças significativas em função do género: Oliveira (2010) e Oliveira (2012) verificaram um nível de *Rejeição Parental* significativamente mais elevado entre os sujeitos masculinos e Rotenberg (2005) verificou níveis significativamente mais elevados de *Confiança Interpessoal* entre os sujeitos femininos. Quanto à *Solidão*, vários estudos apontam para níveis mais elevados entre os sujeitos masculinos (Avery, 1982).

Atendendo à importância da participação dos alunos em atividades extracurriculares, por estas permitirem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, motivacionais e vocacionais que previnem o abandono escolar (Soares, 2012), será expectável que, neste estudo, a participação naquele tipo de atividades se associe negativamente ao nível de *Solidão* e positivamente ao desempenho académico.

O objetivo principal do nosso estudo consiste na exploração da relação existente entre as crenças de *Confiança Interpessoal*, a *Solidão*, a *Rejeição Parental* percebida e o *Desempenho académico* durante a adolescência, tendo igualmente considerado a participação em Atividades Extracurriculares e outras variáveis sociobiográficas.

## 2.2 Formulação das hipóteses

De acordo com a finalidade do nosso estudo e os dados da investigação prévia, formulámos as seguintes hipóteses:

**Hipóteses H1:** A *Solidão* associa-se **a)** positivamente às dimensões da *Rejeição Parental* percebida (Hostilidade, Indiferença e Rejeição Indiferenciada) e **b)** negativamente à dimensão da *Afetuosidade Parental* **c)** às crenças de *Confiança Interpessoal* nos diferentes alvos (pai, mãe, pares e

professores) **d)** ao desempenho acadêmico **e)** à participação em atividades extracurriculares.

**Hipóteses H2:** O desempenho acadêmico associa-se **a)** negativamente às dimensões da *Rejeição Parental* percebida (Hostilidade, Indiferença e Rejeição Indiferenciada) e **b)** positivamente à dimensão da *Afetuosidade Parental* **c)** e à participação em atividades extracurriculares.

**Hipóteses H3:** As crenças de *Confiança Interpessoal* nos diferentes alvos (Pai, Mãe, Pares e Professores) associam-se **a)** negativamente às dimensões da *Rejeição Parental* percebida (Hostilidade, Indiferença e Rejeição Indiferenciada) e **b)** positivamente à dimensão da *Afetuosidade Parental* e **c)** ao desempenho acadêmico.

**Hipóteses H4:** Os sujeitos masculinos apresentam maiores níveis de **a)** *Rejeição Parental* percebida e **b)** *Solidão* e **c)** menores níveis de crenças de *Confiança Interpessoal*, quando comparados com os sujeitos femininos.

### III – Metodologia

#### 3.1. Amostra - Análise preliminar e procedimentos

A amostra recolhida era inicialmente constituída por 200 sujeitos, tendo-se posteriormente procedido à eliminação de 10 sujeitos, devido ao não preenchimento mínimo de 10% dos itens dos instrumentos utilizados (Pallant, 2011) o que poderá ter ocorrido por diversos motivos, tais como falta de tempo, desinteresse e/ou dificuldades de concentração ou de compreensão do conteúdo de alguns itens. A amostra ficou, assim, constituída por 190 sujeitos, tendo-se procedido à substituição das respostas omissas (2 a 8 missings por sujeito) pelo valor da média do total de respostas dadas ao respetivo item pelo sujeito em causa.

##### 3.1.1. Amostra -Descrição

A amostra do presente estudo inclui 190 adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos e meio, frequentando o 8º e 9º ano de escolaridade durante o ano letivo 2013/14, de duas escolas de Coimbra.

A seleção da amostra foi efetuada em conformidade com os anos de escolaridade pretendidos, sendo este o único critério para a administração dos instrumentos utilizados. Assim, trata-se de uma amostra ocasional e

constituída por razões de comodidade (Hill & Hill, 2009).

O consentimento informado para participação na investigação foi solicitado aos Encarregados de Educação dos adolescentes que responderam aos questionários durante o 3º período letivo de 2013/14, conforme acordado com os respetivos Diretores de Turma.

A amostra selecionada para a presente investigação é constituída por 103 (54.2%) sujeitos do sexo feminino e 87 (45.8%) do sexo masculino. Quanto ao ano escolar, 85 (44.7%) sujeitos encontram-se no 8º e 105 (55.3%) no 9º de escolaridade (cf. Tabela 1).

**Tabela 1. Distribuição da amostra por género e ano de escolaridade**

|                     |           | Frequência<br>(N = 190) | Percentagem |
|---------------------|-----------|-------------------------|-------------|
| Género              | Masculino | 87                      | 45.8        |
|                     | Feminino  | 103                     | 54.2        |
| Ano de escolaridade | 8º        | 85                      | 44.7        |
|                     | 9º        | 105                     | 55.3        |

A idade cronológica dos sujeitos (cf. Tabela 2) varia entre os 13 e 17.5 anos, cuja média é de 14.65, com um desvio-padrão de 0.70. 182 dos inquiridos (95.8%) são de nacionalidade portuguesa e 8 (4.2%) são de outra nacionalidade. Relativamente ao número de retenções ao longo do percurso escolar, variam entre 0 e 3, correspondendo a uma média de 0.25 retenções (DP = 0.54). A média final do rendimento académico (média das notas do 3º período do ano letivo 2013/14 nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira e Ciências Naturais) apresenta o valor de 3.25 (DP = 0.77), oscilando entre a nota mínima de 2 e máxima de 5 (cf. Tabela 2).

**Tabela 2. Distribuição da amostra por idade cronológica, número de retenções e média final**

|                     | N   | Min. | Max. | M     | DP   |
|---------------------|-----|------|------|-------|------|
| Idade Cronológica   | 190 | 13   | 17.5 | 14.65 | 0.70 |
| Número de retenções | 190 | 0    | 3    | 0.25  | 0.54 |
| Média final         | 190 | 2    | 5    | 3.25  | 0.77 |

No que respeita à participação dos sujeitos em atividades extracurriculares (cf. Tabela 3), 108 (56.8 %) participam em pelo menos

uma atividade extracurricular e 80 (42.1%) referem não participar em nenhuma, tendo-se operacionalizado esta variável através da consideração de duas categorias (*Participam/Não participam*). O número de casos válidos é de 188 (*Valid N = 188*).

**Tabela 3. Distribuição da amostra quanto à participação em atividades extracurriculares e ao número de irmãos**

|                              |                | Frequência | Percentagem % |
|------------------------------|----------------|------------|---------------|
| Atividades extracurriculares | Participam     | 108        | 56.8          |
|                              | Não participam | 80         | 42.1          |
|                              | Total          | 188        | 100           |
| Número de irmãos             | 0              | 52         | 27.4          |
|                              | 1              | 110        | 57.9          |
|                              | 2 - 4          | 27         | 14.2          |
|                              | Total          | 189        | 100           |

O número de irmãos dos sujeitos varia entre 0 e 4, sendo que 52 (27.4%) não têm irmãos, 110 (57.9%) têm um irmão e 27 (14.2%) têm entre dois a quatro irmãos. O número de casos válidos é de 189 (*Valid N = 189*) (cf. Tabela 3). Atendendo ao agregado familiar, 13 (6.8%) referem viver com o Pai ou com a Mãe, 30 (15.8%) com o Pai e com a Mãe, 109 (57.4%) com o Pai, a Mãe e Outros, 31 (16.3%) com a Mãe e Outros, 5 (2.6%) com o Pai e Outros e 2 (1.1%) com Outros (cf. Tabela 4).

**Tabela 4. Distribuição dos sujeitos de acordo com o seu agregado familiar**

|                   |                     | Frequência | Percentagem % |
|-------------------|---------------------|------------|---------------|
| Agregado familiar | Pai ou Mãe          | 13         | 6.8           |
|                   | Pai e Mãe           | 30         | 15.8          |
|                   | Pai, a Mãe e Outros | 109        | 57.4          |
|                   | Mãe e Outros        | 31         | 16.3          |
|                   | Pai e Outros        | 5          | 2.6           |
|                   | Outros              | 2          | 1.1           |
|                   | Total               | 190        | 100           |

A idade das figuras paterna e materna varia, respetivamente, entre os 34 e os 60 anos ( $N = 140$ ) e 31 - 58 anos ( $N = 177$ ), correspondendo às médias de 45.72 ( $DP = 5.12$ ) e 44.12 ( $DP = 5.29$ ).

No que concerne à situação profissional da Figura Paterna (*Valid N = 177*) e Materna (*Valid N = 182*), respetivamente 145 (76.3%) e 144 (75.8%) dos participantes referem que as figuras paterna e materna se

encontram empregadas a tempo inteiro, 17 (8.9%) e 9 (4.7%) empregadas a tempo parcial, 12 (6.3%) e 21 (11.1%) desempregados e à procura de emprego e 3 (1.6%) e 6 (3.2%) desempregados e não à procura de emprego (cf. Tabela 5). Em relação ao Estatuto Marital da Figura Paterna (*Missing* = 13) e Materna (*Missing* = 10), 133 (70%) e 132 (69.5%) dos sujeitos referem que as figuras paterna e materna, respetivamente, são casadas e 44 (23.2%) e 48 (25.3%) que nunca foram ou não são casadas atualmente (cf. Tabela 5). No que concerne às habilitações académicas das figuras parentais, 20 (10.5%) inquiridos mencionam que as figuras paterna e materna têm o Ensino Primário, 57 (30%) e 52 (27.4%) têm o Ensino Básico, 34 (17.9%) e 52 (27.4%) o Ensino Secundário, 24 (12.6%) e 49 (25.8%) o Ensino Universitário (cf. Tabela 5).

De acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (2010) do Instituto Nacional de Estatística, podemos destacar que 32 (16.8%) sujeitos referem que a sua figura paterna é *Especialista das atividades intelectuais e científicas* e 26 (13.7%) *Trabalhador qualificado da indústria, construção e artífices*. Relativamente à frequência das profissões da figura materna, 47 (24.7%) são da área *Técnica e profissões de nível intermédio* e 40 (21.1%) *Trabalhadora qualificada da indústria, construção e artífices* (cf. Tabela 6).

**Tabela 5. Distribuição da amostra de acordo com a situação profissional, estatuto marital e habilitações académicas da figura paterna e materna**

|                         |   | Figura Paterna |      | Figura Materna |      |
|-------------------------|---|----------------|------|----------------|------|
|                         |   | N              | %    | N              | %    |
| Situação Profissional   | Empregadas a tempo inteiro                | 145            | 76.3 | 144            | 75.8 |
|                         | Empregadas a tempo parcial                | 17             | 8.9  | 9              | 4.7  |
|                         | Desempregadas e à procura de emprego      | 12             | 6.3  | 21             | 11.1 |
|                         | Desempregadas e não à procura de emprego. | 3              | 1.6  | 6              | 3.2  |
|                         | Total                                     | 177            | 100  | 182            | 100  |
| Estatuto Marital        | Casadas                                   | 133            | 70   | 132            | 69.5 |
|                         | Nunca foram ou não são casadas            | 44             | 23.2 | 48             | 25.3 |
|                         | Total                                     | 177            | 100  | 180            | 100  |
| Habilitações académicas | Ensino Primário                           | 20             | 10.5 | 20             | 10.5 |
|                         | Ensino Básico                             | 57             | 30   | 52             | 27.4 |
|                         | Ensino Secundário                         | 34             | 17.9 | 52             | 27.4 |
|                         | Ensino Universitário                      | 24             | 12.6 | 49             | 25.8 |
|                         | Total                                     | 135            | 100  | 173            | 100  |

**Tabela 6. Distribuição dos sujeitos de acordo com a profissão da figura paterna e materna (INE-Classificação Portuguesa das Profissões, 2010)**

|   | Figura Paterna |      | Figura Materna |      |
|---|----------------|------|----------------|------|
|   | N              | %    | N              | %    |
| Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos | 11             | 5.8  | 1              | 0.5  |
| Especialistas das atividades intelectuais e científicas   | 32             | 16.8 | 5              | 2.6  |
| Técnicos e profissões de nível intermédio   | 16             | 8.4  | 47             | 24.7 |
| Pessoal administrativo  | 8              | 4.2  | 24             | 12.6 |
| Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção, segurança e vendedores                                | 21             | 11.1 | 12             | 6.3  |
| Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices   | 26             | 13.7 | 40             | 21.1 |
| Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem  | 16             | 8.4  | 10             | 5.3  |
| Trabalhadores não qualificados  | 1              | 0.5  | 21             | 11.1 |
| Desempregado  | 2              | 1.1  | 3              | 2    |
| Total   | 133            | 70.0 | 163            | 85.8 |
| <i>Missing</i>  | 57             | 30.0 | 27             | 14.2 |

## 3.2. Instrumentos

### 3.2.1 Questionário Sociobiográfico

O questionário sociobiográfico foi elaborado de acordo com os propósitos da investigação e características da amostra para a recolha de informações sociobiográficas relativas ao percurso académico, situação familiar dos adolescentes e situação profissional das figuras parentais. O ano de escolaridade foi também considerado, dado a sua pertinência para o presente estudo.

