



UC/FPCE—2017

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Confiança Interpessoal e Autoconceito: Estudo da sua relação numa amostra de adolescentes do 2º e 3º ciclos

Inês Sofia Barros Sampaio (e-mail: inessofiasampaio@gmail.com)

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Área de especialização em *Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento*, sob a orientação da Professora Doutora Graciete Franco-Borges

Resumo

A investigação da presente dissertação teve como objetivo o estudo da relação entre a Confiança Interpessoal e o Autoconceito durante a adolescência, atendendo às variáveis género, idade, ciclo escolar, escalão da Ação Social e Escolar e número de retenções. Foi utilizada uma amostra de 215 alunos matriculados no 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos - 114 do sexo masculino e 101 do sexo feminino - e um protocolo constituído pelos seguintes instrumentos: *Questionário Sociobiográfico*; *Escala de Crenças Generalizadas de Confiança para Adolescentes - CGA* (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014) - adaptação portuguesa da *Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents* (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010); Adaptação portuguesa (Veiga, 2006) da *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - PHCSCS-2* (Piers & Herzberg, 2002).

Os resultados não confirmaram a esperada associação entre as crenças de Confiança Interpessoal e o Autoconceito Geral, tendo a idade e o ciclo escolar se revelado associados ao nível daqueles dois constructos. Além disso, a Confiança Interpessoal no Professor revelou-se pertinente no desenvolvimento e aprendizagens dos adolescentes.

Palavras-chave: Adolescência, Confiança Interpessoal, Autoconceito, Professor

Abstract

The main goal of this research was the relationship study between the Interpersonal Trust and the Self-Concept during adolescence, considering the variables gender, age, school cycle, social rank and the school disapprovals' number.

It was used a sample of 215 students from the 5th, 6th, 7th 8th and 9th grades - 114 boys and 101 girls - and a protocol consisting of the following instruments: a *Sociobiographic questionnaire*, the Portuguese version (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014) of the *Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents* (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010) and the Portuguese version (Veiga, 2006) of PHCSCS-2 - *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers & Herzberg, 2002).

The results didn't confirm the expected association between Interpersonal Trust and General Self-concept's beliefs, but the age and the school cycle have been shown to be relevant for both constructs' levels. Furthermore, the data has pointed to the teacher' role relevance on adolescents' development and learning.

Key words: Adolescence, Interpersonal Trust, Self-concept, Teacher.

Agradecimentos

A todos os alunos que participarem nesta investigação, desde os que torceram o nariz aos que largaram o maior sorriso...

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, em especial à Doutora Graciete Franco-Borges, pelas suas partilhas, disponibilidade, orientação durante este último ano...

A Coimbra, por me ter acolhido como só ela sabe...

A Granada, por me ensinar que não há impossíveis...

À Natação, por me pôr à prova todos os dias...

Aos meus amigos de Viseu, por nunca se esquecerem de mim...

Aos meus amigos e conhecidos de Coimbra, por me terem empurrado a cada semana...

À Tina, por ser a minha parceira de Mestrado...

À Sofia, por ter sempre uma palavra e uma asneira a dizer...

À Marina e Mariana, por tornarem as viagens de domingo um bocadinho mais curtas...

À Magda, por ter dado significado à vida académica...

À Lili, por se ter tornado numa irmã...

À minha família, por acreditarem sempre em mim...

Aos meus pais, por tudo...

Obrigada!!

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual	3
1.1. Adolescência.....	3
1.2. Confiança Interpessoal.....	5
1.3 Autoconceito.....	9
II – Objetivos e Hipóteses	12
III - Metodologia	17
3.1. Amostra	17
3.2. Instrumentos	20
3.2.1 Questionário Sociobiográfico	20
3.2.2 Escala de Crenças Generalizadas de Confiança Interpessoal para Adolescentes - CGC-A	21
3.2.3 Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale - PHCSCS-2	22
3.3 Procedimentos da Investigação.....	22
IV - Resultados.....	24
4.1 Análise Descritiva.....	24
4.2 Consistência Interna.....	25
4.3 Análise Inferencial.....	27
V - Discussão.....	37
VI - Conclusões	42
Bibliografia.....	45
Anexos.....	52

Introdução

A adolescência, correspondendo a uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, constitui uma etapa crítica do desenvolvimento, por oferecer simultaneamente oportunidades e riscos para o crescimento e autodescoberta. Com efeito, os contextos de vida dos adolescentes desempenham um papel crucial na organização e desenvolvimento das suas capacidades e consequente autonomização e consolidação da identidade, através da exploração e assunção de compromissos dirigidos para o futuro (Papalia, Olds & Fedman, 2004; Zappe, Moura Jr., Dell’Aglia & Sarriera, 2013). As experiências tornam-se cada vez mais ricas e diversificadas, permitindo o estabelecimento de relacionamentos interpessoais progressivamente mais alargado. O ambiente familiar, a escola e, conseqüentemente, os professores e os pares, tornam-se fulcrais neste processo de otimização do desenvolvimento interpessoal durante a adolescência.

As expectativas que os adolescentes vão criando acerca das pessoas mais significativas (pais, professores e pares) e o correspondente grau de confiança nelas depositado dependerá sobretudo da disponibilidade e fiabilidade percebidas para o suporte pessoal (Bowlby, 1989), sendo sustentadas pelas crenças acerca da veracidade das suas palavras ou promessas (Imber, 1973) ao longo do tempo e da orientação dos seus comportamentos para o bem (Rotenberg, 2010b). Deste modo, os níveis de Confiança Interpessoal no outro dependerão do conteúdo e resultado dos relacionamentos interpessoais (Imber, op. cit.), tornando-se a chave da manutenção de relacionamentos fiáveis e saudáveis (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010; Simpson, 2007), com implicações na

construção da personalidade e no desenvolvimento socioemocional (Bernath & Feshbach, 1995).

A percepção dos adolescentes acerca dos pensamentos, sentimentos e ações dos outros influenciará a percepção de si-próprios, ou seja, a forma como se veem (Swann & Read, 1981). Isto é, o seu comportamento é regulado pelas expectativas acerca do resultado e do seu valor (Rotter, 1967, 1971). Deste modo, atendendo a que o comportamento é observado pelos outros, as atribuições pessoais acerca do desempenho, através da comparação da sua conduta com a dos pares sociais, e a valoração atribuída ao comportamento em causa, atendendo aos valores do grupo de pertença, estarão na base da construção do Autoconceito, através do qual o adolescente cria uma imagem de si mesmo acerca do que é capaz de fazer (Harter, 1999).

O Autoconceito desempenha, assim, um papel essencial no quotidiano dos adolescentes, refletindo a forma como se percebem e percebem o mundo que os rodeia (Serra & Pocinho, 2001).

O presente trabalho pretende analisar a relação entre o nível de Confiança Interpessoal nas figuras significativas e a percepção de si mesmos – Autoconceito - e verificar se a Confiança Interpessoal constitui um preditor do Autoconceito.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro partes: Na primeira parte procede-se ao enquadramento teórico da adolescência, da Confiança Interpessoal e do Autoconceito. A segunda parte explicita os objetivos e as questões que deram origem às hipóteses da investigação. A terceira parte caracteriza a amostra, descreve os instrumentos utilizados e enuncia os principais resultados. A quarta e última parte integram uma reflexão em torno dos resultados e algumas considerações finais.

I – Enquadramento conceptual

1.1. Adolescência

O conceito de adolescência é complexo e pouco consensual relativamente aos seus limites cronológicos, abarcando o período entre a infância e a idade adulta, cujo início se situa por volta dos 11/12anos e termina mediante a autonomização numa série de tarefas desenvolvimentais sob o ponto de vista intelectual, relacional, afetivo e sexual. Esta autonomização associa-se à elaboração de um sistema congruente de valores identitários que subjazem às principais opções de vida durante o início da adultez, designadamente na área dos relacionamentos pessoais, das opções vocacionais e profissionais e da assunção de papéis específicos, atendendo aos padrões culturais do contexto de vida (Ferreira & Nelas, 2016) e aos percursos idiossincráticos do desenvolvimento da maturidade socioemocional, cognitiva e experiencial.

As primeiras teorias decorrentes do estudo científico da adolescência remontam a Hall (1904), que postulava que durante este período os jovens passariam por um novo nascimento, marcado por mudanças significativas de origem biológica. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a adolescência decorre de transformações biopsicossociais, com implicações no desenvolvimento físico, psicológico e social (Ferreira & Nelas, 2016).

A construção da identidade é uma das principais tarefas de desenvolvimento da adolescência, através do enriquecimento progressivo da sua subjectividade e com implicações na representação de si-próprio e do outro (Simões, 1997), mediante a definição dos seus valores de referência e o equacionamento de projetos de vida futuros (Ferreira & Nelas, 2016).

Embora as crianças sejam capazes de realizar julgamentos sobre as suas competências antes do período escolar (Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos & Shin, 2008), o desenvolvimento cognitivo

subjacente à etapa da adolescência possibilita o desenvolvimento de conceitos mais realistas e complexos acerca de si próprio e do seu valor pessoal, tornando os julgamentos de si mais claros e compreensivos, face à aquisição da capacidade de raciocinar de forma abstrata e idealista (Papalia *et al.*, 2004).

Durante a adolescência, as vivências tornam-se mais ricas, diversificadas e complexas, atendendo ao alargamento do leque de relacionamentos/interações (amigos, colegas, professores). Além destas interações sociais contribuírem para a formação do *self*, as novas experiências interpessoais diversificam-se, contribuindo para o autoconhecimento face a novas situações (Peixoto & Mata, 1993). Deste modo, o contexto exerce um papel relevante na organização das suas capacidades, necessidades, interesses e desejos (Papalia *et al.*, 2004; Prestes, Castro, Tudge & Freitas, 2014). O ambiente familiar é considerado o grupo social que mais contribui para o desenvolvimento dos adolescentes (Pratta & Santos, 2007; Tomé, Camacho, Matos & Simões, 2015; Zappe & Dell’Aglia, 2016), em que os pais influenciam as expectativas, os padrões de interesses, os valores e os objetivos dos seus filhos, tornando-se eles próprios modelos para lidar com as múltiplas tarefas de desenvolvimento (Prestes *et al.*, 2014). Além do papel da família, a escola oferece uma experiência organizadora central na vida dos adolescentes (Papalia *et al.*, 2004), sendo um fator de desenvolvimento pessoal e social (Pereira, 1991; Simões, 1997). O papel do professor torna-se fulcral nesta etapa, uma vez que, tal como os pais, constitui um adulto significativo (Prestes *et al.*, 2014) na promoção do envolvimento e participação na escola (Veiga *et al.*, 2012). Com efeito, mais do que em qualquer outro período de desenvolvimento, o relacionamento com os pares torna-se essencial (Barroso & Machado, 2010; Papalia *et al.*, 2004; Zappe *et al.*, 2013).