As questões relacionadas com a frequência em atividades extracurriculares constituíram igualmente uma variável avaliada, tendo sido operacionalizada através da consideração de duas categorias (*Participam/Não participam* - Tabela 3)

O desempenho académico foi avaliado através da média final das notas do 3º período do ano letivo 2013/14 nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira e Ciências Naturais, tendo variado entre os valores de 2 e 5 (cf. Tabela 2).

### 3.2.2. Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência tardia (CGC-A)

A escala *Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência tardia* – CGC-A constitui uma adaptação para a língua portuguesa (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014) da *Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents - GTB-LA* (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010), tendo sido realizada para a presente investigação.

A CGC-A é constituída por 30 itens e avalia as crenças generalizadas de confiança dos adolescentes e dos adultos emergentes, de acordo com cinco alvos – mãe, pai, pares, professores e par amoroso – e as três bases da confiança – *fidelidade*, *confiança emocional* e *honestidade* (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010).

Os 30 itens da CGC-A estão distribuídos da seguinte forma: 2 itens por cada alvo (professor, mãe, pai, pares e par romântico) e por cada base (fidelidade, confiança emocional e honestidade), totalizando seis itens para cada alvo. Cada item solícita ao sujeito que se imagine na situação de um adolescente cujo nome aparece sublinhado e responda de acordo com o que faria nessa situação. Esta escala tem duas versões (feminina e masculina), para serem respondidas pelos sujeitos masculinos e femininos respetivamente (Rotenberg, et al., 2005; Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010).

Relativamente às qualidades psicométricas, a escala original na versão em língua inglesa tem apresentado uma boa consistência interna, com os valores do alfa de Cronbach oscilando entre .76 para a escala total, .67 para a base fidelidade, .62 para a base confiança emocional e .65 para a honestidade (Rotenberg et al., 2005).

### 3.2.3. Escala revista de Solidão da UCLA

A *Escala revista de Solidão da UCLA* (Neto, 1989) constitui a adaptação portuguesa da *Revised UCLA Loneliness Scale*, da autoria de Russel, Peplau e Cutrona (1980) da Universidade da Califórnia - Los Angeles, sendo um dos instrumentos mais utilizados na avaliação da solidão e sentimentos associados, partindo do pressuposto de que a solidão constitui um estado psicológico passível de ser apreendido de forma unidimensional (Neto, 1989, 1992).

Esta escala contém 18 itens, metade dos quais formulados de forma inversa. A resposta a cada item faz-se através de uma escala tipo Likert de quatro intervalos (*nunca* - 1, *raramente* - 2, *algumas vezes* - 3 e *muitas vezes* - 4). A pontuação global da escala varia entre 18 e 72 pontos, traduzindo o nível de solidão (Neto, 1989, 1992).

A *Escala revista de Solidão da UCLA* tem demonstrado uma elevada consistência interna (alfa de Cronbach de .87) e uma boa validade, atendendo às correlações verificadas com outros estados emocionais (Neto, 1989, 1992).

A escala avalia a solidão de uma forma indireta, revelando-se adequada para conhecer os níveis de solidão da população (Neto, 1989).

Tendo em conta os participantes no presente estudo, procedeu-se a algumas modificações nos itens 2, 8 e 13 devido à sua complexidade e ao desuso de alguns vocábulos utilizados. Desta forma, o item 2 - *Sinto falta de camaradagem* - foi substituído por *Sinto falta de companheirismo*, o item 8 - *Sou uma pessoa voltada para fora* - foi substituído por *Sou uma pessoa comunicativa* e, por fim, o item 13 - *Consigo encontrar camaradagem quando quero* - para *Consigo encontrar companheirismo quando quero*.

#### **3.2.4. Percepção da Atitude do Pai e da Mãe – PAP/PAM – Adaptação Portuguesa da Versão Reduzida do CHILD PARQ Father/Mother**

As escalas *Percepção da Atitude do Pai* – PAP e *Percepção da Atitude da Mãe* – PAM (Franco - Borges & Vaz - Rebelo, 2009), constituem as adaptações portuguesas do *Child Parq Father - Short Form* e do *Child Parq Mother - Short Form* (Rohner, 2004), tendo o objetivo de avaliar a aceitação-rejeição parental percebida pela criança ou pelo adolescente.

A adaptação portuguesa utilizada no presente estudo conta com um total de 24 itens, sendo que estes se distribuem por quatro subescalas: 1 - *Afetuosidade*; 2 - *Hostilidade/Agressividade*; 3 - *Indiferença/Negligência*; 4 - *Rejeição Indiferenciada* (Rohner, 2008).

As respostas a cada item fazem-se através de uma escala tipo Likert, de 4 intervalos: *Nunca verdade* - 1, *Raramente Verdade* - 2, *Às vezes verdade* - 3, *Muitas vezes verdade* - 4. A pontuação final da escala, decorrente do somatório da pontuação das quatro subescalas, oscila entre os

24 (ausência de rejeição percebida) e 96 (máximo de rejeição percebida) pontos (Ronher, 2004). De acordo com estudos anteriores (Rohner, 2008), o score de 56 pontos é considerado o ponto modal entre os extremos da pontuação possível da escala total, indicando uma maior rejeição do que aceitação percebida. Relativamente às subescalas/dimensões, os pontos modais são respetivamente os seguintes: 20 para a dimensão *Afetuosidade*, 15 para a *Hostilidade/Agressividade* e *Indiferença/Negligência* e 10 para a *Rejeição Indiferenciada*.

Este instrumento tem revelado bons níveis de consistência interna, cujos valores têm oscilado entre .72 e .90 (Rohner, 2008), atendendo a diversos contextos socioculturais.

## IV. Resultados

### 4.1. Análise Descritiva

A análise descritiva das variáveis utilizadas revela que a idade média da amostra é de 14.65 (DP = 0.7), num total de 190 participantes (cf. Tabela 2).

Relativamente aos níveis globais das crenças de *Confiança Interpessoal* (cf. Tabela 7), a média é de 80.77 (DP = 9.70), variando a pontuação entre 44 e 111. Atendendo aos alvos, as médias dos níveis de *Confiança Interpessoal* foram as seguintes: Pai (M = 18.68; DP = 3.36); Mãe (M = 20.89; DP = 3.40), Pares (M = 19.09; DP = 3.11) e Professores (M = 22.11; DP = 3.33). Os valores anteriormente referidos situam-se dentro da média dos alvos (M = 18.70; DP = 4.35), destacando-se os valores relativos à *Confiança no Pai* e nos *Pares*, que se situam ligeiramente abaixo da média, inversamente à *Confiança nos Professores*, que obteve um valor ligeiramente acima da média.

Em relação aos níveis globais de *Solidão*, a média da amostra é de 31.29 (DP = 8.82), situando-se dentro dos níveis médios para a população portuguesa (M = 36.7; DP = 8.7).

Os resultados correspondentes aos níveis globais de *Rejeição Parental* percebida relativamente à *Figura Materna* apresentam um valor médio de 33.10 (DP = 8.90), sendo a média da dimensão *Afetuosidade* de 28.53 (DP = 3.94), *Indiferença* é de 8.95 (DP = 2.80), *Hostilidade* é de 7.60 (DP = 2.41) e *Rejeição Indiferenciada* é de 5.10 (DP = 1.70). Relativamente à

*Figura Paterna*, a média dos níveis globais de rejeição percebida é de 38.75 (DP = 12.10), sendo a média da dimensão *Afetuosidade* de 25.50 (DP = 5.60), *Indiferença* de 10.70 (DP = 3.60), *Hostilidade* de 8.01 (DP = 2.60) e *Rejeição Indiferenciada* de 5.55 (DP = 2.15). Os resultados relativos às figuras parentais situam-se abaixo do ponto modal em todas as dimensões, exceto na dimensão *Afetuosidade* (ponto modal = 20).

Atendendo à informação descrita na Tabela 7, salienta-se o seguinte: os valores médios relativamente aos níveis de *Confiança Interpessoal* global são de 72.55 (DP = 13.03), podendo oscilar entre o valor mínimo de 0 e máximo de 150 (Rotenberg et al., 2005). Relativamente à *Rejeição Parental* percebida, na dimensão *Afetuosidade* os resultados podem variar entre 8 e 32 (ponto modal = 20), na dimensão *Hostilidade* entre 6 e 24 (ponto modal = 15), na dimensão *Indiferença* entre 6 e 24 (ponto modal = 15) e na dimensão *Rejeição indiferenciada* entre 4 e 16 (ponto modal = 10) (Rohner, 2008). Em relação à *Solidão* global a média dos resultados é de 36.7 tendo um desvio padrão de 8.7 (Neto, 1989).

**Tabela 7. Médias e Desvios-Padrão das variáveis em estudo (escalas CGC-A, UCLA, PAM e PAP)**

|              | Cotação Mínima e Máxima               | N   | Min. | Max. | M     | DP    |
|--------------|---------------------------------------|-----|------|------|-------|-------|
| <b>CGC-A</b> | Confiança Interpessoal Global (0-150) | 190 | 44   | 111  | 80.77 | 9.70  |
|              | Professores (0-30)                    | 190 | 12   | 30   | 22.10 | 3.33  |
|              | Mãe (0-30)                            | 190 | 8    | 30   | 20.89 | 3.40  |
|              | Pai (0-30)                            | 190 | 10   | 28   | 18.68 | 3.36  |
|              | Pares (0-30)                          | 190 | 9    | 30   | 19.09 | 3.11  |
| <b>UCLA</b>  | Solidão Global (18-72)                | 190 | 18   | 61   | 31.29 | 8.82  |
| <b>PAM</b>   | Rejeição percebida Global (24-96)     | 190 | 24   | 60   | 33.08 | 8.89  |
|              | Afetuosidade (8-32)                   | 190 | 10   | 32   | 28.53 | 3.94  |
|              | Indiferença (6-24)                    | 190 | 6    | 18   | 8.95  | 2.78  |
|              | Hostilidade (6-24)                    | 190 | 6    | 18   | 7.59  | 2.41  |
|              | Rejeição Indiferenciada (4-16)        | 190 | 4    | 11   | 5.07  | 1.68  |
| <b>PAP</b>   | Rejeição percebida Global (24-96)     | 190 | 24   | 82   | 38.75 | 12.07 |
|              | Afetuosidade (8-32)                   | 190 | 8    | 32   | 25.47 | 5.57  |
|              | Indiferença (6-24)                    | 190 | 6    | 22   | 10.65 | 3.59  |
|              | Hostilidade (6-24)                    | 190 | 6    | 21   | 8.01  | 2.57  |
|              | Rejeição Indiferenciada (4-16)        | 190 | 4    | 14   | 5.55  | 2.15  |

Todos os scores relativos às escalas utilizadas foram obtidos através do

somatório da cotação atribuída a cada um dos itens, traduzindo o nível das variáveis avaliadas.

Os instrumentos de avaliação utilizados apresentaram bons níveis de consistência interna para os scores globais, atendendo aos valores alpha de Cronbach: .76 para a escala de *Confiança Interpessoal - CGC-A* (cf. Tabela 8), .90 para a escala de *Solidão – UCLA* (cf. Tabela 9), .90 para a escala de *Rejeição Parental Materna - PAM* e .93 para a escala de *Rejeição Parental Paterna - PAP* (cf. Tabela 10).

**Tabela 8. Consistência interna: CGC-A**

| Dimensões           | alpha de Cronbach | (Rotenberg, 2005) |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Confiança Emocional | .59               | .62               |
| Fidelidade          | .57               | .67               |
| Honestidade         | .57               | .65               |
| Total               | .76               | .76               |

**Tabela 9. Consistência interna: UCLA**

|               | alpha de Cronbach | (Russel et al., 1980) | (Neto, 1989) |
|---------------|-------------------|-----------------------|--------------|
| Solidão Total | .90               | .94                   | .87          |

**Tabela 10. Consistência interna: PARQ (PAP/PAM)**

| Dimensões    | alpha de Cronbach (PAP) | alpha de Cronbach (PAM) | PAM (Rohner, 2008) | PAM (Oliveira, 2010) |
|--------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|----------------------|
| Afetuosidade | .92                     | .89                     | .90                | .99                  |
| Hostilidade  | .79                     | .78                     | .77                | .73                  |
| Indiferença  | .72                     | .71                     | .87                | .83                  |
| Rej. Indif.  | .75                     | .63                     | .72                | .73                  |
| Total        | .94                     | .90                     | .82                | .79                  |

#### 4.2. Análise Inferencial

Recorreu-se ao programa *IBM SPSS Statistics 20.0*<sup>®</sup> para a análise dos dados, tendo-se procedido à análise das associações entre as variáveis estudadas ao longo do estudo, por forma a testar as hipóteses formuladas. Relativamente à escala CGC-A, os dados recolhidos obedecem aos pressupostos da normalidade (condição avaliada através do teste de Kolmogorov-Smirnov), tendo-se procedido à análise da associação entre variáveis através do *Coefficiente de Correlação de Pearson* para as variáveis contínuas, e à comparação das médias através do *Teste T para Amostras Independentes* no caso das variáveis categoriais. Nos casos em que não cumpriam os pressupostos da normalidade - escalas UCLA e PARQ (PAP/PAM) - a análise das associações realizou-se através do *Coefficiente de*

*Correlação de Spearman* e a análise das diferenças entre grupos independentes realizou-se através do *Teste Mann-Whitney* (Martins, 2011).

**Hipóteses H1: A *Solidão* associa-se a) positivamente às dimensões da *Rejeição Parental* percebida (Hostilidade, Indiferença e Rejeição Indiferenciada) e b) negativamente à dimensão da *Afetuosidade Parental* c) às crenças de *Confiança Interpessoal* nos diferentes alvos (pai, mãe, pares e professores) d) ao desempenho acadêmico e) à participação em atividades extracurriculares.**

Os resultados obtidos (cf. Tabela 11) confirmam que a *Solidão* se associa positivamente ao nível global de *Rejeição Parental* percebida (Paterna- $r = .505$ ,  $p = .000$ ; Materna- $r = .405$ ,  $p = .000$ ) e às dimensões da *Rejeição Parental* percebida – Hipótese H1a) – *Hostilidade* (Paterna- $r = .395$ ,  $p = .000$ ; Materna- $r = .299$ ,  $p = .000$ ), *Indiferença* (Paterna- $r = .414$ ,  $p = .000$ ; Materna- $r = .292$ ,  $p = .000$ ) e *Rejeição Indiferenciada* (Paterna- $r = .411$ ,  $p = .000$ ; Materna- $r = .238$ ,  $p = .000$ ) - e negativamente à dimensão da *Afetuosidade Parental* (Paterna- $r = -.514$ ,  $p = .000$ ; Materna- $r = -.447$ ,  $p = .000$ ). Assim, os dados apontam que a *Solidão* se associa positivamente à *Rejeição Parental* percebida e negativamente à *Afetuosidade Parental*, confirmando as Hipóteses H1a) e H1b).

**Tabela 11. Coeficientes de correlação entre a escala PARQ (PAP/PAM), UCLA e desempenho acadêmico**

|                         |              | Solidão |      | Desempenho acadêmico |      |
|-------------------------|--------------|---------|------|----------------------|------|
|                         |              | $r_s$   | $p$  | $r_s$                | $p$  |
| Afetuosidade            | Fig. paterna | -.514** | .000 | .080                 | .273 |
|                         | Fig. materna | -.447** | .000 | .030                 | .678 |
| Indiferença             | Fig. paterna | .414**  | .000 | -.025                | .728 |
|                         | Fig. materna | .292**  | .000 | -.001                | .995 |
| Hostilidade             | Fig. paterna | .395**  | .000 | -.151*               | .038 |
|                         | Fig. materna | .299**  | .000 | -.025                | .734 |
| Rejeição indiferenciada | Fig. paterna | .411**  | .000 | -.131                | .071 |
|                         | Fig. materna | .238**  | .000 | -.001                | .996 |
| Rejeição percecionada   | Fig. paterna | .505**  | .000 | -.093                | .200 |
| Total                   | Fig. materna | .405**  | .000 | -.022                | .760 |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Os resultados observados (cf. Tabela 12) indicam uma relação

negativa significativa entre a *Solidão* e as crenças de *Confiança* nos *Professores* ( $r = -.154$ ,  $p = .034$ ). Assim, menores níveis de *Solidão* estão associadas a maiores crenças de *Confiança* nos *Professores*, confirmando-se parcialmente a Hipótese H1c).

**Tabela 12. Coeficientes de correlação entre o desempenho acadêmico e os resultados da UCLA e CGC-A**

|                      |       | Pai   | Mãe   | Pares | Professores | Confiança interpeçoal Total |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------------|-----------------------------|
| Desempenho acadêmico | $r$   | -.080 | .069  | -.048 | .198**      | .049                        |
|                      | $p$   | .271  | .344  | .512  | .006        | .502                        |
| Solidão              | $r_s$ | -.086 | -.134 | -.007 | -.154*      | -.117                       |
|                      | $p$   | .239  | .065  | .927  | .034        | .107                        |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tendo em conta os resultados da Tabela 13, podemos verificar que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a *Solidão* e o desempenho acadêmico, rejeitando-se a Hipótese H1d).

**Tabela 13. Coeficientes de correlação entre os resultados na UCLA e o desempenho acadêmico**

|         |       | Desempenho acadêmico |
|---------|-------|----------------------|
| Solidão | $r_s$ | -,108                |
|         | $p$   | ,139                 |

A análise das diferenças entre os sujeitos que participam em atividade(s) extracurricular(es) e os que não participam (cf. Tabela 14), confirma que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à *Solidão* ( $\mu = 3508.50$ ,  $p = .028$ ): os sujeitos que participam em atividade(s) extracurricular(es) têm menores níveis de *solidão* comparativamente aos que não participam, confirmando-se a Hipótese H1e).

**Tabela 14. Comparação de grupos no Desempenho Acadêmico e Solidão em função da participação ou não em Atividades Extracurriculares**

|                      | Atividades Extracurriculares | N   | M     | DP   | $p$   |
|----------------------|------------------------------|-----|-------|------|-------|
| Solidão              | Sim                          | 108 | 29.80 | 7.91 | .028* |
|                      | Não                          | 80  | 32.95 | 9.21 |       |
| Desempenho acadêmico | Sim                          | 108 | 3.41  | .78  | .001* |
|                      | Não                          | 80  | 3.03  | .71  |       |

**Hipóteses H2: O desempenho académico associa-se a) negativamente às dimensões da *Rejeição Parental* percebida (Hostilidade, Indiferença e Rejeição Indiferenciada) e b) positivamente à dimensão da *Afetuosidade Parental* c) e à participação em atividades extracurriculares.**

Através da Tabela 11 é possível verificar que a Hipótese H2a) foi parcialmente confirmada, estando o desempenho académico apenas associado de forma negativa e estatisticamente significativa com a dimensão *Hostilidade Paterna* ( $Paterna-r = -.151, p = .038$ ). Os resultados sobre a relação entre o desempenho académico e todas as outras dimensões da rejeição parental não se revelaram significativas, embora se tenha verificado associações negativas entre o desempenho académico e as dimensões *Indiferença e Rejeição Indiferenciada* e positivas com a dimensão *Afetuosidade* da rejeição parental percebida, rejeitando-se H2b).

A análise das diferenças entre os sujeitos que participam em atividade(s) extracurricular(es) e os que não participam (cf. Tabela 14), confirma que existem diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao desempenho académico ( $t(186), p = .001$ ), no sentido dos sujeitos que participam em atividade(s) extracurricular(es) revelarem maiores níveis de desempenho académico, comparativamente aos que não participam. Desta forma foi possível confirmar a Hipótese H2c).

**Hipóteses H3: As crenças de *Confiança Interpessoal* nos diferentes alvos (Pai, Mãe, Pares e Professores) associam-se a) negativamente às dimensões da *Rejeição Parental* percebida (Hostilidade, Indiferença e Rejeição Indiferenciada) e b) positivamente à dimensão da *Afetuosidade Parental* e c) ao desempenho académico.**

A partir da análise da Tabela 15 é possível verificar uma relação negativa significativa entre as crenças de *Confiança* na Mãe e a dimensão *Hostilidade Materna* ( $Materna-r_s = -.192, p = .008$ ) e a *Rejeição Percebida Materna* ( $Materna-r_s = -.157, p = .031$ ). Porém, os resultados das crenças de *Confiança* no Pai demonstram associações negativas significativas para a dimensão *Indiferença Paterna* ( $Paterna-r = -.148, p =$

.042). Estes resultados confirmam parcialmente a Hipótese H3a). Relativamente à Hipótese H3b) verifica-se uma relação positiva significativa entre as crenças de *Confiança na Mãe* e a dimensão *Afetuosidade Materna* ( $r_s = .181, p = .013$ ), confirmando-se parcialmente.

No que concerne à totalidade da *Confiança Interpessoal* esta relaciona-se negativamente com a dimensão *Hostilidade paterna* ( $r = -.146, p = .044$ ).

**Tabela 15. Coeficientes de correlação entre os resultados na PARQ (PAP/PAM) e na CGC-A**

|                            |         |       | Pai         | Mãe         | Pares | Professores | Confiança<br>interpessoal<br>total |
|----------------------------|---------|-------|-------------|-------------|-------|-------------|------------------------------------|
| Afetuosidade               | Fig.    | $r_s$ | .053        | .089        | .021  | -.005       | .048                               |
|                            | paterna | $p$   | .466        | .222        | .771  | .941        | .509                               |
|                            | Fig.    | $r_s$ | .021        | .181*       | .045  | .052        | .124                               |
|                            | materna | $p$   | .770        | <b>.013</b> | .535  | .479        | .089                               |
| Indiferença                | Fig.    | $r_s$ | -.148*      | -.117       | -.117 | .037        | -.115                              |
|                            | paterna | $p$   | <b>.042</b> | .108        | .109  | .609        | .113                               |
|                            | Fig.    | $r_s$ | -.081       | -.133       | -.063 | .011        | -.104                              |
|                            | materna | $p$   | .268        | .068        | .390  | .881        | .155                               |
| Hostilidade                | Fig.    | $r_s$ | -.106       | -.192**     | -.068 | -.010       | -.146*                             |
|                            | paterna | $p$   | .146        | <b>.008</b> | .350  | .893        | <b>.044</b>                        |
|                            | Fig.    | $r_s$ | -.135       | -.101       | -.059 | -.063       | -.135                              |
|                            | materna | $p$   | .063        | .164        | .416  | .387        | .064                               |
| Rejeição<br>indiferenciada | Fig.    | $r_s$ | -.079       | -.070       | -.025 | .003        | -.056                              |
|                            | paterna | $p$   | .279        | .340        | .731  | .969        | .442                               |
|                            | Fig.    | $r_s$ | -.140       | -.108       | -.027 | -.053       | -.118                              |
|                            | materna | $p$   | .054        | .137        | .715  | .472        | .104                               |
| Rejeição<br>percecionada   | Fig.    | $r_s$ | -.103       | -.117       | -.060 | .018        | -.078                              |
|                            | paterna | $p$   | .157        | .109        | .408  | .800        | .282                               |
|                            | Fig.    | $r_s$ | -.073       | -.157*      | -.078 | -.032       | -.132                              |
|                            | Total   | $p$   | .318        | <b>.031</b> | .286  | .665        | .069                               |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Os resultados observados na Tabela 12 apontam para uma relação positiva significativa entre as crenças de *Confiança nos Professores* e o desempenho académico ( $r = .198, p = .006$ ). Assim, maiores crenças de *Confiança nos Professores* estão associadas a maiores níveis de desempenho académico, confirmando-se parcialmente a Hipótese H3c).