1.2. Confiança Interpessoal

A Confiança Interpessoal é um constructo complexo e multidimensional, tornando-se difícil operacionalizar, medir e interpretar (Simpson, 2007). Pode definir-se como a expectativa de um indivíduo ou grupo acerca da fiabilidade da palavra, promessa ou afirmação oral ou escrita do outro ou de um grupo (Rotter, 1967). Imber (1973) definiu a Confiança como uma variável multidimensional, incluindo a confiança nas palavras e ações do outro, a expectativa do cumprimento de uma promessa, a fiabilidade, a responsabilidade, a credibilidade, a confidencialidade e a segurança. Atendendo à sua natureza interpessoal, a Confiança tem sido conceptualizada a partir das expectativas sociais inerentes à natureza de relações específicas (Bernath & Feshbach, 1995).

Bowlby (1989) enfatizou a propensão para estabelecer laços emocionais com pessoas específicas, sendo uma componente básica da natureza humana. Inicialmente os laços emocionais são criados com a figura materna e paterna, abarcando outros relacionamentos durante a adolescência. O paradigma da vinculação assenta no pressuposto de uma *base segura*, à qual o adolescente pode recorrer sempre que necessita, dando origem a uma representação interna do(s) seu(s) cuidador(es) que lhe permite sentir-se seguro e confiante na sua ausência. Desta forma, a crença de que os seus cuidadores o protegem e apoiam (Bernath & Feshbach, 1995) influenciaria a construção das relações sociais subsequentes (Brigdes, 2003, *cit in* Rotenberg 2010b, p.8; Rotenberg, Boulton & Fox, 2005, p.595).

Erikson (1963) foi pioneiro no reconhecimento da importância da *confiança* durante os primeiros anos de vida, tendo conceptualizado um modelo de desenvolvimento em que cada estágio se caracterizaria por necessidades específicas, cujo grau de satisfação influenciaria o desenvolvimento pessoal ao longo dos estádios

seguintes. O primeiro estágio de desenvolvimento da infância proposto por Erikson é o da *confiança básica versus desconfiança*, durante o qual a criança desenvolveria o grau de confiança nos outros em função da experiência precoce junto dos seus cuidadores mais próximos, influenciando o relacionamento com os outros. O sentimento de confiança permitiria o estabelecimento de relacionamentos *seguros*, enquanto a desconfiança exigiria à criança a proteção de si própria - *desconfiança* (Erikson, 1971).

Assim, o nível de confiança versus desconfiança seria estabelecido através das experiências interpessoais precoces (Imber, 1973), que seriam precursoras dos relacionamentos futuros (Randall *et al.*, 2010; Simpson, 2007), embora suscetíveis a mudanças decorrentes do contexto e da ação do sujeito. A Confiança Interpessoal emerge, pois, como uma variável crucial para o ajustamento psicossocial durante a infância e adolescência (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Rotenberg *et al.*, 2014; Rotenberg, 2010b), devido à sua pertinência no desenvolvimento socioemocional e da personalidade (Bernath & Feshbach, 1995).

Segundo Rotter (1967, 1971) a escolha do comportamento a adotar perante uma situação específica depende da expectativa do resultado que irá originar, do valor do reforço e de experiências prévias percebidas como semelhantes (Rotter, 1980). O desenvolvimento de diferentes expectativas e a busca de reforços variam de sujeito para sujeito, podendo ser aprendidos diretamente a partir dos comportamentos dos pais, professores, pares ou outros significativos, assim como de outras fontes de comunicação (Rotter, 1967). Estas expectativas construídas e generalizadas de um agente social para outro permitem ao adolescente criar expectativas generalizadas de confiança nos outros (Rotter, 1980), as quais são influenciadas e influenciam as relações interpessoais estabelecidas (Imber, 1973).

Estudos prévios indicam que a Confiança Interpessoal é um importante antecedente dos comportamentos orientados para o outro (Malti *et al.*, 2016), além de os promover, assentando em crenças potenciadoras de comportamentos pró-sociais que visam ajudar ou beneficiar os outros. Estas crenças abrangem os domínios socioemocional e sociocognitivo, gerando expectativas de que os outros cumprirão as promessas feitas e manterão a confidencialidade, serão honestos e tenderão a adotar este tipo de comportamentos (Rotenberg, 2010a).

Valores elevados de Confiança Interpessoal têm vindo a ser associados a menor grau de infelicidade e de conflitos (Rotter, 1980), de desajustamento (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Rotter, 1980) e de isolamento social (Rotenberg, Macdonald & King, 2004). Por outro lado, as crianças com um nível baixo de crenças de Confiança Interpessoal apresentam menor probabilidade de usufruírem de relações próximas com os pares, o que, por sua vez, aumentará a probabilidade de sintomas futuros de ansiedade, depressão e de comportamentos desafiadores ou de oposição (Nowakowski *et al.*, 2010). Assim, as expectativas extremas de Confiança Interpessoal – muito baixas ou elevadas - acarretam dificuldades, designadamente exclusão social, devido a menor aceitação ou preferência social por parte dos pares (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005).

Deste modo, a Confiança Interpessoal tem-se demonstrado como um preditor relevante do desenvolvimento de relacionamentos de amizade durante a infância (Nowakowski, Vaillancourt & Schmidt, 2010). Durante a adolescência, as amizades tendem a tornar-se mais estáveis, íntimas e assentes no apoio emocional, mediante a prevalência da dedicação, lealdade e confiança. A idade tem-se demonstrado associada a uma maior diferenciação das expectativas sociais em torno da empatia, compreensão e autodescoberta (Bernath e Feshbach, 1995).

Em suma, a confiança depositada no outro não deverá ser indiscriminada, mas sim ajustada ao grau de familiaridade, fiabilidade e conformidade social do outro (Corriveau & Harris, 2010).

1.2.1 Modelo de Rotenberg

Rotenberg e colaboradores (Rotenberg, 2010b; Rotenberg, Betts, Eisner, Ribeaud, 2011; Rotenberg, Boulton & Fox, 2005; Rotenberg *et al.*, 2005) desenvolveram um modelo que conceptualiza a Confiança Interpessoal a partir da consideração de três bases, três domínios e duas dimensões-alvo. As bases abarcam a 1) *fidelidade* - cumprimento da palavra dada ou promessa, a 2) *confiança emocional* – pressuposto de que o outro se absterá de causar danos emocionais, estará recetivo a revelações/confidências, manterá a confidencialidade, abdicará do criticismo e evitará atos que provoquem constrangimento e a 3) *honestidade* - que implica sinceridade e autenticidade ao dizer a verdade, comportamentos guiados por intenções benignas e estratégias genuínas, em detrimento de intenções malignas ou estratégias manipuladoras.

Os três domínios da Confiança Interpessoal são os seguintes: 1) *cognitivo/afetivo*, que abarca as crenças e as atribuições pessoais das três bases da confiança (*fidelidade*, *confiança emocional* e *honestidade*) demonstradas pelo outro; 2) *confiança dependente do comportamento*, que pressupõe a dependência do comportamento das ações do outro e a 3) *iniciativa de comportamento*, decorrente das três bases da confiança.

As dimensões-alvo variam em função das componentes seguintes: 1) nível de *especificidade* - oscilando entre uma categoria geral a uma pessoa específica e 2) nível de *familiaridade* - oscilando entre pouco familiar a muito familiar.

Este modelo enfatiza ainda a natureza dupla e recíproca da Confiança Interpessoal nas diversas relações interpessoais, desde as

mais familiares a outras mais distantes (Rotenberg, Boulton & Fox, 2005).

A exposição prévia permite concluir que se tem vindo a verificar uma associação positiva entre as crenças de Confiança Interpessoal e os comportamentos fiáveis, implicando que, de acordo com os autores do modelo, as baixas crenças de confiança se associam a menores expectativas do outro cumprir as promessas, manter a confidencialidade e ser honesto. Além disso, a confiança varia de acordo com o nível de *familiaridade* e de *especificidade* dos alvos, atendendo a que as crenças e o comportamento associado não são iguais perante uma pessoa moderadamente familiar, comparativamente a alguém muito próximo ou bastante familiar (Rotenberg, 1994, 2001, *cit. in* Rotenberg, Boulton & Fox, 2005, p.596).

1.3 Autoconceito

O Autoconceito desempenha um papel fulcral no quotidiano, influenciando o modo como o adolescente se percebe e percebe o mundo à sua volta (Serra & Pocinho, 2001). A importância do seu estudo prende-se com o seu carácter preditor do nível de realização dos indivíduos em diferentes domínios (Faria, 2005).

O Autoconceito pode ser definido como a percepção do sujeito sobre si próprio (Faria, 2005; Serra, Gonçalves & Firmino, 1986) e/ou a imagem que forma de si (Serra, 1988b). Mais especificamente, o Autoconceito resulta do conjunto de “(...) *atitudes, sentimentos e do autoconhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social*” (Byne, 1984; Faria, 2002a; Faria & Fontaine, 1990; Marsh & Hattie, 1996, *cit in* Faria, 2005, p. 362).

De acordo com Gecas (1982), o Autoconceito resulta da percepção de si mesmo enquanto ser físico, social e espiritual ou moral. Harter (1999) considera que o Autoconceito ou imagem de si resulta de um julgamento cognitivo acerca do que se é capaz de fazer através das capacidades percebidas em domínios específicos, designadamente, cognitivo, social e físico.

De acordo com Shavelson e Bolus (1982) o Autoconceito caracteriza-se ainda por ser: a) *organizado* ou *estruturado* através da categorização de um conjunto de informações recebidas acerca de si; b) *multifacetado*, de acordo com categorização pessoal e/ou partilhada com o seu grupo de referência; c) *hierarquizado*, em função das facetas mais diferenciadas (base) até ao autoconceito geral; d) ter uma *estabilidade variável* e decrescente em função de situações mais específicas; e) ser *desenvolvimental* (Simões, 1997; Lopes 2006), tornando-se mais específico e diferenciado ao longo da vida; f) ter uma função *descritiva* e *avaliativa*, na medida em que faculta autodescrições/avaliações dos comportamentos em diferentes situações e g) ser *diferenciado* de outros constructos com os quais se relaciona.