**Hipóteses H4: Os sujeitos masculinos apresentam maiores níveis de a) Rejeição Parental percebida e b) Solidão e c) menores níveis de**

**crenças de *Confiança Interpessoal* quando comparados com os sujeitos femininos.**

Tal como podemos observar na Tabela 16, não existem diferenças estatisticamente significativas relativas ao género dos sujeitos em todas as variáveis estudadas, rejeitando-se a Hipótese 4.

**Tabela 16. Comparação de grupos no desempenho académico, confiança interpessoal, rejeição parental percebida e solidão em função do género**

|                    | Comparação dos grupos | N   | M     | DP    | <i>p</i> | <i>t</i> |
|--------------------|-----------------------|-----|-------|-------|----------|----------|
| Desempenho         | Feminino              | 103 | 3.18  | .78   | .154     | - 1.43   |
| Académico          | Masculino             | 87  | 3.34  | .74   |          |          |
| Confiança          | Feminino              | 103 | 80.98 | 9.23  | .756     | 0.31     |
| Interpessoal Total | Masculino             | 87  | 80.54 | 10.28 |          |          |
| Rejeição paterna   | Feminino              | 103 | 39.94 | 12.92 | .214     | 1.48     |
| percebida          | Masculino             | 87  | 37.34 | 10.89 |          |          |
| Rejeição materna   | Feminino              | 103 | 32.83 | 9.03  | .585     | -.40     |
| percebida          | Masculino             | 87  | 33.36 | 8.77  |          |          |
| Solidão            | Feminino              | 103 | 32.11 | 9.29  | .258     | 1.39     |
|                    | Masculino             | 87  | 30.32 | 8.17  |          |          |

## V – Discussão

Sendo objetivo do presente estudo a exploração da relação existente entre as variáveis analisadas pudemos verificar, primeiramente, que existe uma relação positiva significativa entre a rejeição parental percebida e a solidão, indo ao encontro da investigação prévia. De acordo com Oliveira (2010), as crianças aceites pelos pais apresentam níveis elevados de suporte social relativamente aos colegas, professores e amigos, sendo a falta de apoio parental, durante a adolescência, visto como um possível fator preditivo da solidão (Roekel, Scholte, Verhagen, Goossens, & Engels, 2010). Vários estudos realizados (Khaleque & Rohner, 2002, Kim et al., 2006, Lila et al., 2007, Rohner et al., 1999, Rohner, 2004 & Ho, 2009 cit. in Oliveira, 2010, p. 147) verificaram que a aceitação-rejeição parental está associada ao (des)ajustamento psicológico das crianças e dos adultos. A solidão pode ser vista como um resultado de falhas no relacionamento com as figuras parentais (DiTommaso & Spinner, 1997), promovendo padrões relacionais inseguros, que não ajudam no desenvolvimento das capacidades e relacionamentos sociais (Minzi & Sacchi, 2004).

Através dos resultados obtidos verificou-se uma relação negativa significativa entre a *Solidão* e as crenças de *Confiança* nos *Professores*, indicando que menores níveis de solidão estão associadas a maiores crenças de confiança nos professores. Segundo Szcześniak, Colaço e Rondón (2012), na relação professor-aluno, os professores podem reforçar a confiança das crianças através de diversas formas de interação, proporcionando-lhes um ambiente seguro e promovendo a segurança pessoal e intelectual dos seus alunos. De acordo com Rotenberg (1994), a solidão dos estudantes associa-se negativamente às crenças de confiança interpessoal. Desta forma, o envolvimento em relacionamentos confiáveis favorece o desenvolvimento das amizades (Rotenberg et al., 2004), a relação entre pares (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005), a aceitação por parte dos mesmos (Betts & Rotenberg, 2007) e o desenvolvimento e manutenção de relações sociais ao longo da infância e da vida (Rotter, 1971, 1980; Rotenberg, 2010). A rejeição dos pares ou o comportamento não confiável por parte dos mesmos pode induzir um desajustamento psicológico internalizado, expressando-se através da solidão, sintomas depressivos e ansiedade (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005).

Na análise da relação entre a *Solidão* e o desempenho académico não se verificou uma relação estatisticamente significativa, embora sendo negativa, como esperado. Este resultado pode dever-se ao facto dos níveis de *Solidão* se encontrarem dentro da média, tal como foi referido anteriormente.

O desempenho académico apenas foi associado negativa e significativamente com a dimensão *Hostilidade Paterna*. Tais resultados não vão totalmente ao encontro de outros estudos, que referem que as competências académicas estão associadas de forma negativa à *Rejeição Parental* percebida (Peixoto, 2004; Eccles & Harold, 1996, Grolnick et al., 2000, Grolnick & Slowiaczek, 1994, cit. in Peixoto, 2004, p. 242; Oliveira, 2010; Goeke-Morey & Cummings, 2007, Forehand & Nousiainen, 1993, cit. in Rohner, 1998). De acordo com a investigação prévia, o desenvolvimento de uma vinculação segura durante a primeira infância traduz-se numa melhor adaptação escolar, maior competência a nível da aprendizagem, influenciando positivamente a atitude perante a escola e, como consequência, o desempenho académico (Aviezer, Sagi, Resnick, & Gini, 2002, Granot & Mayseless, 2001, Oliva & Palacios, 2008 Wartner et

al., 1994, Younger et al., 2005 cit. in Simões, 2011, p. 62).

Na análise das diferenças entre os sujeitos que participam e os que não participam em atividade(s) extracurricular(es), verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à *Solidão* e ao desempenho acadêmico, revelando que os sujeitos que participam em atividade(s) extracurricular(es) têm menores níveis de *Solidão* e maiores níveis de desempenho acadêmico, comparativamente aos que não participam. Gilman e Perez (2004 cit. in Soares, 2012, p. 30) referem que as atividades extracurriculares são, de acordo com teoria dos sistemas ecológicos, contextos privilegiados para a promoção do desenvolvimento positivo dos adolescentes. Tais atividades proporcionam o estabelecimento de redes sociais de apoio, interação com adultos competentes e promoção de capacidades pessoais (Soares, 2012).

De acordo com a IPARTheory, a rejeição parental está associada a emoções negativas, tais como a raiva e a desconfiança. Desta forma, existe a propensão para o desenvolvimento de uma visão das relações interpessoais como não confiáveis, imprevisíveis, ameaçadoras e até prejudiciais (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). Assim, seria de esperar uma relação negativa entre as crenças de *Confiança Interpessoal* e a *Rejeição Percecionada* relativamente às figuras parentais. Foi possível verificar, de facto, uma relação positiva significativa entre as crenças de *Confiança* na Mãe e a dimensão *Afetuosidade* e uma relação negativa significativa na dimensão *Hostilidade Materna* e na *Rejeição Percecionada Materna*. Relativamente às crenças de *Confiança* no Pai foram verificadas associações negativas significativas com a dimensão *Indiferença Paterna*. No que concerne à totalidade da *Confiança Interpessoal* esta relaciona-se negativamente com a dimensão *Hostilidade Paterna*. De acordo com Morgado, Dias e Paixão (2013), o fator Aceitação-Rejeição Parental surge como preditor das dimensões de socialização explicadas pelas relações com o pai ou com a mãe, apontando para a relevância das dimensões relacionais - comunicação, empatia e colaboração entre pais e filhos - para um comportamento social mais adequado. Tal como refere Trommsdorff (1986, citado por Borges, 1997, p. 53) *a experiência de aceitação parental incentivará na criança uma orientação para o futuro positiva e autoconfiante, baseada na crença de controle pessoal e permitindo um adiamento mais amplo das gratificações.*

Segundo Betts e Rotenberg (2007), a confiança interpessoal é importante para o desenvolvimento das relações interpessoais que, por sua vez, facilitam a adaptação e o desempenho acadêmico (Wentzel, 1991). Os resultados apontaram para uma relação positiva significativa entre as crenças de *Confiança nos Professores* e o desempenho acadêmico, demonstrando que maiores crenças de *Confiança nos Professores* estão associadas a maiores níveis de desempenho acadêmico. Tais resultados vão ao encontro de um estudo realizado por Imber (1973) que constatou que a confiança num professor está significativamente correlacionada com o desempenho nos domínios da leitura, estudos sociais, aritmética, linguagem, artes e ciência. Num estudo realizado por Goddard e colaboradores (2001 cit. in Szcześniak, Colaço & Rondón, 2012, p. 56), a confiança professor-aluno previu positivamente o sucesso acadêmico, associando-se a maiores níveis de autoconfiança, segurança e paixão pelas tarefas escolares. De acordo com Hamre e Pianta (2005), o suporte emocional do professor associa-se a variáveis motivacionais e ao conseqüente envolvimento em tarefas escolares, promovendo deste modo o sucesso acadêmico.

Foi possível verificar a inexistência de diferenças de género relativas às variáveis em estudo. Estes resultados vão ao encontro dos dados apresentados por Neto (1989) que, na adaptação da escala UCLA, não encontrou diferenças associadas ao género na solidão. No que concerne à confiança interpessoal, tem sido consensual a inexistência de diferenças entre o género feminino e o masculino (Kahn & Turiel, 1988, Mischel, 1961, Rotenberg, 1980, 1984, 1986, Rotenberg & Pilipenko, 1986 cit. in Bernath & Feshbach, 1995, p. 14). E, tal como suporta a IPARTheory, a aceitação-rejeição parental é independente da cultura, etnia, género e região geográfica (Khaleque & Rohner, 2013).

## **VI – Conclusão**

O presente estudo procurou analisar a relação entre as crenças de *Confiança Interpessoal*, a *Solidão*, a *Aceitação-rejeição Parental* e o *Desempenho Académico* na adolescência, para além da consideração de outras variáveis, tais como o género e a participação ou não em atividades extracurriculares. Atendendo à análise de cada um dos instrumentos utilizados, os resultados permitem concluir que os adolescentes

apresentaram valores médios de crenças de *Confiança Interpessoal* na escala CGC-A, sendo o resultado mais elevado verificado nas crenças de *Confiança nos Professores*. Estas crenças de *Confiança nos Professores* destacaram-se no presente estudo, por se revelarem associadas significativamente e positivamente ao *Desempenho Académico* e significativamente e negativamente à *Solidão*. Desta forma, destacamos o papel do professor relativamente à experiência de sentimentos de solidão pelos adolescentes e ao seu rendimento académico. Segundo Wentzel (2003), a ausência de apoio emocional por parte dos professores é o fator preditor negativo mais consistente do desempenho académico e do ajustamento social.

A variável da *Solidão* foi avaliada de forma unidimensional através da escala UCLA e os resultados situaram-se dentro da média, não tendo sido verificadas associações significativas com o desempenho académico. Os resultados relativos à percepção da *Rejeição Parental* situaram-se abaixo do ponto modal em todas as dimensões, exceto na dimensão *Afetuosidade*, tal como seria expectável. A associação entre a *Rejeição Parental* percebida e a *Solidão* conduz à reflexão sobre a importância da aceitação-rejeição parental precoce no seu desenvolvimento.

Na avaliação da aceitação-rejeição parental, a dimensão *Hostilidade Paterna* destacou-se das restantes dimensões por se ter revelado significativamente e negativamente associada às crenças de *Confiança Interpessoal* e ao *Desempenho Académico*. De um ponto de vista desenvolvimental, podemos considerar a *Hostilidade Paterna* percebida - que envolve sentimentos de raiva e ressentimento e se expressa frequentemente através da agressividade - pode influenciar o desenvolvimento futuro de crenças de confiança/desconfiança interpessoal, assim como o desempenho académico.

Relativamente às limitações desta investigação, consideramos pertinente, em primeiro lugar, que num estudo futuro se aumente o número da amostra, de forma a reunir dados mais representativos da população-alvo. Torna-se também evidente a necessidade de se desenvolverem estudos longitudinais para monitorizar a ordem temporal dos constructos avaliados, identificando antecedentes e manifestações. Em segundo lugar, seria também pertinente considerar outras variáveis sobre as características pessoais dos adolescentes. Por último, pode apontar-se a obtenção de dados através da administração coletiva como uma limitação, por não permitir o suporte

individualizado na resposta aos questionários e nem sempre possibilitar o envolvimento responsável de cada sujeito, devido a diversos distratores contextuais.

De forma a promover o bem-estar e a saúde mental durante a adolescência – com consequências na vida adulta – impõe-se o desafio de prevenir ou identificar fatores de risco e de proteção e resiliência o mais precocemente possível. Espera-se que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão da dinâmica subjacente às crenças de confiança interpessoal, à percepção da rejeição parental e à solidão, de forma a potenciar projetos de intervenção/sensibilização que visem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural da criança, designadamente através da potenciação dos recursos parentais e escolares e da aproximação entre a escola e a família, no âmbito de estratégias de coeducação (Franco-Borges, Vale-Dias & Vaz-Rebelo, n.d).

### Bibliografia

- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Sciences*, 12 (3), 75–78.
- Bastos, M. T. & Costa, M. E. (2005). A influência da vinculação nos sentimentos de solidão nos jovens universitários: implicações para a intervenção psicológica. *Psicologia*, 18 (2), 33-56.
- Bastos, M. T., Figueira, F.O. & Costa, M. E. (2001/2002). Avaliação da solidão nos jovens universitários portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17 (18), 69-81.
- Benner, A. D. (2011). Latino Adolescents' Loneliness, Academic Performance, and the Buffering Nature of Friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 556-567.
- Bering, J. M. (2008). Why hell is other people: Distinctively human psychological suffering. *Review of General Psychology*, 12 (1), 1–8.
- Bernath, M. S. & Feshbach, N. D. (1995). Children's trust: Theory, Assessment, development and research directions. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 1-19, Cambridge University Press.
- Betts, L. R. & Rotenberg, K. J. (2007). Trustworthiness, Friendships and Self-control: Factors that Contribute to Young Children's School Adjustment. *Infant and Child Development*, 16, 491–508.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J. & Trueman, M. (2008). The Early Childhood Generalized Trust Belief Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 1-11.
- Borges, G. F. (1997). Interação familiar e desenvolvimento pessoal. *Psicologica*, 17, 49-62.
- Carrascal, G.C. & Caro-Castillo, C.V. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, 9(3), 281-296.
- Chipuer, H. M. & Pretty, G. (2000). Facets of Adolescents' Loneliness: A Study of Rural and Urban Australian Youth. *Australian Psychologist*, 35 (3), 233-237.
- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: a re-examination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 22(3), 417-427.
- Evans, A. M., & Kruger, J. I. (2011). Elements of trust: risk and

- perspectivetaking. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 171-177;
- Franco-Borges, G., Vale-Dias, M.L., Vaz-Rebello, P. (sem data). Projeto RICE-website. Documento não publicado.
- Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A., & Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, 29 (2), 214-229.
- Gazelle, H. (2008). Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations. *Developmental Psychology*, 44, 1604-1624.
- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, S. & Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences*, 47, 890–894.
- Goswick, R. A. & Jones, W. H. (1982). Components of Loneliness During Adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 11(5), 373-383.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.
- Heinrich, L.M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 695-718.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Imber, S. (1973). Relationship of trust to academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 145-150.
- Iverson, A. M. & Eichler, J. B. (1992). *Predicting Children's Loneliness: Quantity and Quality of Friendships*. Documento apresentado no Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Jones, W. H. (1981): Loneliness and Social Contact. *The Journal of Social Psychology*, 113(2), 295-296.
- Khaleque, A. & Rohner, R. (2013). Effects of Multiple Acceptance and Rejection on Adults' Psychological Adjustment: A Pancultural Study. *Journal Social Indicators Research*, 113, 393-399.
- Killeen, C. (1998). Loneliness: An epidemic in modern society. *Journal of*

- Advanced Nursing*, 28, 762–770.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child development*, 67(4), 1305-1317.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Leary, M. R., Herbst, K. C. & McCrary, F. (2003). Finding pleasure in solitary activities: desire for aloneness or disinterest in social contact? *Personality and Individual Differences*, 35, 59–68.
- Long, C. R., & Averill, J. R. (2003). Solitude: An exploration of benefits of being alone. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33 (1), 21–44.
- Lount, R. B. (2010). The impact of positive mood on trust in interpersonal and intergroup interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (3), 420-433.
- Margalit, M. (2010). Loneliness Conceptualization. In M. Margalit (Eds.), *Lonely Children and Adolescents* (pp. 1-24), London: Springer New York Dordrecht Heidelberg.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recursos ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Mayers, A., Khoo, S. & Svartberg, M. (2002). The Existential Loneliness Questionnaire: Background, Development, and Preliminary Findings. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 1183-1193.
- Miller, G. (2011). *Why Loneliness is hazardous to your health*. Recuperado em 18 junho, 2014, de [http://fowler.ucsd.edu/science\\_loneliness.pdf](http://fowler.ucsd.edu/science_loneliness.pdf).
- Minzi, M. C. R., & Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39 (156), 701-709.
- Morgado, A. M., Dias, M. L. V., & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 31 (2), 129-144.
- Neto, F. (1989). Avaliação da Solidão. *Psicologia Clínica*, 2, 65-79.
- Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20 (1), 15-22.

- Neto, F., & Barros, J. (2001). Solidão em diferentes níveis etários. *Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 3, 71-88.
- Oliveira, P. A. (2010). *Ajustamento pessoal e académico dos/as pré-adolescentes: impacto da aceitação versus rejeição parental e do suporte social percebidos*. Tese de mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual – A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th Ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22 (1), 235-244.
- Peplau, L.A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience.
- Perlman, D., & Peplau, L.A. (1984). Loneliness research: a survey of empirical findings. In L.A. Peplau & S. Goldston (Eds.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness*. (pp. 13-46). U.S Government Printing Office, DDH Publications.
- Pires, A. M. S. (2010). *Aceitação - rejeição parental percebida e ajustamento psicológico e académico da criança*. Tese de mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.
- Randall, R. N., Rotenberg, K. J., Totenhagen, C. J., Rock, M. & Harmon, C. (2010). In K. J. Rotenberg (Eds.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence*. (pp. 247-270). University of Keele: Cambridge University Press.
- Rohner, R. (1998). Father Love and Child Development: History and Current Evidence. *American Psychological Society*, 7 (5), 157-161.
- Rohner, R. (2004). The parental —acceptance-rejection syndromel: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840.
- Rohner, R. (2008). Parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. *Cross-Cultural Research*, 42, 5-12.

- Rotenberg, K. J. & Boulton, M. (2013). Interpersonal Trust Consistency and the Quality of Peer Relationships During Childhood. *Social Development, 22* (2), 225-241.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2008). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Ethos, 33*(3), 299-334.
- Rohner, R., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, methods, evidence, and implications. *ISIPARTnewsletter, 8* (3), 6.
- Rohner, R. P., Melendez, T., & Kraimer-Rickaby, L. (2008). Intimate partner acceptance, parental acceptance in childhood, and psychological adjustment among American adults in ongoing attachment relationships. *Cross Cultural Research, 42* (1), 13-22.
- Rokach, A., Orzeck, T., Cripps, J. (2001). The effects of culture on the meaning of loneliness. *Social Indicators Research, 53*, 17–31.
- Rotenberg, K. J. (1986). Same-Sex Patterns and Sex Differences in the Trust-Value Basis of Children's Friendship. *Sex Roles, 15*, 613-626.
- Rotenberg, K. J. (1994). Loneliness and interpersonal trust. *Journal of Social and Clinical Psychology, 13* (2), 152-173.
- Rotenberg, K. J. (1995). The Socialisation of Trust: Parents' and Children's Interpersonal Trust. *International Journal of Behavioral Development, 18* (4), 713-726.
- Rotenberg, K. J. (1991). Children's Interpersonal Trust: An Introduction. In K. J. Rotenberg (Eds.), *Children's Interpersonal Trust*. (pp. 1-5). University of Lakehead: Springer-Verlag.
- Rotenberg, K. J. (2001). Interpersonal trust across lifespan. In P.B. Baltes, J. Smelser (Eds.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 7866–7868). Pergamon: New York.
- Rotenberg, K. J. (2010). The conceptualization of interpersonal trust: a basis, domain and target framework. In K. J. Rotenberg (Eds.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence*. (pp. 8-27). University of Keele: Cambridge University Press.

- Rotenberg, K. J., Boulton, M. J., & Fox, C. L. (2005). Cross-sectional and longitudinal relations among children's trust beliefs, psychological maladjustment and social relationships: Are very high as well as very low trusting children at risk?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 595- 610.
- Rotenberg, K. J., Fox, C., Green, S., Ruderman, L., Slater, K., Stevens, K., & Carlo, G. (2005). Construction and validation of a children's interpersonal trust beliefs scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 271- 291.
- Rotenberg, K. J., MacDonald, K. J., & King, E. M. (2004). The relationship between loneliness and interpersonal trust during middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 165, 233-249.
- Rotenberg, K. J., McDougall, P., Boulton, M. J., Vaillancourt, T., Fox, C., & Hymel, S. (2004). Cross-sectional and longitudinal relations among peer-reported trustworthiness, social relationships, and psychological adjustment in children and early adolescents from the United Kingdom and Canada. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (1), 46-67.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 26, 443-452.
- Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, 35 (1), 1-7.
- Russel, D., Peplau, L. A. & Cutrona, C. E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (3), 477-48.
- Sharabi, A., Levi, U. & Margalit, M. (2012). Children's Loneliness, Sense of Coherence, Family Climate, and Hope: Developmental Risk and Protective Factors. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 146 (1-2), 61-83.
- Simões, S. C. C. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.

- Soares, J. L. C. (2012). *As actividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos de 2.º Ciclo*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa.
- Szचेśniak, M., Colaço, M. & Rondón, G. (2012). Development of interpersonal trust among children and adolescents. *Polish Psychological Bulletin*, 43(1), 50-58.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Van Roekel, E., Scholte, R. H., Verhagen, M., Goossens, L., & Engels, R. C. (2010). Loneliness in adolescence: Gene  $\times$  environment interactions involving the serotonin transporter gene. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (7), 747-754.
- Wang, Q., Fink, E. L. & Cai, D. A. (2008). Loneliness, Gender, and Parasocial Interaction: A Uses and Gratifications Approach. *Communication Quarterly*, 56 (1). 87-109.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways. *Theory Into Practice*, 42 (4), 319-326.