Pode-se considerar quatro tipos de processos subjacentes à construção do Autoconceito: a percepção do comportamento pessoal de acordo com o julgamento dos outros; as atribuições pessoais acerca do desempenho; a comparação entre a conduta pessoal e a dos pares sociais; e o julgamento do comportamento em função dos valores veiculados por um grupo normativo (Serra *et al.*, 1986; Serra, 1988a). Sendo o Autoconceito um constructo interpessoal, a sua génese decorre não só dos pensamentos, sentimentos e ações do sujeito, como igualmente das percepções acerca dos pensamentos, sentimentos e ações dos outros (Swann & Read, 1981).

Devido às múltiplas variáveis decorrentes da interação entre o adolescente e o contexto, pode-se distinguir o Autoconceito *real* e

ideal. O primeiro refere-se à “(...) *forma como uma pessoa se percebe e se avalia tal como é, na realidade*” (Serra & Pocinho, 2001 p.13); o segundo diz respeito “(...) *àquilo que o individuo deveria ou gostaria de ser*” (op. cit. p.13). O balanço entre estes dois constructos resulta num índice de satisfação pessoal percebido, enquanto uma discrepância resultará num índice de insatisfação pessoal (op. cit.).

Em suma, o Autoconceito “*reflete a forma como o adolescente se percebe em diferentes aspetos relevantes para o seu desenvolvimento*” (Magalhães & Lopes, 2011, p.166). Assim sendo, o adolescente desenvolve diferentes autoconceitos em função dos diferentes papéis sociais que desempenha (Faria, 2005), designadamente a nível académico, físico, emocional e social (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), associando-se o autoconceito *académico* às competências percebidas nas áreas da matemática, inglês, história e ciências, o autoconceito *físico* às aptidões e aparência físicas percebidas, o autoconceito *emocional* ao perfil emocional e o autoconceito *social* às competências interpessoais com os pares e outros significativos (Marsh, 1994, *cit. in* Lopes, 2006, p. 320).

Deste modo, pode-se concluir que o Autoconceito é um constructo pessoal, decorrente de acontecimentos e experiências individuais, cuja importância radica na antecipação e explicação do comportamento individual (Lopes, 2006) nos diferentes contextos da vida (Faria, 2005).

II – Objetivos e Hipóteses

De acordo com a revisão da literatura feita previamente no presente trabalho, pode concluir-se que a Confiança Interpessoal carece ainda de investigação relativamente às suas consequências ou implicações. Os dados da investigação prévia revelam que a Confiança Interpessoal se associa positivamente à Esperança (Lóios, 2016) e negativamente a problemas de comportamento (Costa, 2016). Além disso, as crenças de Confiança Interpessoal no alvo Professor revelaram-se positivamente associadas ao desempenho académico (Marques, 2014) e ao nível de empatia (Cunha, 2016). Em relação ao Autoconceito, verificou-se associar-se negativamente a comportamentos antissociais (Viveiro, 2015) e positivamente ao treino musical (Rodrigues, 2014). Atendendo à revisão prévia, a presente investigação visa explorar a relação entre as crenças de Confiança Interpessoal e o Autoconceito durante a adolescência, considerando algumas variáveis sociobiográficas, e explorar o papel preditor da Confiança Interpessoal relativamente ao Autoconceito.

Considerando que a adolescência constitui uma etapa crítica de desenvolvimento, abarcando experiências (des)organizadoras decorrentes de mudanças físicas, psicológicas e sociais, as figuras significativas, tais como os pais, professores e colegas, desempenham um papel crucial no crescimento e desenvolvimento saudáveis. Deste modo, é expectável que as expectativas dos adolescentes sobre o suporte das figuras mais significativas desempenhem um papel pertinente no seu desenvolvimento e bem-estar. O comportamento dos adolescentes é determinado por estas expectativas e pelo valor atribuído a cada situação, em que o balanço entre o juízo percebido dos outros acerca de si e o juízo pessoal das suas condutas constituem a base para a construção da autoimagem. Assim, espera-se verificar que os níveis globais de Confiança Interpessoal nas figuras

significativas se associem positivamente ao nível global do Autoconceito, dando origem às **Hipóteses 1:**

H1: O nível global de Confiança Interpessoal nas figuras significativas **a)** associa-se positivamente ao nível global de Autoconceito do adolescente e **b)** é preditor do nível de Autoconceito global.

Considerando os estudos prévios em torno da diferenciação dos níveis de Confiança Interpessoal em função do sexo, os dados têm sido controversos (Rotenberg, 1984; Rotenberg, 1986; Rotenberg *et al.*, 2005). Com efeito, algumas investigações revelam que as crenças de Confiança Interpessoal são mais elevadas por parte das raparigas, comparativamente aos rapazes (Costa, 2016; Cunha, 2016; Lóios, 2016), no entanto outros estudos não confirmaram estas diferenças (Delfim, 2016; Fiúza, 2014; Tatá, 2014; Viveiro, 2015). Atendendo a que os adolescentes portugueses do sexo feminino revelam, no geral, um nível de envolvimento académico mais elevado, considera-se que aquele grupo de adolescentes apresentará valores mais elevados de Confiança Interpessoal, indo ao encontro de estudos prévios (Imber, 1973; Rotenberg *et al.*, 2005).

Quanto ao Autoconceito, é expectável que não se verifique diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino, atendendo aos dados dos estudos prévios (Delfim, 2016; Fiúza, 2014; Peixoto & Mata, 1993; Tatá, 2014; Viveiro, 2015) que não verificaram essa diferenciação durante a idade escolar. Deste modo, espera-se que: a) os adolescentes do sexo feminino apresentem valores mais elevados de Confiança Interpessoal e que b) os níveis de Autoconceito não se diferenciem em função do sexo, originando as **Hipóteses 2:**

H2: Os adolescentes do sexo feminino apresentam **a)** valores mais elevados de Confiança Interpessoal nos diferentes alvos, comparativamente ao sexo masculino e **b)** valores de Autoconceito idênticos ao do sexo masculino.

Atendendo aos diferentes alvos da Confiança Interpessoal considerados (Mãe, Pai, Professor, Pares, Par Romântico), a investigação de Cunha (2016) verificou diferenças em função do sexo relativamente aos alvos Professor e Par, tendo o sexo feminino apresentado valores significativamente mais elevados do que o sexo masculino. Deste modo, as raparigas revelaram confiar mais no professor, tendo igualmente valorizado mais a confiança interpessoal como requisito para o estabelecimento das relações de amizade com os pares, comparativamente aos rapazes. Assim, espera-se que o sexo feminino obtenha valores mais elevados nas bases da Confiança Interpessoal (*Fidelidade, Confiança Emocional e Honestidade*) e nos diferentes alvos, em comparação com o sexo masculino.

Em relação ao Autoconceito, não se tendo verificado diferenciação em função do sexo, é expectável que as suas dimensões (*Aspeto Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual e Escolar, Popularidade, Aparência e Atributos Físicos e Satisfação e Felicidade*) também não se diferenciem em função do sexo. Assim sendo, as **Hipóteses 3** postulam o seguinte:

H3: Os adolescentes do sexo feminino apresentam **a)** valores mais elevados de Confiança Interpessoal nos diferentes alvos **b)** valores mais elevados nas bases da Confiança Interpessoal e **c)** valores idênticos nas dimensões do Autoconceito em relação aos adolescentes do sexo masculino.

Ao longo do desenvolvimento, os adolescentes demonstram uma crescente diferenciação das expectativas e da exigência que colocam face aos comportamentos do outro. Deste modo, as experiências tornam-se mais ricas e diversificadas e a percepção de si próprio torna-se mais complexa e subtil. Atendendo à investigação prévia que verificou uma diminuição do nível do Autoconceito em função da idade (Almeida, 2016), formularam-se as **Hipóteses 4:**

H4: Os níveis de **a)** Confiança Interpessoal e de **b)** Autoconceito diminuem significativamente em função da idade.

O teste da Hipótese 5 terá em conta os diferentes alvos (Mãe, Pai, Professor, Pares, Par Romântico) e bases (*Fidelidade, Confiança Emocional e Honestidade*) da Confiança Interpessoal, assim como as dimensões do Autoconceito (*Aspeto Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual e Escolar, Popularidade, Aparência e Atributos Físicos e Satisfação e Felicidade*) em função da idade.

Atendendo a estudos prévios (Almeida, 2016), as dimensões *Ansiedade, Estatuto Intelectual e Escolar e Popularidade*, revelaram-se correlacionadas negativamente com a idade, significando que o aumento da idade se associa a um decréscimo no nível daquelas dimensões. Posto isto, a **Hipótese 5** postula que:

H5: A idade associa-se negativamente **a)** aos níveis de Confiança Interpessoal nos diferentes alvos **b)** aos níveis das bases da Confiança Interpessoal e **c)** aos níveis das dimensões do Autoconceito.

As transições entre os diversos ciclos escolares traduzem-se em alterações que podem conduzir a maior autonomia e emancipação por parte dos adolescentes, mas, por outro lado, estão frequentemente associadas a conflitos, crises e exclusões (Abrantes, 2005). A mudança do 2º para o 3º ciclo constitui uma transição significativa,

atendendo à investigação prévia que revela que os alunos do 2º ciclo apresentam níveis de Autoconceito mais elevados em comparação com os alunos do 3º ciclo (Almeida, 2016). Assim, espera-se que a transição de ciclo influencie os níveis de Confiança Interpessoal e de Autoconceito dos adolescentes, dando origem à **Hipótese 6**:

H6: Os níveis de Confiança Interpessoal e de Autoconceito diminuem entre o 2º e o 3º ciclos.