**Anexos**

**Anexo I:** Questionário Sociobiográfico

**Anexo II:** *Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescentes - CGC-A*  
(Vale-Dias & Franco-Borges, 2014)

**Anexo III:** *Escala revista de Solidão da UCLA* (Neto, 1989)

**Anexo IV:** *Percepção da Atitude do Pai – PAP e Percepção da Atitude da Mãe – PAM* (Franco - Borges & Vaz - Rebelo, 2009).

**Anexo I:** Questionário Sociobiográfico



**Questionário Sociobiográfico**

Este inquérito não é uma avaliação. Ninguém que te conhece vai saber as respostas que deste.

Responde às questões seguintes e coloca uma **cruz (X) no quadrado** que melhor descreve o teu caso:

Ano de escolaridade: 8º  9º  Data de Nascimento: \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_ kg. Altura: \_\_\_\_ cm.

Sexo: Feminino  Masculino  Número de repetições de ano: \_\_\_\_\_

Frequentas atividades extracurriculares? Sim  Não

Quais? \_\_\_\_\_

Alguma vez te foi **diagnosticado algum tipo de dificuldade de aprendizagem** (ex. dificuldades de atenção, etc.)? Sim  Qual? \_\_\_\_\_ Não

Alguma vez te foi **diagnosticado algum tipo de perturbação alimentar?** (ex: anorexia, bulimia, etc.)  
Sim  Qual? \_\_\_\_\_ Não

Com quem vives? Pai  Mãe  Irmãos  (quantos? \_\_) Outros  \_\_\_\_\_

Indica, na tabela seguinte, nas linhas por preencher, a idade, as habilitações académicas (maior grau de escolaridade concluído) e a profissão das pessoas **que vivem contigo**.

| Vivo com ... | Idade | Habilitações académicas | Profissão |
|--------------|-------|-------------------------|-----------|
| Pai          |       |                         |           |
| Mãe          |       |                         |           |
|              |       |                         |           |
|              |       |                         |           |
|              |       |                         |           |
|              |       |                         |           |

**Emprego:** Assinala a situação do teu pai e da tua mãe com um **P** e um **M**, respetivamente:

- \_\_\_ 1. Desempregado(a) e não à procura de emprego (incluindo situação de reforma, incapacidade, etc.)
- \_\_\_ 2. Desempregado(a), à procura de trabalho
- \_\_\_ 3. Empregado(a) a tempo parcial
- \_\_\_ 4. Empregado(a) a tempo inteiro
- \_\_\_ 5. Outra \_\_\_\_\_ (especificar)

**Estatuto marital:** Assinala todas as situações que se adequam ao pai (**P**) e à mãe (**M**):

- \_\_\_ 1. Casado(a) e a viver com o cônjuge
- \_\_\_ 2. Casado(a) mas a viver com alguém sem ser o cônjuge
- \_\_\_ 3. Não casado(a), mas a viver com alguém (união consensual)
- \_\_\_ 4. Separado (i.e., casado(a), mas não a viver com o cônjuge)
- \_\_\_ 5. Divorciado(a)
- \_\_\_ 6. Viúvo(a)
- \_\_\_ 7. Solteiro (nunca casado)

**Anexo II:** *Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescentes - CGC-A* (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014)

**C G C-A**

**Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents**

Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon (2010)

Adaptação portuguesa: Vale-Dias & Franco-Borges (2014)

*Versão masculina*

**Instruções**

Para cada pergunta abaixo, imagina-te na situação da pessoa cujo nome aparece sublinhado. Assinala com um círculo o número correspondente ao que julgas que iria acontecer se estivesses na mesma situação.

Podes escolher entre:

|                    |                     |              |                 |                     |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Nada provável<br>1 | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|

**1. O professor do João diz à turma que, se toda a gente ouvir atentamente o orador convidado, irá cancelar a aula do dia seguinte. Qual é a probabilidade de a aula ser cancelada se toda a gente ouvir atentamente o orador? (TP1)**

|                    |                     |              |                 |                     |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Nada provável<br>1 | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|

**2. O pai do Marco diz-lhe que, se ele conseguir ter notas Excelentes, farão os dois uma viagem especial juntos. O Marco apresenta uma caderneta só com notas Excelentes. Qual é a probabilidade de o pai levar o Marco numa viagem especial? (FP1)**

|                    |                     |              |                 |                     |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Nada provável<br>1 | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|

**3. O Nuno pede ajuda ao Joaquim para fazer os trabalhos de casa depois das aulas. O Joaquim disse-lhe que não tinha tempo. Qual é a probabilidade de o Joaquim não ter tempo? (PH1)**

|                    |                     |              |                 |                     |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Nada provável<br>1 | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|

**4. A mãe do Luís disse que lhe compraria uma roupa nova, se ele a ajudasse a limpar a garagem. O Luís ajudou a mãe a limpar a garagem. Qual é a probabilidade de a mãe do Luís lhe comprar a roupa nova? (MP1)**

|                    |                     |              |                 |                     |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Nada provável<br>1 | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|

**5. A Rute diz ao seu namorado, José, que vai estar em casa a noite toda. Quando o José passa por lá, a Rute não atende à porta. A Rute diz que não ouviu a campainha porque estava no chuveiro. Qual é a probabilidade de a Rute não ter ouvido a campainha? (RPH1)**

|                    |                     |              |                 |                     |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Nada provável<br>1 | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|

**6. O Gustavo pede ao seu professor para lhe dar explicações em particular, depois das aulas. O Gustavo pede-lhe para não contar nada aos outros alunos sobre as explicações, porque tem vergonha. Qual é a probabilidade de o professor do Gustavo não contar nada aos outros alunos? (TS1)**

|                    |                     |              |                 |                     |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Nada provável<br>1 | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|

|  |                     |              |                 |                     |
|--|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| <p><b>7. O <u>Tomé</u> marcou uma reunião com o seu professor, mas este não apareceu no horário combinado. Mais tarde, o professor pediu desculpa e disse que ficou preso num engarrafamento. Qual é a probabilidade de o professor do <u>Tomé</u> ter ficado preso no trânsito? (TH1)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>8. O <u>Carlos</u> ganhou dois bilhetes para um concerto. Ele quer muito levar um amigo consigo, mas sabe que, se o seu irmão descobrir, vai ter de o levar. <u>Carlos</u> discute este dilema com a mãe e pede-lhe para não falar dos bilhetes ao irmão. Qual é a probabilidade de a mãe de <u>Carlos</u> não falar sobre os bilhetes ao irmão dele? (MS1)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>9. <u>Bruno</u> pergunta ao pai se ele lhe pode emprestar 100 euros para material escolar importante, pois já não tem dinheiro da mesada. Ele admite que gastou o dinheiro da mesada em compras e não quer que a mãe descubra. Qual é a probabilidade de o pai do <u>Bruno</u> não contar nada à mãe sobre o dinheiro da mesada? (FS1)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>10. A namorada do <u>António</u>, <u>Júlia</u>, diz que lhe vai arrumar o quarto enquanto ele estiver nas aulas. <u>Júlia</u> queixa-se frequentemente de ter de limpar o seu próprio quarto. Qual é a probabilidade de o quarto estar limpo quando o <u>António</u> chegar das aulas? (RPP1)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>11. Na turma do <u>Jorge</u>, os alunos tinham de entregar um trabalho de Língua Portuguesa na sexta-feira. Na sexta de manhã, a caminho das aulas, <u>Jorge</u> vê um dos seus colegas a comprar um trabalho. <u>Jorge</u> fala ao seu professor sobre esta situação, mas pede-lhe para não contar a ninguém como descobriu. Qual é a probabilidade de o professor do <u>Jorge</u> não contar a ninguém como descobriu? (TS2)</b></p> |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>12. Um professor diz à turma do <u>Samuel</u> que irá cancelar o último teste global, se todos os alunos tiverem Suficiente ou mais no final do período. Todos os alunos conseguem ter Suficiente ou mais. Qual é a probabilidade de o professor do <u>Samuel</u> cancelar o teste global? (TP2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>13. O <u>Cláudio</u> diz à sua mãe que tem uma paixão por uma rapariga da escola. Ele pede à mãe para não contar ao pai. Qual é a probabilidade de a sua mãe não contar nada ao pai sobre a paixão? (MS2)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>14. O <u>Pedro</u> diz à namorada, <u>Rosa</u>, que reprovou a Matemática e pede-lhe para não contar a ninguém. Qual é a probabilidade de a <u>Rosa</u> não ir contar a ninguém? (RPS1)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |

|  |                     |              |                 |                     |
|--|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| <p><b>15. O Dinis aparece 15 minutos atrasado ao encontro com o <u>Carlos</u>. Quando o <u>Carlos</u> pergunta por que é que ele se atrasou, Dinis diz que o autocarro teve uma avaria. Qual é a probabilidade de o autocarro que o Dinis apanhou ter tido uma avaria? (PH2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>16. O pai do <u>César</u> diz-lhe que vai ajudá-lo a fazer os trabalhos de casa quando chegar do ginásio. Quando o pai do <u>César</u> volta para casa, começa a ler o jornal. Qual é a probabilidade de o pai do <u>César</u> ainda ir ajudá-lo a fazer os trabalhos de casa? (FP2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>17. A namorada do <u>David</u>, Susana, disse que iria ficar em casa a estudar. Um amigo diz que viu a Susana no centro comercial. Susana explica ao <u>David</u> que o amigo dele está enganado. Qual é a probabilidade de a Susana não ter estado no centro comercial? (RPH2)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>18. A professora do <u>Alberto</u> apareceu dez minutos atrasada para a aula. A professora explicou que se atrasou por o Diretor da escola ter querido falar com ela. Qual é a probabilidade de o Diretor ter querido falar com a professora do <u>Alberto</u>? (TH2)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>19. A namorada do <u>Manuel</u>, Carolina, diz que vai visitá-lo à cidade da Guarda durante as férias da Páscoa. A Carolina tem falado sobre ir para algum lugar quente nas suas férias. Qual é a probabilidade de a Carolina ir à Guarda nas férias? (RPP2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>20. O <u>Fábio</u> diz ao seu pai que já não quer ir para a universidade. Atualmente sente que a escola não é a escolha certa para si. Ele pede ao pai para não dizer nada à mãe sobre o seu desejo de não ir para a universidade. Qual é a probabilidade de o pai do <u>Fábio</u> não contar nada à mãe sobre o seu desinteresse pela universidade? (FS2)</b></p>                               |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>21. A mãe do <u>Guilherme</u> decidiu não cozinhar para o jantar. Ela encomendou comida e serviu-a nos seus próprios pratos. O <u>Guilherme</u> adora a refeição e diz à mãe o quanto ele gosta da comida dela. Qual é a probabilidade de ela dizer ao <u>Guilherme</u> que não cozinhou a comida? (MH1)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>22. O <u>Leonardo</u> diz ao Telmo que, na noite anterior, estragou uma mota no estacionamento, quando chocou com ela e a fez cair. Quando aparecem panfletos para saber se alguém viu o que se passou, <u>Leonardo</u> pede ao Telmo para não contar a ninguém que ele causou o acidente. Qual é a probabilidade de o Telmo não dizer a ninguém que o <u>Leonardo</u> fez aquilo? (PS1)</b></p> |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |

|  |                     |              |                 |                     |
|--|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| <p><b>23. O <u>Frederico</u> pergunta ao Tiago se ele tem um bilhete extra para o concerto do fim de semana. O Tiago diz que tem um e que pode dá-lo ao <u>Frederico</u>. É o dia do concerto e o <u>Frederico</u> não sabe nada do Tiago. Qual é a probabilidade de o Tiago dar ao <u>Frederico</u> o bilhete do concerto? (PP1)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>24. O <u>Ivo</u> deixou algumas fotos por arrumar no seu quarto. Enquanto ele está nas aulas, o pai entra no quarto dele e vê as fotos que não estavam arrumadas. Quando ele chega a casa, percebe que as suas fotos foram remexidas. O <u>Ivo</u> pergunta ao pai se ele entrou no seu quarto. Qual é a probabilidade de o pai do <u>Ivo</u> lhe dizer que viu as suas fotos? (FH1)</b></p> |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>25. A mãe do <u>Daniel</u> estragou alguns legumes da horta do <u>Daniel</u> enquanto cortava ervas. O <u>Daniel</u> chegou a casa e começou a lamentar-se à mãe por causa dos animais que continuavam a comer os seus legumes. Qual é a probabilidade de a mãe do <u>Daniel</u> lhe dizer que foi ela quem destruiu os vegetais? (MH2)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>26. O <u>Mateus</u> diz à Camila que precisa de ficar em casa durante algum tempo para ficar sozinho. O <u>Mateus</u> pede à Camila para não dizer a ninguém onde está. Qual é a probabilidade de a Camila não contar a ninguém onde está o <u>Mateus</u>? (PS2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>27. O <u>Vítor</u> diz à namorada, Joana, que se esqueceu de pagar umas revistas na papelaria, mas pede-lhe para não contar a ninguém. Qual é a probabilidade de a Joana não contar a ninguém? (RPS2)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>28. O <u>Jaime</u> deixou uma barra de chocolate no balcão da cozinha e não consegue encontrá-la. O seu pai comeu-a na noite anterior, quando o <u>Jaime</u> não estava em casa. O <u>Jaime</u> pergunta ao pai se ele sabe onde está a sua barra de chocolate. Qual é a probabilidade de o pai do <u>Jaime</u> admitir que comeu o chocolate? (FH2)</b></p>                                 |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>29. O João diz ao <u>Ricardo</u> que vai levar biscoitos e sumo para um lanche de amigos. Mais tarde, o João queixa-se da falta de dinheiro. Qual é a probabilidade de o João aparecer no encontro com os biscoitos e o sumo? (PP2)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>30. A mãe do <u>Vicente</u> disse que lhe compraria um novo CD se ele lhe fizesse as compras no supermercado. O <u>Vicente</u> fez as compras. Qual é a probabilidade de a mãe do <u>Vicente</u> lhe comprar o CD? (MP2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |

**C G C-A**

**Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents**

Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon (2010)

Adaptação portuguesa: Vale-Dias & Franco-Borges (2014)

*Versão feminina*

**Instruções**

Para cada pergunta abaixo, imagina-te na situação da pessoa cujo nome aparece sublinhado. Assinala com um círculo o número correspondente ao que julgas que iria acontecer se estivesse na mesma situação.

Podes escolher entre:

|                    |                     |              |                 |                     |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Nada provável<br>1 | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
|--------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|

|  |                     |              |                 |                     |
|--|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| <b>1. O professor da <u>Joana</u> diz à turma que, se toda a gente ouvir atentamente o orador convidado, irá cancelar a aula do dia seguinte. Qual é a probabilidade de a aula ser cancelada se toda a gente ouvir atentamente o orador? (TP1)</b>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>2. O pai da <u>Marisa</u> diz-lhe que, se ela conseguir ter notas Excelentes, farão os dois uma viagem especial juntos. A <u>Marisa</u> apresenta uma caderneta só com notas Excelentes. Qual é a probabilidade de o pai levar a <u>Marisa</u> numa viagem especial? (FP1)</b>                                    |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>3. A <u>Sara</u> pede ajuda à <u>Fernanda</u> para fazer os trabalhos de casa depois das aulas. A <u>Fernanda</u> disse-lhe que não tinha tempo. Qual é a probabilidade de a <u>Fernanda</u> não ter tempo? (PH1)</b>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>4. A mãe da <u>Laura</u> disse que lhe compraria uma roupa nova, se ela a ajudasse a limpar a garagem. A <u>Laura</u> ajudou a mãe a limpar a garagem. Qual é a probabilidade de a mãe da <u>Laura</u> lhe comprar a roupa nova? (MP1)</b>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>5. O José diz à sua namorada, <u>Rute</u>, que vai estar em casa a noite toda. Quando a <u>Rute</u> passa por lá, o José não atende à porta. O José diz que não ouviu a campainha porque estava no chuveiro. Qual é a probabilidade de o José não ter ouvido a campainha? (RPH1)</b>                              |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>6. A <u>Sandra</u> pede ao seu professor para lhe dar explicações em particular, depois das aulas. A <u>Sandra</u> pede-lhe para não contar nada aos outros alunos sobre as explicações, porque tem vergonha. Qual é a probabilidade de o professor da <u>Sandra</u> não contar nada aos outros alunos? (TS1)</b> |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |

|  |                     |              |                 |                     |
|--|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| <p><b>7. A <u>Madalena</u> marcou uma reunião com o seu professor, mas este não apareceu no horário combinado. Mais tarde, o professor pediu desculpa e disse que ficou preso num engarrafamento. Qual é a probabilidade de o professor da <u>Madalena</u> ter ficado preso no trânsito? (TH1)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>8. A <u>Elsa</u> ganhou dois bilhetes para um concerto. Ela quer muito levar uma amiga consigo, mas sabe que, se o seu irmão descobrir, vai ter de o levar. <u>Elsa</u> discute este dilema com a mãe e pede-lhe para não falar dos bilhetes ao irmão. Qual é a probabilidade de a mãe de <u>Elsa</u> não falar sobre os bilhetes ao irmão dela? (MS1)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>9. <u>Maria</u> pergunta ao pai se ele lhe pode emprestar 100 euros para material escolar importante, pois já não tem dinheiro da mesada. Ela admite que gastou o dinheiro da mesada em compras e não quer que a mãe descubra. Qual é a probabilidade de o pai da <u>Maria</u> não contar nada à mãe sobre o dinheiro da mesada? (FS1)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>10. O namorado de <u>Júlia</u>, António, diz que lhe vai arrumar o quarto enquanto ela estiver nas aulas. António queixa-se frequentemente de ter de limpar o seu próprio quarto. Qual é a probabilidade de o quarto estar limpo quando a <u>Júlia</u> chegar das aulas? (RPP1)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>11. Na turma da <u>Liliana</u>, os alunos tinham de entregar um trabalho de Língua Portuguesa na sexta-feira. Na sexta de manhã, a caminho das aulas, <u>Liliana</u> vê um dos seus colegas a comprar um trabalho. <u>Liliana</u> fala ao seu professor sobre esta situação, mas pede-lhe para não contar a ninguém como descobriu. Qual é a probabilidade de o professor da <u>Liliana</u> não contar a ninguém como descobriu? (TS2)</b></p> |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>12. Um professor diz à turma da <u>Filipa</u> que irá cancelar o último teste global, se todos os alunos tiverem Suficiente ou mais no final do período. Todos os alunos conseguem ter Suficiente ou mais. Qual é a probabilidade de o professor da <u>Filipa</u> cancelar o teste global? (TP2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>13. A <u>Cláudia</u> diz à sua mãe que tem uma paixão por um rapaz da escola. Ela pede à mãe para não contar ao pai. Qual é a probabilidade de a sua mãe não contar nada ao pai sobre a paixão? (MS2)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |

|  |                     |              |                 |                     |
|--|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| <b>14. A <u>Rosa</u> diz ao namorado, Pedro, que reprovou a Matemática e pede-lhe para não contar a ninguém. Qual é a probabilidade de o Pedro não ir contar a ninguém? (RPS1)</b>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>15. A Diana aparece 15 minutos atrasada ao encontro com a <u>Carla</u>. Quando a <u>Carla</u> pergunta por que é que ela se atrasou, Diana diz que o autocarro teve uma avaria. Qual é a probabilidade de o autocarro que a Diana apanhou ter tido uma avaria? (PH2)</b>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>16. O pai da <u>Natália</u> diz-lhe que vai ajudá-la a fazer os trabalhos de casa quando chegar do ginásio. Quando o pai da <u>Natália</u> volta para casa, começa a ler o jornal. Qual é a probabilidade de o pai da <u>Natália</u> ainda ir ajudá-la a fazer os trabalhos de casa? (FP2)</b>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>17. O namorado de <u>Susana</u>, David, disse que iria ficar em casa a estudar. Um amigo diz que viu o David no centro comercial. David explica à <u>Susana</u> que o amigo dela está enganado. Qual é a probabilidade de o David não ter estado no centro comercial? (RPH2)</b>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>18. A professora da <u>Beatriz</u> apareceu dez minutos atrasada para a aula. A professora explicou que se atrasou por o Diretor da escola ter querido falar com ela. Qual é a probabilidade de o Diretor ter querido falar com a professora da <u>Beatriz</u>? (TH2)</b>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>19. O namorado da <u>Carolina</u>, Manuel, diz que vai visitá-la à cidade da Guarda durante as férias da Páscoa. O Manuel tem falado sobre ir para algum lugar quente nas suas férias. Qual é a probabilidade de o Manuel ir à Guarda nas férias? (RPP2)</b>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>20. A <u>Tânia</u> diz ao seu pai que já não quer ir para a universidade. Atualmente sente que a escola não é a escolha certa para si. Ela pede ao pai para não dizer nada à mãe sobre o seu desejo de não ir para a universidade. Qual é a probabilidade de o pai da <u>Tânia</u> não contar nada à mãe sobre o seu desinteresse pela universidade? (FS2)</b>                    |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>21. A mãe da <u>Bárbara</u> decidiu não cozinhar para o jantar. Ela encomendou comida e serviu-a nos seus próprios pratos. A <u>Bárbara</u> adora a refeição e diz à mãe o quanto ela gosta da comida dela. Qual é a probabilidade de ela dizer à <u>Bárbara</u> que não cozinhou a comida? (MH1)</b>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <b>22. A <u>Lúcia</u> diz à Telma que, na noite anterior, estragou uma moto no estacionamento, quando chocou com ela e a fez cair. Quando aparecem panfletos para saber se alguém viu o que se passou, <u>Lúcia</u> pede à Telma para não contar a ninguém que ela causou o acidente. Qual é a probabilidade de a Telma não dizer a ninguém que a <u>Lúcia</u> fez aquilo? (PS1)</b> |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |

|  |                     |              |                 |                     |
|--|---------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| <p><b>23. A <u>Francisca</u> pergunta à Marisa se ela tem um bilhete extra para o concerto do fim de semana. A Marisa diz que tem um e que pode dá-lo à <u>Francisca</u>. É o dia do concerto e a <u>Francisca</u> não sabe nada da Marisa. Qual é a probabilidade de a Marisa dar à <u>Francisca</u> o bilhete do concerto? (PP1)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>24. A <u>Iva</u> deixou algumas fotos por arrumar no seu quarto. Enquanto ela está nas aulas, o pai entra no quarto dela e vê as fotos que não estavam arrumadas. Quando ela chega a casa, percebe que as suas fotos foram remexidas. A <u>Iva</u> pergunta ao pai se ele entrou no seu quarto. Qual é a probabilidade de o pai da <u>Iva</u> lhe dizer que viu as suas fotos? (FH1)</b></p> |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>25. A mãe da <u>Daniela</u> estragou alguns legumes da horta da <u>Daniela</u> enquanto cortava ervas. A <u>Daniela</u> chegou a casa e começou a lamentar-se à mãe por causa dos animais que continuavam a comer os seus legumes. Qual é a probabilidade de a mãe da <u>Daniela</u> lhe dizer que foi ela quem destruiu os vegetais? (MH2)</b></p>  |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>26. A <u>Camila</u> diz ao Mateus que precisa de ficar em casa durante algum tempo para ficar sozinha. A <u>Camila</u> pede ao Mateus para não dizer a ninguém onde está. Qual é a probabilidade de o Mateus não contar a ninguém onde está a <u>Camila</u>? (PS2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>27. A <u>Joana</u> diz ao namorado, Vítor, que se esqueceu de pagar umas revistas na papelaria, mas pede-lhe para não contar a ninguém. Qual é a probabilidade de o Vítor não contar a ninguém? (RPS2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>28. A <u>Isabel</u> deixou uma barra de chocolate no balcão da cozinha e não consegue encontrá-la. O seu pai comeu-a na noite anterior, quando a <u>Isabel</u> não estava em casa. A <u>Isabel</u> pergunta ao pai se ele sabe onde está a sua barra de chocolate. Qual é a probabilidade de o pai da <u>Isabel</u> admitir que comeu o chocolate? (FH2)</b></p>                             |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>29. A <u>Cátia</u> diz à <u>Margarida</u> que vai levar biscoitos e sumo para um lanche de amigos. Mais tarde, a <u>Cátia</u> queixa-se da falta de dinheiro. Qual é a probabilidade de a <u>Cátia</u> aparecer no encontro com os biscoitos e o sumo? (PP2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |
| <p><b>30. A mãe da <u>Violeta</u> disse que lhe compraria um novo CD se ela lhe fizesse as compras no supermercado. A <u>Violeta</u> fez as compras. Qual é a probabilidade de a mãe da <u>Violeta</u> lhe comprar o CD? (MP2)</b></p>   |                     |              |                 |                     |
| Nada provável<br>1   | Pouco provável<br>2 | Não sei<br>3 | É provável<br>4 | Muito provável<br>5 |