Atendendo a que a maioria da investigação prévia carece de dados sobre a relevância do ciclo escolar frequentado pelos sujeitos para os níveis de Confiança Interpessoal e de Autoconceito, pretende-se analisar em que sentido evoluem as variáveis Confiança Interpessoal e Autoconceito em função dos dois ciclos de estudo frequentados pelos adolescentes da amostra, mais especificamente a evolução da confiança nos alvos (Pai, Mãe, Professor, Pares e Par Romântico), atendendo às suas bases (*Fidelidade, Confiança Emocional e Honestidade*) e às dimensões do Autoconceito (*Aspeto Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual e Escolar, Popularidade, Aparência e Atributos Físicos e Satisfação e Felicidade*) entre os dois ciclos, considerando as **Hipóteses 7**:

H7: Os alunos do 2º ciclo apresentam valores mais elevados **a)** de Confiança Interpessoal nos diferentes alvos, **b)** nas bases da Confiança Interpessoal e **c)** nas dimensões do Autoconceito comparativamente aos alunos do 3º ciclo.

Atendendo à impossibilidade de determinar com precisão o estatuto socioeconómico dos participantes, optou-se por considerar os diferentes Escalões da Ação Social Escolar. Estudos prévios revelam que as crenças de Confiança Interpessoal (Costa, 2016) e os níveis de Autoconceito (Viveiro, 2015; Almeida, 2016) não se alteram de acordo com o estatuto socioeconómico, fundamentando **a Hipótese 8**:

H8: O escalão do aluno (atribuído pela Ação Social Escolar em função do estatuto socioeconómico/rendimento familiar) não se associa às crenças globais de Confiança Interpessoal e de Autoconceito.

Algumas experiências sociais e escolares, tais como as retenções, podem constituir um evento negativo para os adolescentes e para o seu envolvimento e vinculação à escola (Veiga *et al.*, 2012). A investigação prévia em torno do Autoconceito revela que o número de reprovações exerce uma influência negativa sobre o nível do Autoconceito, cujo valor diminui em função do número de retenções (Delfim, 2016). Assim, formulou-se a **Hipótese 9:**

H9: Os níveis globais de Confiança Interpessoal e de Autoconceito associam-se negativamente ao número de reprovações do aluno durante o percurso escolar.

III - Metodologia

3.1. Amostra

A amostra recolhida abarcou 237 sujeitos, tendo sido excluídos 22 estudantes devido à ausência de respostas ou à presença de respostas aleatórias, dando origem a uma amostra final de 215 alunos com idade compreendida entre os 10 e os 16 anos ($M=12$ Anos e 2 Meses; $DP=1.65$) frequentando o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos durante o ano letivo 2016/2017, de uma escola do distrito de Coimbra (cf. Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição da amostra por idade

Idade	Amostra Total
Média	12.18
DP	1.65
Máximo	16
Mínimo	10
Total	215

A amostra é constituída por 114 sujeitos do sexo masculino (53%) e 101 sujeitos do sexo feminino (47%) (cf. Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição da amostra por género

	N	Percentagem
Masculino	114	53%
Feminino	101	47%
Total	215	100%

Relativamente ao ano escolar, a maioria dos alunos frequenta o 5º (27%) e o 6º anos (27.9%), estando o 7º ano menos representado (8.4%), seguido do 9º ano (13%) e do 8º ano (23.7%) (cf. Tabela 3).

Tabela 3: Distribuição da amostra por ano escolar

Ano Escolar	N	Percentagem
5º	58	27%
6º	60	27.9%
7º	18	8.4%
8º	51	23.7%
9º	28	13%
Total	215	100%

Em relação ao apoio social recebido, 58.1% da amostra pertence ao escalão C, 20% ao escalão B e 21.4% ao escalão A, tendo-se registado a ausência de resposta por parte de um sujeito. De notar que apenas o escalão C não beneficia de qualquer tipo de apoio financeiro (cf. Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição da Amostra por Escalão da Ação Social e Escolar

Escalão	N	Percentagem
A	46	21.4%
B	43	20%
C	125	58.1%
Missings	1	.5%
Total	215	100%

Quanto ao número de reprovações, 79.1%, indicou zero reprovações, 16.3% reprovaram uma vez, 3.7%, reprovaram duas vezes e 0.9% indicaram 3 reprovações (cf. Tabela 5).

Tabela 5: Distribuição da amostra por número de reprovações

Número de Reprovações	N	Percentagem
0	170	79.1%
1	35	16.3%
2	8	3.7%
3	2	0,9%
Total	215	100%

Relativamente à perceção qualitativa do nível de desempenho académico por parte dos sujeitos, 2.8% considera-o *fraco*, 17.2%, *suficiente*, 32.1% *mediano*, 42.3% *bom* e 5.6% *excelente* (cf. Tabela 6).

Tabela 6: Distribuição da amostra de acordo com a perceção do desempenho académico

	N	Percentagem
Fraco	6	2.8%
Suficiente	37	17.2%
Mediano	69	32.1%
Bom	91	42.3%
Excelente	12	5.6%
Total	215	100%

Relativamente às atividades extracurriculares, 34.4% da amostra não frequenta nenhuma atividade e 65.6% frequenta uma ou mais atividades extracurriculares (cf. Tabela 7).

Tabela 7: Distribuição da amostra de acordo com a frequência em atividades extracurriculares

	N	Porcentagem
Não	74	34.4%
Sim	141	65.6%
Total	215	100%

3.2. Instrumentos

Na presente investigação foram utilizados os seguintes instrumentos para a recolha de dados: um Questionário Sociobiográfico concebido para este estudo, a adaptação portuguesa (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014) da escala *Generalized Trust Beliefs - Late Adolescents* (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010) - *Escala de Crenças Generalizadas de Confiança para Adolescentes (CGC-A)* e a adaptação portuguesa (Veiga, 2006) da *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2)* (Piers & Herzberg, 2002).

3.2.1 Questionário Sociobiográfico

O Questionário Sociobiográfico foi elaborado de acordo com os propósitos da investigação e as características da amostra, abrangendo 19 questões relativas ao sujeito (idade, sexo, naturalidade, agregado familiar e atividades extracurriculares), aos pais (nacionalidade, habilitações literárias e situação profissional) e à perceção do aluno sobre o seu aproveitamento escolar e rede de amizades (cf. Anexo II).

3.2.2 Escala de Crenças Generalizadas de Confiança Interpessoal para Adolescentes - CGC-A

Foi administrada a *Escala de Crenças Generalizadas de Confiança Interpessoal para Adolescentes* (cf. Anexo III), adaptação portuguesa (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014) da *Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents* (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010).

A escala é composta por 30 itens de autorresposta, tendo como objetivo avaliar as crenças generalizadas de Confiança Interpessoal dos adolescentes em cinco alvos – Mãe, Pai, Professor, Pares e Par Romântico – atendendo a três bases da confiança – *Fidelidade*, *Confiança Emocional* e *Honestidade* (Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock & Harmon, 2010).

Em cada item, é pedido ao adolescente que se imagine numa situação que envolva o alvo da confiança e que responda de acordo com o que faria, através de uma escala de *Likert* de 5 pontos (1 - *Nada provável*, 2 - *Pouco provável*, 3 - *Não sei*, 4 - *É provável*, 5 - *Muito provável*), em que 1 corresponde ao nível mais baixo de Confiança e 5 ao mais elevado, variando a cotação final entre o mínimo 30 e o máximo 150. Existe uma versão feminina e uma versão masculina, cujos 30 itens abarcam 2 itens para cada alvo e base, totalizando 6 itens para cada alvo (Rotenberg et al., 2005; Randall et al., 2010).

Relativamente às qualidades psicométricas, a escala na versão original apresenta boa consistência interna, variando o alfa de *Cronbach* entre .76 para a escala total e .67 para a base *Fidelidade*, .62 para a base *Confiança Emocional* e .65 para a base *Honestidade* (Rotenberg et al., 2005).

3.2.3 Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - PHCSCS-2

A *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* foi originariamente desenvolvida pelo americano Piers (1964, 1984), tendo tido uma grande aceitação e proporcionado a expansão do conhecimento sobre o Autoconceito. Com o objetivo de melhorar as qualidades psicométricas da escala e facilitar a sua utilização, foi reduzida a 60 itens: PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) e adaptada para a população portuguesa por Feliciano Veiga (2006), tendo sido usada no presente estudo (cf. Anexo IV).

Esta adaptação, tal como a versão americana, avalia o Autoconceito através de 60 itens de resposta dicotómica *Sim* ou *Não*, distribuídos por seis fatores: *Aspeto Comportamental* (AC), *Estatuto Intelectual e Escolar* (EI), *Aparência e Atributos Físicos* (AF), *Ansiedade* (AN), *Popularidade* (PO) e *Satisfação e Felicidade* (SF). A cotação dos itens varia entre 1 ou 0 pontos, consoante a resposta revele respetivamente uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo.

3.3 Procedimentos da Investigação

A recolha da amostra foi realizada numa escola do distrito de Coimbra, entre os meses de maio e junho, em turmas frequentadas por alunos do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Procedeu-se ao envio de um pedido de colaboração e de autorização no presente estudo aos Encarregados de Educação, assegurando-se as normas da ética deontológica que regulam a investigação em Psicologia.

Os questionários foram administrados pela seguinte ordem: Questionário Sociobiográfico, *Escala de Crenças Generalizadas de Confiança para Adolescentes (CGC-A)* e *Piers-Harris Children's*

Self-Concept Scale (PHCSCS-2), durante o período de aulas e de acordo com um agendamento prévio com os professores.

Para a análise dos dados recolhidos, recorreu-se ao programa *SPSS – Statistical Package of Social Science* – versão 22 para Windows, a fim de estudar as associações entre as variáveis e testar as hipóteses estabelecidas. Os *missings* foram analisados de acordo com o método de *Expectation Maximization Imputation*.

Foram utilizadas três medidas estatísticas, as Medidas de Tendência Central (média), as Medidas de Dispersão (desvio-padrão/DP) e as Medidas de Frequência, atendendo às Frequências Absolutas (N) e Frequências Relativas (%) e ao valor Máximo e Mínimo, de acordo com o que se pretendia estudar.

Em primeiro lugar, foram calculados os valores da consistência interna para a escala da *Confiança Interpessoal* e para cada uma das suas bases – *Fidelidade*, *Confiança Emocional* e *Honestidade*, – para a escala do Autoconceito e cada um dos seus fatores – *Aspeto Comportamental*, *Ansiedade*, *Estatuto Intelectual e Escolar*, *Popularidade*, *Aparência e Atributos Físicos* e *Satisfação e Felicidade*.

A fim de averiguar a relação entre a *Confiança Interpessoal* e o Autoconceito, procedeu-se ao cálculo de correlações, com recurso ao Coeficiente de Correlação de *Spearman*. Para verificar a existência de diferenças significativas entre dois grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal, realizaram-se *Testes de Mann-Whitney*.

IV - Resultados

4.1 Análise Descritiva

Relativamente à análise descritiva do presente estudo (cf. Tabela 8), verifica-se que a média dos níveis globais de crenças de Confiança Interpessoal é de 94.54 (DP=12.26), oscilando a pontuação entre 58 (mínimo) e 128 (máximo). Em relação às bases da Confiança, o fator *Fidelidade* obteve uma média de 32.16 (DP=5.10), variando as pontuações entre 18 e 46, o fator *Confiança Emocional* obteve uma média de 32.77 (DP=5.29), variando entre 16 e 46 e o fator *Honestidade* obteve uma média de 32.48 (DP=5.57), variando entre 13 e 48. Quanto aos alvos, a Confiança no Pai obteve uma média de 18.48 (DP=3.74) oscilando entre 7 e 28, a Confiança na Mãe obteve uma média de 20.95 (DP=3.77) oscilando entre 11 e 29, a Confiança no Professor obteve uma média de 20.95 (DP=3.58) oscilando entre 12 e 29, a Confiança nos Pares obteve uma média de 18.30 (DP=3.13) oscilando entre 10 e 26 e a Confiança no Par Romântico obteve uma média de 18.72 (DP=3.47) oscilando entre 10 e 28.

Quanto ao Autoconceito, avaliado pelo PHCSCS-2, o Autoconceito Geral obteve uma média de 44.14 (DP=8.11), variando a pontuação entre 15 (mínimo) e 56 (máximo). Mais especificamente, o fator *Aspeto Comportamental* obteve uma média de 10.91 (DP=1.88) variando entre 3 e 13, o fator *Ansiedade* obteve uma média de 4.56 (DP=1.89) variando entre 0 e 8, o fator *Estatuto Intelectual e Escolar* obteve uma média de 9.06 (DP=2.71), variando entre 1 e 13, o fator *Popularidade* obteve uma média de 7.59 (DP=2.02) variando entre 0 e 10, o fator *Aparência e Atributos Físicos* obteve uma média de 5.40 (DP=1.93), variando entre 0 e 8 e o fator *Satisfação e Felicidade* obteve uma média de 7.22 (DP=1.32), variando entre 1 e 8 (cf. Tabela 8).

Tabela 8: Médias e Desvios-Padrão das variáveis em estudo (CGC-A e PHSCS-2)

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Confiança Interpessoal				
Total	94.54	12.26	58	128
Fidelidade	32.16	5.10	18	46
Confiança Emocional	32.77	5.29	16	46
Honestidade	32.48	5.57	13	48
Pai	18.48	3.74	7	28
Mãe	20.95	3.77	11	29
Professor	20.95	3.58	12	29
Pares	18.30	3.13	10	26
Par Romântico	18.72	3.47	10	28
Aspeto Comportamental	10.91	1.88	3	13
Ansiedade	4.56	1.89	0	8
Estatuto Intelectual e Escolar	9.06	2.71	1	13
Popularidade	7.59	2.02	0	10
Aparência e Atributos Físicos	5.40	1.93	0	8
Satisfação e Felicidade	7.22	1.32	1	8
Autoconceito Total	44.14	8.11	15	56

4.2 Consistência Interna

Calculou-se o alfa de *Cronbach* a fim de estimar a fiabilidade dos instrumentos usados na presente investigação. Verificou-se que apresentam uma boa consistência interna para as pontuações globais, uma vez que apresentam valores entre .77 para as Crenças Generalizadas de Confiança Interpessoal (cf. Tabela 9) e .88 para o Autoconceito global (cf. Tabela 10). Apesar da escala de Confiança Interpessoal ter apresentado uma consistência interna superior ao instrumento original ($\alpha=.77$ e $\alpha=.76$, respetivamente), os valores das bases mostraram-se fracos/baixos para a *Fidelidade* ($\alpha=.59$), e a *Confiança Emocional* ($\alpha=.57$) e aceitável para a *Honestidade* ($\alpha=.60$).

O Autoconceito (cf. Tabela 10) apresentou uma consistência interna aceitável nas dimensões *Aspeto Comportamental* ($\alpha=.62$), *Ansiedade* ($\alpha=.66$), *Estatuto Intelectual e Escolar* ($\alpha=.69$) e *Popularidade* ($\alpha=.67$) e uma consistência interna boa nas dimensões *Aparência e Atributos Físicos* ($\alpha=.71$) e *Satisfação e Felicidade* ($\alpha=.71$).

De acordo com Pereira e Patrício (2013), a consistência interna com valores de alfa abaixo de .50 é inaceitável, entre .50 e .60 é fraca, entre .60 e .70 é aceitável, entre .70 e .90 boa e acima de .90 é considerada muito boa.

Tabela 9: Consistência Interna da escala de Confiança Interpessoal (Alfa de Cronbach)

	Alfa de Cronbach	Rotenberg et al (2005)
Escala Total	.77	.76
Fidelidade	.59	.67
Confiança Emocional	.57	.62
Honestidade	.60	.65

Tabela 10: Consistência Interna da escala do Autoconceito (Alfa de Cronbach)

	Alfa de Cronbach	Veiga (2006)
Escala Total	.88	.90
Aspeto Comportamental	.62	.74
Ansiedade	.66	.62
Estatuto Intelectual e Escolar	.69	.75
Popularidade	.67	.70
Aparência e Atributos Físicos	.71	.72
Satisfação e Felicidade	.71	.67

4.3 Análise Inferencial

Hipótese 1 - O nível global de Confiança Interpessoal nas figuras significativas a) associa-se positivamente ao nível global de Autoconceito do adolescente e b) é preditor do nível de Autoconceito global.

Analisando a associação entre os níveis totais de Confiança Interpessoal e os níveis totais de Autoconceito, calculada através do Coeficiente de Correlação de *Spearman* (cf. Tabela 11), verifica-se a inexistência de uma associação significativa entre as duas variáveis, atendendo ao valor da probabilidade ($p > 0.05$). Assim sendo, pode-se reter a hipótese nula (H_0) e, conseqüentemente, concluir que a relação entre a Confiança Interpessoal e o Autoconceito não é significativa, infirmando as hipóteses H1a) e H1b).

Tabela 11: Relação entre Confiança Interpessoal e Autoconceito (Coeficiente de Correlação de *Spearman*)

	Autoconceito	Sig.
Confiança Interpessoal	-.001	.989

Hipótese 2 - Os adolescentes do sexo feminino apresentam a) valores mais elevados de Confiança Interpessoal nos diferentes alvos, comparativamente ao sexo masculino e b) valores de Autoconceito idênticos ao do sexo masculino.

Através do teste de *Mann-Whitney* (cf. Tabela 12), verificou-se que, apesar de o sexo feminino apresentar valores mais elevados de Confiança Interpessoal (M=95.43) relativamente ao sexo masculino (M=93.74), a diferença não se revelou estatisticamente significativa ($p = .229$; $p > .05$), infirmando a hipótese H2a).

A análise dos resultados relativos ao Autoconceito revelou a inexistência de diferenças significativas entre o sexo feminino (M=44.01) e o sexo masculino (M=44.26) ($p=.939$), confirmando a hipótese H2b) (cf. Tabela 12).

Tabela 12: Confiança Interpessoal e Autoconceito em função do género (Teste de *Mann-Whitney*)

	Género	N	Média	DP	Sig.
Confiança Interpessoal	Masculino	114	93.74	13.32	.229
	Feminino	101	95.43	10.94	
Autoconceito Geral	Masculino	114	44.26	7.84	.939
	Feminino	101	44.01	8.45	

Hipótese 3 - Os adolescentes do sexo feminino apresentam
a) valores mais elevados de Confiança Interpessoal nos diferentes
alvos b) valores mais elevados nas bases da Confiança
Interpessoal e c) valores idênticos nas dimensões do Autoconceito
em relação aos adolescentes do sexo masculino.

A análise dos resultados (cf. Tabela 13) revela uma diferenciação entre o sexo masculino e feminino relativamente ao alvo Professor, tendo as raparigas demonstrado valores mais elevados (M=21.67) do que aos rapazes (M=20.31), diferença esta com um valor estatisticamente significativo ($p=.008$), confirmando parcialmente a Hipótese H3a).

Relativamente ao Autoconceito (H3c)), a dimensão *Aspeto Comportamental* revelou valores significativamente mais elevados entre as raparigas (M=11.19), comparativamente aos rapazes (M=10.66) ($p=0.17$). Já na dimensão *Ansiedade*, os rapazes apresentaram valores significativamente mais elevados (M=4.94) em comparação com as raparigas (M=4.13) ($p=.001$).

A hipótese H3b) foi infirmada, uma vez que as bases da Confiança Interpessoal não se diferenciaram em função do sexo.

Assim, atendendo à verificação da diferenciação em função do sexo é possível aceitar parcialmente a H3a), uma vez que os adolescentes do sexo feminino apresentaram valores mais elevados de Confiança Interpessoal no alvo Professor comparativamente ao sexo masculino e, confirmar parcialmente H3c), dado que a dimensão *Aspeto Comportamental* se revelou mais elevada e a dimensão *Ansiedade* mais baixa para o sexo feminino (cf. Tabela 13).

Tabela 13: Alvos e Bases da Confiança Interpessoal e Dimensões do Autoconceito em função do género (Teste de *Mann-Whitney*)

	Género	N	Média	DP	Sig.
Pai	Masculino	114	18.42	3.88	.814
	Feminino	101	18.55	3.60	
Mãe	Masculino	114	20.89	3.79	.876
	Feminino	101	21.01	3.76	
Professor	Masculino	114	20.31	3.68	.008
	Feminino	101	21.67	3.34	
Pares	Masculino	114	18.16	3.42	.346
	Feminino	101	18.46	2.77	
Par Romântico	Masculino	114	18.84	2.56	.606
	Feminino	101	18.59	3.83	
Fidelidade	Masculino	114	32.03	5.47	.822
	Feminino	101	32.20	4.66	
Confiança Emocional	Masculino	114	32.46	5.31	.306
	Feminino	101	33.11	5.27	
Honestidade	Masculino	114	32.14	6.06	.379
	Feminino	101	32.87	4.96	
Aspeto Comportamental	Masculino	114	10.66	1.94	.017
	Feminino	101	11.19	1.78	
Ansiedade	Masculino	114	4.94	1.84	.001
	Feminino	101	4.13	1.87	
Estatuto Intelectual e Escolar	Masculino	114	8.79	2.78	.113
	Feminino	101	9.37	2.61	
Popularidade	Masculino	114	7.71	1.95	.318
	Feminino	101	7.46	2.09	
Aparência e Atributos Físicos	Masculino	114	5.44	1.92	.833
	Feminino	101	5.35	1.95	
Satisfação e Felicidade	Masculino	114	7.31	1.19	.567
	Feminino	101	7.22	1.32	

Hipótese 4 - Os níveis de a) Confiança Interpessoal e de b) Autoconceito diminuem significativamente em função da idade.

A amostra foi dividida em dois grupos (cf. Tabela 14) atendendo aos sujeitos com idade igual ou inferior a 12 anos (10, 11 e 12 anos) e com idade superior a 12 anos (13, 14, 15 e 16 anos). De acordo com a análise através do teste de *Mann-Whitney*, conclui-se que existem diferenças significativas entre os níveis totais de Confiança Interpessoal e de Autoconceito. Os sujeitos mais velhos (>12 anos) revelaram níveis de Confiança mais elevados (M=96.55) comparativamente aos sujeitos mais novos (≤ 12 anos) (M=93.08), com uma significância associada de $p=.021$. Por outro lado, os sujeitos mais velhos mostraram níveis de Autoconceito geral mais baixos (M=41.75), em comparação com os sujeitos mais novos (M=45.87), com o valor de significância associada de $p=.000$. Dado o valor da probabilidade ser $p<.05$ em ambas as variáveis, é possível aceitar parcialmente a hipótese H_4 , concluindo-se que os níveis de Confiança Interpessoal aumentam significativamente em função da idade (H4a) e que os níveis de Autoconceito diminuem em função da mesma (H4b)) (cf. Tabela 14).

Tabela 14: Confiança Interpessoal e Autoconceito Geral em função da idade (Teste de *Mann-Whitney*)

	Idade	N	Média	DP	Sig.
Confiança Interpessoal	≤ 12	125	93.08	12.90	.021
	>12	90	96.55	11.07	
Autoconceito Geral	≤ 12	125	45.87	7.12	.000
	>12	90	41.75	8.81	

Hipótese 5 - A idade associa-se negativamente a) aos níveis de Confiança Interpessoal nos diferentes alvos b) aos níveis das bases da Confiança Interpessoal e c) aos níveis das dimensões do Autoconceito.

Atendendo à idade, foram analisadas as diferenças relativamente aos alvos da Confiança (cf. Tabela 15). Assim, apenas o alvo Professor se mostrou relevante, uma vez que os sujeitos mais velhos (>12 anos) revelaram níveis de Confiança mais elevados (M=21.70) comparativamente aos sujeitos mais novos (\leq 12anos) (M=20.41), com um valor de significância associado de $p=.008$.

Relativamente às bases da Confiança, os valores da *Honestidade* revelaram que os sujeitos mais velhos apresentam valores mais elevados de confiança na honestidade dos outros (M=33.63) em comparação com sujeitos mais novos (M=31.65), com uma significância associada de $p=.012$.

Em relação ao Autoconceito, os sujeitos mais novos pontuam mais nas dimensões *Aspeto Comportamental* (M=11.35), *Ansiedade* (M=4.76), *Estatuto Intelectual e Escolar* (M=9.56), *Popularidade* (M=7.97) e *Satisfação e Felicidade* (M=7.44) em comparação com os sujeitos mais velhos (M=10.31; M=4.28; M=8.36; M=7.07; M=6.92, respetivamente), sendo esta diferença significativa ($p<.05$) (cf. Tabela 15).

Desta forma, é possível aceitar parcialmente a hipótese H_5 , uma vez que o alvo Professor (H_{5a}) e a base *Honestidade* (H_{5b}) se diferenciam positivamente em função da idade e as dimensões *Aspeto Comportamental*, *Ansiedade*, *Estatuto Intelectual e Escolar*, *Popularidade* e *Satisfação e Felicidade* (H_{5c}) se diferenciam significativamente e de forma negativa em função da idade.

Tabela 15: Alvos e Bases da Confiança Interpessoal e dimensões do Autoconceito, em função da idade (Teste de *Mann-Whitney*)

	Idade	N	Média	DP	Sig.
Pai	≤12	125	18.13	3.27	.248
	>12	90	18.54	2.91	
Mãe	≤12	125	20.73	3.72	.375
	>12	90	21.24	3.83	
Professor	≤12	125	20.41	3.65	.008
	>12	90	21.70	3.387	
Pares	≤12	125	18.13	3.27	.220
	>12	90	18.54	2.91	
Par Romântico	≤12	125	18.43	3.61	.089
	>12	90	19.13	3.24	
Fidelidade	≤12	125	31.70	5.38	.107
	>12	90	32.79	4.63	
Confiança Emocional	≤12	125	32.57	5.56	.543
	>12	90	33.04	4.91	
Honestidade	≤12	125	31.65	5.34	.012
	>12	90	33.63	5.71	
Aspeto Comportamental	≤12	125	11.35	1.49	.000
	>12	90	10.31	2.19	
Ansiedade	≤12	125	4.76	1.89	.047
	>12	90	4.28	1.87	
Estatuto Intelectual e Escolar	≤12	125	9.56	2.68	.000
	>12	90	8.36	2.62	
Popularidade	≤12	125	7.97	1.82	.001
	>12	90	7.07	2.17	
Aparência e Atributos Físicos	≤12	125	5.38	1.70	.345
	>12	90	5.42	2.22	
Satisfação e Felicidade	≤12	125	7.44	1.04	.009
	>12	90	6.92	1.60	

Hipótese 6 - Os níveis de Confiança Interpessoal e de Autoconceito diminuem entre o 2º e o 3º ciclos.

Verificou-se as diferenças entre os níveis de Confiança Interpessoal e do Autoconceito em função do ano de escolaridade (cf. Tabela 16), tendo-se para tal dividido amostra atendendo ao 2º ciclo (5º e 6º anos) e ao 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos). Os resultados mostraram

que o 2º ciclo apresenta níveis de Confiança Interpessoal mais baixos (M=92.77) em comparação com o 3º ciclo (M=96.69), diferença esta associada a uma significância de $p=.013$. Por outro lado, o 2º ciclo demonstrou um Autoconceito mais elevado (M=45.70) comparativamente ao 3º ciclo (M=42.25), com uma significância associada de $p=.003$.

Por conseguinte, sendo o valor da probabilidade em ambas as variáveis de $p<.05$, é possível aceitar parcialmente a hipótese e concluir que existem diferenças significativas nos níveis de crenças da Confiança Interpessoal e do Autoconceito em função do ano de escolaridade, em que os níveis de Confiança Interpessoal revelaram um crescimento entre o 2º e o 3º ciclos e os níveis de Autoconceito um decréscimo entre o 2º e o 3º ciclos (cf. Tabela 16).

Tabela 16: Confiança Interpessoal e Autoconceito em função do ciclo de escolaridade (Teste de *Mann-Whitney*)

	Ciclo	N	Média	DP	Sig.
Confiança Interpessoal	2º	118	92.77	12.91	.013
	3º	97	96.69	11.11	
Autoconceito Geral	2º	118	45.70	6.99	.003
	3º	97	42.25	8.98	

Hipótese 7 - Os alunos do 2º ciclo apresentam valores mais elevados a) de Confiança Interpessoal nos diferentes alvos, b) nas bases da Confiança Interpessoal e c) nas dimensões do Autoconceito comparativamente aos alunos do 3º ciclo.

A análise dos resultados (cf. Tabela 17) revelou que, tendo em conta o ano de escolaridade, que os alunos do 3º ciclo confiam mais no alvo Professor (M=21.92) comparativamente aos alunos do 2º ciclo (M=20.15), com um valor de significância associado de $p=.000$. De forma análoga, os alunos do 3º ciclo confiam mais no alvo Par Romântico (M=19.22), em comparação com os alunos do 2º ciclo

(M=18.31), diferenciação esta com um valor de significância de $p=.032$. Também a base *Honestidade* revelou valores significativamente mais elevados entre os alunos do 3º ciclo (M=33.50), comparativamente aos do 2º ciclo (M=31.64), com um valor de significância de $p=.034$.

No que concerne ao Autoconceito, as dimensões *Aspeto Comportamental*, *Ansiedade*, *Estatuto Intelectual e Escolar*, *Popularidade* e *Satisfação e Felicidade* revelaram-se diferenciadas significativamente ($p<.05$) em função do 2º e 3º ciclos, tendo-se verificado valores mais elevados entre os alunos do 2º ciclo, em comparação com os do 3º ciclo. (cf. Tabela 17).

Assim sendo, não é possível confirmar as hipóteses H7a) e H7b) dado que o alvo Professor e a base *Honestidade* se revelaram estatisticamente significativas, mas no sentido em que os alunos do 3º ciclo mostram valores mais elevados comparados com os alunos do 2º ciclo. Em relação às dimensões do Autoconceito (H7c)) é possível aceitar parcialmente esta alínea, uma vez que *Aspeto Comportamental*, *Ansiedade*, *Estatuto Intelectual e Escolar*, *Popularidade* e *Satisfação e Felicidade* mostraram valores significativamente mais elevados para o 2º ciclo comparativamente ao 3º ciclo.

Tabela 17: Alvos e Bases da Confiança Interpessoal e dimensões do Autoconceito, em função do ciclo de escolaridade (Teste de *Mann-Whitney*)

	Ciclo	N	Média	DP	Sig.
Pai	2º	118	18.25	3.93	.414
	3º	97	18.77	3.50	
Mãe	2º	118	20.82	3.65	.709
	3º	97	21.10	3.91	
Professor	2º	118	20.15	3.65	.000
	3º	97	21.92	3.27	
Pares	2º	118	18.08	3.36	.195
	3º	97	18.57	2.81	
Par Romântico	2º	118	18.31	3.68	.032
	3º	97	19.22	3.14	
Fidelidade	2º	118	31.58	5.30	.083
	3º	97	32.85	4.77	
Confiança Emocional	2º	118	32.39	5.69	.253
	3º	97	33.23	4.76	
Honestidade	2º	118	31.64	5.49	.034
	3º	97	33.50	5.52	
Aspeto Comportamental	2º	118	11.21	1.63	.019
	3º	97	10.55	2.10	
Ansiedade	2º	118	4.83	1.88	.013
	3º	97	4.23	1.56	
Estatuto Intelectual e Escolar	2º	118	9.45	2.70	.007
	3º	97	8.58	2.66	
Popularidade	2º	118	8.02	1.67	.001
	3º	97	7.07	2.27	
Aparência e Atributos Físicos	2º	118	5.36	1.67	.251
	3º	97	5.44	2.21	
Satisfação e Felicidade	2º	118	7.42	1.08	.029
	3º	97	6.98	1.54	

Hipótese 8 - O escalão do aluno (atribuído pela Ação Social Escolar em função do estatuto socioeconómico/rendimento familiar) não se associa às crenças globais de Confiança Interpessoal e de Autoconceito.

A amostra foi dividida em dois grupos atendendo ao escalão C, sem apoio financeiro, e aos escalões A e B, com apoio financeiro (cf. Tabela 18).

Em relação à Confiança Interpessoal e de acordo com o valor da probabilidade ($p=.642$), verifica-se que não há diferenças significativas entre os dois grupos. De igual modo, o Autoconceito não se diferencia significativamente entre os dois grupos, pois o valor da significância é de $p=.059$

Assim, de acordo com a probabilidade ($p>.05$) é possível aceitar H_8 e concluir que o Escalão da Ação Social Escolar não se associa às crenças de Confiança Interpessoal e de Autoconceito (cf. Tabela 18).

Tabela 18: Confiança Interpessoal Autoconceito em função do Escalão da Ação Social Escolar (Teste de *Mann-Whitney*)

	Escalão Ação Social Escolar	N	Média	DP	Sig.
Confiança Interpessoal	A e B	89	95.10	10.81	.642
	C	125	94.26	13.19	
Autoconceito Geral	A e B	89	43.01	8.49	.059
	C	125	44.96	7.80	

Hipótese 9 – Os níveis globais de Confiança Interpessoal e de Autoconceito associam-se negativamente ao número de reprovações do aluno durante o percurso escolar.

A amostra foi analisada em função do número de reprovações escolares dos sujeitos. Assim, formou-se um grupo constituído pelos alunos sem reprovações e um segundo grupo constituído pelos alunos que tinham uma, duas ou três reprovações (cf. Tabela 19). Os resultados mostram que os níveis de Confiança Interpessoal são mais elevados entre os sujeitos com uma ou mais reprovações ($M=96.67$), comparativamente aos sujeitos com zero reprovações ($M=93.97$), com uma variância associada de $p=.118$. Atendendo a que esta diferença

não é considerável ($p > .05$), concluiu-se pela inexistência de uma diferenciação significativa dos níveis de Confiança Interpessoal em função do número de reprovações. Relativamente ao Autoconceito, verificou-se que os sujeitos com uma ou mais reprovações apresentam níveis mais baixos ($M=41.58$) em comparação com os sujeitos com zero reprovações ($M=44.82$), sendo esta diferenciação estatisticamente significativa ($p=.018$) (cf. Tabela 19). Assim, é possível aceitar parcialmente a hipótese, uma vez que apenas o Autoconceito se associou negativamente ao número de reprovações.

Tabela 19: Confiança Interpessoal e Autoconceito de acordo com o número de reprovações (Teste de *Mann-Whitney*)

	Reprovações	N	Média	DP	Sig.
Confiança Interpessoal	0	170	93.97	12.68	.118
	≥ 1	45	96.67	10.40	
Autoconceito Geral	0	170	44.82	7.74	.018
	≥ 1	45	41.58	9.04	

V - Discussão

Este estudo teve como objetivo principal analisar a relação entre a Confiança Interpessoal e o Autoconceito. Para uma melhor compreensão das variáveis, procurou-se ainda analisar os eventuais contributos de variáveis sociodemográficas consideradas relevantes, tais como o género, a idade, o ciclo escolar, o escalão da Ação Social Escolar e o número de reprovações.

As análises descritas revelaram homogeneidade nas pontuações médias ao nível das três bases da Confiança Interpessoal – *Fidelidade*, *Confiança Emocional* e *Honestidade*. Em relação aos alvos, destacam-se as do Professor e da Mãe, por terem sido os alvos com pontuação mais elevada, reforçando estudos anteriores que comprovaram que os adolescentes apresentam crenças generalizadas

mais elevadas nestes dois alvos (Bernath e Feshbach, 1995; Betts, Rotenberg & Trueman, 2009). O professor é considerado o principal fator extrínseco determinante na aprendizagem e sucesso escolar dos alunos (Hattie, 2012; Silva & Lopes, 2015), tornando-se importante para a identificação do estudante com a escola e conseqüente envolvimento e participação positivos (Veiga *et al.*, 2012) e conseqüente aumento dos níveis de sucesso percebidos (Akey, 2006). Complementarmente, os alunos que confiam mais no professor parecem ser percebidos como mais educados, confiantes e seguros e como tendo um melhor desempenho na sala de aula (Bernath & Feshbach, 1995). Além disso, estes alunos revelam-se mais propensos a acreditar no que o professor diz, resultando num maior envolvimento na aprendizagem através da comunicação, comparativamente aos alunos que apresentam pontuações baixas de Confiança Interpessoal no professor (Betts *et al.*, 2009). Da mesma forma e, tal como previsto por Bowlby (1989) e Erikson (1971), a mãe, sendo o cuidador primário, constitui a primeira interação e a primeira experiência fundadora da confiança, influenciando o futuro funcionamento emocional e social da criança (Nowakowski, *et al.*, 2010).

Os resultados apurados, ao revelarem a inexistência de diferenciação nos níveis de Confiança Interpessoal em função do sexo, corroboram vários estudos anteriores (Rotenberg, 1984; Rotenberg, 1986; Rotenberg, Boulton & Fox, 2005). No entanto, as raparigas parecem confiar mais do que os rapazes, tal como previsto por Rotenberg e colaboradores (2005) e de acordo com as afirmações de Imber (1973), embora apenas o alvo Professor se tenha revelado significativo relativamente a estas diferenças. As raparigas são percebidas pelo professor como mais motivadas e trabalhadoras comparativamente aos rapazes, tornando-se compreensível que considerem que o seu trabalho e esforço, acrescido à capacidade do

professor para ensinar e explicar os conteúdos, resultem num desempenho académico superior (Faria & Fontaine, 1995), esperando-se, conseqüentemente, que apresentem expectativas de confiança mais elevadas neste alvo.

Por outro lado, os jovens mais velhos, neste caso entre os 13 e os 16 anos, revelaram níveis de Confiança Interpessoal mais elevados em comparação com os jovens mais novos, entre os 10 e os 12 anos, sendo estas diferenças mais acentuadas perante o alvo Professor e relativamente à base *Honestidade*. Com a idade, os adolescentes tornam-se capazes de valorizar metas de médio e longo prazo, de hierarquizar prioridades e de definir os meios necessários para atingir o que desejam, mostrando-se evidente que os valores mudam de acordo com a idade (Prestes *et al.*, 2014). O avanço da idade implica que a escola passe a ser representada como uma possibilidade de mobilidade social (Müller, 2008) e de construção de um futuro. Deste modo, os estudantes esperam, assim, que a escola abra as portas de que necessitam, tornando-se essencial o papel que o professor desempenha enquanto avaliador e formador pessoal e profissional. Da mesma forma, parecem acreditar que o professor é mais confiável (ao dizer a verdade) e, sendo alunos mais maduros, evidenciam mais familiaridade com os professores, o que favorece a Confiança Interpessoal perante este alvo.

Esta evolução dos alunos explica as diferenças em função do ciclo escolar. Assim, os estudantes do 3º ciclo revelaram níveis de Confiança Interpessoal significativamente mais elevados comparativamente ao 2º ciclo, designadamente em relação aos alvos Professor e Par Romântico, assim como um incremento da *Honestidade*. A mudança de ciclo acarreta muitas alterações em que, por um lado, implica a autonomia e emancipação do aluno e, por outro, gera conflitos, crises e exclusões. Em especial, a transição abrupta entre o 1º e o 2º ciclo, em que os alunos transitam de uma

relação quase maternal com um professor para uma relação difusa com 8 ou 9 professores e em que frequentemente mudam o cenário das interações, atendendo a uma nova escola/ novos espaços, ritmos, linguagem e tipos de avaliação. Entre o 2º e 3º ciclo a transição é mais fluida, mas não deixa de constituir um processo de mudança significativo e que condiciona, também, transições mais abrangentes que envolvem o aluno e os seus relacionamentos (Abrantes, 2005). Esta transição motiva o desenvolvimento de progressivos comportamentos íntimos, de autodescoberta e autorrevelação (Bernath & Feshbach, 1995), em que o par romântico desempenha um papel importante.

Relativamente ao Escalão da Ação Social Escolar, os dados recolhidos não são suficientes para determinar o estatuto socioeconómico, uma vez que se verificou que os alunos não têm conhecimento de algumas informações importantes, tais como as habilitações literárias e profissão dos pais. No entanto, foram observadas as diferenças entre os níveis de Confiança Interpessoal de acordo com o benefício ou não de apoio financeiro, tendo os resultados evidenciado que o facto de receberem este tipo de apoio não influencia as expectativas de Confiança Interpessoal.

Relativamente ao número de reprovações, após a amostra ter sido dividida em dois grupos (zero reprovações e uma ou mais reprovações) concluiu-se que não se refletem na diferenciação dos níveis de Confiança Interpessoal. No entanto, é de notar que a condição *uma ou mais reprovações* apenas abrangeu 45 sujeitos, enquanto a de *zero reprovações* abarcou 170 sujeitos.

Quanto ao Autoconceito, as médias da amostra nas diferentes dimensões - *Aspeto Comportamental, Ansiedade, Estatuto Intelectual e Escolar, Popularidade, Aparência e Atributos Físicos e Satisfação e Felicidade* – vão ao encontro dos valores obtidos em estudos anteriores (Santos, 2014; Tatá, 2014).

Os resultados mostraram ainda a inexistência de diferenças entre o sexo masculino e feminino relativamente à pontuação total do Autoconceito, tal como esperado (Peixoto & Mata, 1993) e verificado em estudos anteriores (Delfim, 2016; Fiúza, 2014; Viveiro, 2015). No entanto, as dimensões *Aspetto Comportamental* e *Ansiedade* revelaram algumas diferenças: os rapazes têm uma menor perceção do próprio comportamento e da responsabilidade pelas suas atitudes, tanto na escola como no seio familiar, tendo obtido menor pontuação do que as raparigas na dimensão *Aspetto Comportamental*. Por outro lado, os rapazes parecem ter mais dúvidas, medos, preocupações e inseguranças sobre si mesmos, revelando expectativas e emoções negativas, uma vez que obtiveram uma pontuação mais elevada na dimensão *Ansiedade*.

Em relação à idade, as investigações anteriores não são concordantes (Peixoto & Mata, 1993; Marta, 2012; Viveiro, 2015). O presente estudo permitiu concluir que os alunos com menos de 12 anos (10, 11 e 12 anos) apresentam um Autoconceito Geral mais elevado do que os alunos com mais de 12 anos (13, 14, 15 e 16 anos). Em especial, os alunos mais novos têm uma perceção dos seus comportamentos e das suas responsabilidades mais clara do que os mais velhos (*Aspetto Comportamental*), mas também têm mais medos, inquietações e inseguranças sobre si mesmo em comparação com os mais velhos (*Ansiedade*), têm uma perceção mais elevada do seu desempenho escolar e do seu papel na turma (*Estatuto Intelectual e Escolar*), sentem-se mais envolvidos nas atividades de grupo e veem-se como mais adequados na interação social em relação aos mais velhos (*Popularidade*). Quanto ao ciclo escolar, os resultados são similares aos da idade, em que o 2º ciclo apresenta um Autoconceito Geral mais elevado do que os alunos do 3º ciclo, acrescido do facto de os alunos do 2º ciclo se sentirem mais satisfeitos e felizes (*Satisfação e Felicidade*). De acordo com Marta (2012), os adolescentes, à medida

que crescem, são alvo de uma crescente exigência por parte dos outros, que exigem uma maior maturidade e postura adequada perante as situações, influenciando a percepção que criam acerca de si próprios.

Analisando a amostra em função dos escalões da Ação Social Escolar, é possível concluir que não existem diferenças nos valores do Autoconceito segundo o escalão de que beneficiam, ou seja, o facto de receberem ou não ajuda financeira parece não influenciar a percepção que têm acerca de si. As investigações anteriores referentes ao nível socioeconómico não são concordantes entre si (Marta, 2012; Peixoto & Mata, 1993; Viveiro, 2015).

Em relação às retenções, parecem ter influência sobre o Autoconceito Geral, uma vez que os alunos com uma ou mais retenções apresentam um Autoconceito mais baixo em comparação com os alunos sem reprovações. A retenção escolar parece afetar o Autoconceito dos alunos, dado que o insucesso escolar, as baixas expectativas e a comparação social a que os alunos repetentes estão sujeitos contribuem para uma imagem negativa de si (Leandro, 2011).

VI - Conclusões

A presente investigação não permitiu verificar a relação entre a Confiança Interpessoal e o Autoconceito durante a adolescência, mas identificou algumas variáveis relevantes para o desenvolvimento dos adolescentes, designadamente o género, a idade, o ciclo escolar, o escalão da Ação Social Escolar e o número de reprovações.

Os resultados revelaram a inexistência de diferenças nas variáveis-alvo em função do sexo (scores globais) e do escalão da Ação Social Escolar. A idade e o ciclo escolar parecem influenciar os construtos em causa, em que alunos mais velhos e do 3º ciclo apresentam crenças de Confiança Interpessoal mais elevadas e níveis de Autoconceito mais baixos. O número de reprovações influencia o

Autoconceito, uma vez que os alunos com zero reprovações apresentam um Autoconceito mais elevado comparando com os alunos que têm uma ou mais reprovações.

Entre os aspetos positivos deste trabalho destaca-se a homogeneidade da amostra em termos de género, visto que incluía 114 rapazes e 101 raparigas, os instrumentos utilizados, uma vez que constituem adaptações portuguesas de escalas estrangeiras, e o facto dos construtos estudados constituírem variáveis desenvolvimentais. Assim, é possível fazer futuras deduções e comparações a partir de investigações com amostras similares ou transculturais.

Quanto às principais limitações, sublinham-se os *missings*, em especial nas dimensões sociodemográficas, devido à falta de informação por parte dos adolescentes relativamente à situação profissional dos pais. Durante a recolha da amostra, foram evidentes as dúvidas que surgiram aquando do preenchimento do Questionário Sociobiográfico, o que não deixa de ser preocupante, por denunciar falta de partilha de dados pessoais pertinentes no interior das famílias. Uma outra limitação prende-se com o tipo de questionários administrados, dado tratar-se de instrumentos de autorresposta e administrados em grupos de 15 a 20 alunos, em que os sujeitos podem falsear as respostas de acordo com a desejabilidade social. A consistência interna das escalas utilizadas, em especial das diferentes dimensões da Confiança Interpessoal e do Autoconceito, revelaram valores apenas aceitáveis, o que poderá pôr em causa a fiabilidade das escalas.

Destaque-se ainda a importância conferida ao papel do professor. Com efeito, os professores emergiram como figuras significativas para os alunos, indo ao encontro de estudos prévios que salientam a sua pertinência na formação dos valores dos alunos (Prestes et al., 2014), podendo assumir importância maior ou igual à dos pais (Ferreira & Nelas, 2016). De salientar que as disciplinas são

apelativas ou abominadas pelos estudantes a partir dos laços construídos com os professores responsáveis pelo seu ensino (Müller, 2008). Deste modo, considera-se pertinente consciencializar os professores da pertinência das suas funções e atitudes para o percurso futuro de cada aluno, atendendo ao seu impacto. Um professor bem preparado, para além de dominar os conteúdos da sua especialidade, deverá ter formação sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos (Veiga *et al.*, 2012). Deste modo, espera-se que os professores possuam competências de gestão da sala de aula, de comunicação interpessoal, de motivação, de valorização da diversidade individual e cultural, de promoção da autoconfiança, da responsabilidade e da autonomia, de forma a incentivar a autoria, a iniciativa e o esforço do aluno (Veiga *et al.*, 2012). Os professores deverão ser igualmente chamados a reconhecer o esforço dos seus alunos e de celebrarem os seus sucessos (Silva & Lopes, 2015). De notar que a segurança excessiva dos professores nas suas atitudes e crenças poderá impedir o estabelecimento de uma relação empática e segurizante com o aluno, cabendo igualmente ao professor refletir acerca da sua prática e respetivo impacto no percurso dos seus alunos (Silva & Lopes, 2015).

Futuramente, poderia ser proveitoso comparar a presente amostra com uma amostra de outra escola com características sociodemográficas diferentes. Mais ainda, replicar este trabalho em sujeitos de outra cultura, noutra faixa etária ou até proceder a um estudo longitudinal. Sugere-se ainda investigações em que seja possível testar grupos com níveis de Confiança Interpessoal baixos, elevados e médios para se verificar o seu impacto no Autoconceito.

Sob outra perspetiva, poderiam ser integradas entrevistas ou cruzar dados recolhidos junto de outros informadores, tais como pais, professores e colegas, inclusive trabalhar com grupos focais, em que

os sujeitos fossem convidados a refletir sobre as implicações das suas atitudes sobre a Confiança Interpessoal e o Autoconceito.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2005). As transições entre os ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções, 1*, 25-53.
- Akey, T. (2006). School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis. *MDRC*.
- Betts, L., Rotenberg, K., Trueman, M. (2009). The early childhood generalized trust belief scale. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 175-185.
- Bernath, M., Feshbach, N. (1995). Children's Trust: Theory, assessment, development, and research directions. *Applied Preventive Psychology, 4*, 1-19.
- Barroso, R., Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica, 52*, 211-229.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Corriveau, K., Harris, P. (2010). Young children's trust in what other people say. In K. Rotenberg (Coord.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence* (pp.87-109). New York: Cambridge University Press.
- Costa, C. (2016). *Confiança interpessoal e problemas de comportamento na adolescência*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Cunha, I. (2016). *Confiança interpessoal e empatia durante a adolescência – Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado.

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- Delfim, A. (2016). *Autoconceito, atribuições causais e resultados escolares: Estudo com crianças do 7º ano*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Erikson, E. (1971). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4, 361-371.
- Faria, L., Fontaine, A. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e nível socioeconómico. *Psychologica*, 14, 27-37.
- Ferreira, M., Nelas, P. (2016). Adolescências... Adolescentes... *Millenium: Journal of Education, Technologies, and Health*, 32, 141-162.
- Fiúza, A. (2014). *Estudo do autoconceito em crianças do 1º ciclo do Ensino básico com versão adaptada da escala de Piers-Harris (PHCSCS-2)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 41-49.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Imber, S. (1973). Relationship of Trust to Academic Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 145-150.
- Leandro, E. (2011). *Auto-conceito e retenção escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- Lóios, C. (2016). *Confiança interpessoal e esperança: Estudo da sua relação numa amostra de adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Lopes, R. (2006). O auto-conceito revistado. *Psychologica*, 41, 317-327.
- Magalhães, E., Lopes, J. (2011). Auto-conceito em adolescentes institucionalizados: Um estudo exploratório. *Psicologia*, 2, 163-180.
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., Shin, N. (2008). Auto-conceito e representação da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 423-433.
- Malti, T., Averdijk, M., Zuffianò, A., Ribeaud, D., Betts, L., Rotenberg, K., Eisner, M. (2016). Children's Trust and the Development of Prosocial Behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 40, 262-270.
- Marques, C. (2014). *Confiança interpessoal, aceitação-rejeição parental e solidão na adolescência*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Marta, T. (2012). *Variáveis de aprendizagem e o autoconceito em alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: Transições, aprendizagens e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, 32, 123-141.
- Nowakowski, M., Vaillancourt, T., Schmidt, L. (2010). Neurobiology of interpersonal trust. In K. Rotenberg (Coord.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence* (pp.28-55). New York: Cambridge University Press.

- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2004). *O mundo da criança*. McGrawHill.
- Peixoto, F., Mata, L. (1993). Efeitos da Idade, sexo e nível sociocultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 3, 401-413.