**Anexo III:** *Escala revista de Solidão da UCLA* (Neto, 1989)

## UCLA

(UCLA, Russel, Peplan & Cutrona, 1980; Adaptação da Versão Portuguesa de Neto, F. 1989)

**Instruções:** Indique quantas vezes se sente da forma que é descrita em cada uma das seguintes afirmações. Coloque um círculo à volta de um número para cada uma delas.

|  | Nunca | Rara-mente | Algumas vezes | Muitas vezes |
|--|-------|------------|---------------|--------------|
| 1. Sinto-me em sintonia com as pessoas que estão à minha volta.                | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 2. Sinto falta de companheirismo.  | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 3. Não há ninguém a quem possa recorrer.                                       | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 4. Sinto que faço parte de um grupo de amigos.                                 | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 5. Tenho muito em comum com as pessoas que me rodeiam.                         | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 6. Já não sinto mais intimidade com ninguém.                                   | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 7. Os meus interesses e ideias não são partilhados por aqueles que me rodeiam. | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 8. Sou uma pessoa comunicativa.  | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 9. Há pessoas a quem me sinto chegado.   | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 10. Sinto-me excluído.   | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 11. Ninguém me conhece realmente bem.  | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 12. Sinto-me isolado dos outros.   | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 13. Consigo encontrar companheirismo quando quero.                             | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 14. Há pessoas que me compreendem realmente.                                   | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 15. Sou infeliz por ser tão retraído.  | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 16. As pessoas estão à minha volta mas não estão comigo.                       | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 17. Há pessoas com quem consigo falar.   | 1     | 2          | 3             | 4            |
| 18. Há pessoas a quem posso recorrer.  | 1     | 2          | 3             | 4            |

**Anexo IV:** *Percepção da Atitude do Pai – PAP e Percepção da Atitude da Mãe – PAM* (Franco - Borges & Vaz - Rebelo, 2009).

**Percepção da Atitude do Pai – PAP - Versão Experimental B (\*)**  
Adaptação Portuguesa do *CHILD PARQ: Father (Short Form)*

\_\_\_\_\_

ID

\_\_\_\_\_

Data

As páginas seguintes contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma como os pais por vezes se comportam para com os filhos. Pedimos-te que penses até que ponto cada uma destas afirmações corresponde à forma como o teu pai te trata.

A seguir a cada afirmação há quatro quadrados. Se a afirmação for *basicamente* verdadeira quanto ao modo como o teu pai te trata, pergunta a ti mesmo: “Isto é *muitas vezes* verdade”? ou “É apenas verdade *às vezes*”? Se achas que o teu pai te trata assim quase sempre, marca com um X no quadrado MUITAS VEZES VERDADE. Se a afirmação é algumas vezes verdade sobre a maneira como o teu pai te trata, então marca ÀS VEZES VERDADE.

Se te parecer que a afirmação é *basicamente* falsa quanto à forma como o teu pai te trata, então pergunta a ti mesmo: “É *raramente* verdade”? ou “*Nunca* (ou quase nunca) é verdade”? Se o teu pai te trata desse modo raramente, marca um X no quadrado RARAMENTE VERDADE. Se achas que a afirmação quase nunca é verdade, marca um X no quadrado NUNCA VERDADE.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para cada uma das afirmações e, deste modo, o importante é responderes com toda a sinceridade possível. Responde a cada afirmação de acordo com o que sentes acerca do que o teu pai é na realidade e não como gostarias que ele fosse. Por exemplo, se quase sempre o teu pai te dá beijos e abraços quando te portas bem, deves indicar a tua resposta marcando-a do seguinte modo:

| O MEU PAI                                  | Verdadeiro sobre o meu pai          |                          | Não verdadeiro sobre o meu pai |                          |
|--|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
|  | <i>Muitas vezes Verdade</i>         | <i>Às vezes Verdade</i>  | <i>Raramente Verdade</i>       | <i>Nunca Verdade</i>     |
| Dá-me beijos e abraços quando me porto bem | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |

\_\_\_\_\_

Cuidador significativo se não for o pai

\* Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete  
FPCE – Universidade de Coimbra – [francoborges@fpce.uc.pt](mailto:francoborges@fpce.uc.pt)

Child PARQ: Father (Short Form)

© Ronald P. Rohner, 2002, 2004  
(Revised June, 2004)

| O MEU PAI |  | Verdadeiro sobre o meu pai  |                          | Não verdadeiro sobre o meu pai |                          |
|-----------|--|-----------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
|           |  | <i>Muitas vezes Verdade</i> | <i>Às vezes Verdade</i>  | <i>Raramente Verdade</i>       | <i>Nunca Verdade</i>     |
| 1.        | Diz coisas boas sobre mim.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 2.        | Não me presta atenção.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 3.        | Faz-me sentir à-vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim.           | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 4.        | Bate-me, mesmo quando não o mereço.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 5.        | Vê-me como um grande estorvo (“chato(a)”, que só atrapalha).                           | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 6.        | Castiga-me severamente (duramente) quando está zangado (dá-me “grandes castigos”).     | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 7.        | Está demasiado ocupado para responder às minhas perguntas.                             | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 8.        | Parece não gostar de mim.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 9.        | Interessa-se muito pelo que eu faço.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 10.       | Diz-me muitas coisas desagradáveis (que me magoam ou ofendem).                         | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 11.       | Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 12.       | Faz-me sentir amado(a) e necessário(a).  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 13.       | Presta-me muita atenção.   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 14.       | Faz os possíveis por magoar os meus sentimentos ou ofender-me.                         | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 15.       | Esquece-se de coisas importantes que eu acho que se deveria lembrar.                   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 16.       | Faz-me sentir não amado(a) quando me porto mal.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 17.       | Faz-me sentir que o que eu faço é importante.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 18.       | Assusta-me ou ameaça-me quando faço alguma coisa errada.                               | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 19.       | Interessa-se pelo que eu penso e gosta que eu fale sobre isso                          | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 20.       | Pensa que as outras crianças são melhores do que eu, independentemente do que eu faça. | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 21.       | Faz-me sentir que eu não sou desejado(a).  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 22.       | Faz-me sentir que me ama.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 23.       | Não me presta atenção quando eu não faço nada que o aborreça.                          | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 24.       | Trata-me com carinho e ternura.  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |

**Percepção da Atitude da Mãe – PAM - Versão Experimental B (\*)**  
Adaptação Portuguesa do *CHILD PARQ: Mother (Short Form)*

\_\_\_\_\_

ID

\_\_\_\_\_

Data

As páginas seguintes contêm um conjunto de afirmações que descrevem a forma como as mães por vezes se comportam para com os filhos. Pedimos-te que penses até que ponto cada uma destas afirmações corresponde à forma como a tua mãe te trata.

A seguir a cada afirmação há quatro quadrados. Se a afirmação for *basicamente* verdadeira quanto ao modo como a tua mãe te trata, pergunta a ti mesmo: “Isto é *muitas vezes* verdade”? ou “É apenas verdade *às vezes*”? Se achas que a tua mãe te trata assim quase sempre, marca com um X no quadrado MUITAS VEZES VERDADE. Se a afirmação é algumas vezes verdade sobre a maneira como a tua mãe te trata, então marca ÀS VEZES VERDADE.

Se te parecer que a afirmação é *basicamente* falsa quanto à forma como a tua mãe te trata, então pergunta a ti mesmo: “É *raramente* verdade”? ou “*Nunca* (ou quase nunca) é verdade”? Se a tua mãe te trata desse modo raramente, marca um X no quadrado RARAMENTE VERDADE. Se achas que a afirmação quase nunca é verdade, marca um X no quadrado NUNCA VERDADE.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas para cada uma das afirmações e, deste modo, o importante é responderes com toda a sinceridade possível. Responde a cada afirmação de acordo com o que sentes acerca do que a tua mãe é na realidade e não como gostarias que ela fosse. Por exemplo, se quase sempre a tua mãe te dá beijos e abraços quando te portas bem, deves indicar a tua resposta marcando-a do seguinte modo:

| A MINHA MÃE                                | Verdadeiro sobre a minha mãe        |                          | Não verdadeiro sobre a minha mãe |                          |
|--|-------------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
|  | <i>Muitas vezes Verdade</i>         | <i>Às vezes Verdade</i>  | <i>Raramente Verdade</i>         | <i>Nunca Verdade</i>     |
| Dá-me beijos e abraços quando me porto bem | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |

\_\_\_\_\_

Cuidadora significativa se não for a mãe

\* Investigadora responsável: Franco-Borges, Graciete  
FPCE – Universidade de Coimbra – [francoborges@fpce.uc.pt](mailto:francoborges@fpce.uc.pt)

Child PARQ: Father (Short Form)

© Ronald P. Rohner, 2002, 2004  
(Revised June, 2004)

| A MINHA MÃE |  | Verdadeiro sobre a minha mãe |                          | Não verdadeiro sobre a minha mãe |                          |
|-------------|--|------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
|             |  | <i>Muitas vezes Verdade</i>  | <i>Às vezes Verdade</i>  | <i>Raramente Verdade</i>         | <i>Nunca Verdade</i>     |
| 1.          | Diz coisas boas sobre mim.   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 2.          | Não me presta atenção.   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 3.          | Faz-me sentir à-vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim.           | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 4.          | Bate-me, mesmo quando não o mereço.  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 5.          | Vê-me como um grande estorvo (“chato(a)”, que só atrapalha).                           | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 6.          | Castiga-me severamente (duramente) quando está zangada (dá-me “grandes castigos”).     | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 7.          | Está demasiado ocupada para responder às minhas perguntas.                             | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 8.          | Parece não gostar de mim.  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 9.          | Interessa-se muito pelo que eu faço.   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 10.         | Diz-me muitas coisas desagradáveis (que me magoam ou ofendem).                         | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 11.         | Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 12.         | Faz-me sentir amado(a) e necessário(a).  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 13.         | Presta-me muita atenção.   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 14.         | Faz os possíveis por magoar os meus sentimentos ou ofender-me.                         | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 15.         | Esquece-se de coisas importantes que eu acho que se deveria lembrar.                   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 16.         | Faz-me sentir não amado(a) quando me porto mal.  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 17.         | Faz-me sentir que o que eu faço é importante.  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 18.         | Assusta-me ou ameça-me quando faço alguma coisa errada.                                | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 19.         | Interessa-se pelo que eu penso e gosta que eu fale sobre isso.                         | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 20.         | Pensa que as outras crianças são melhores do que eu, independentemente do que eu faça. | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 21.         | Faz-me sentir que eu não sou desejado(a).  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 22.         | Faz-me sentir que me ama.  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 23.         | Não me presta atenção quando eu não faço nada que a aborreça.                          | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 24.         | Trata-me com carinho e ternura.  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |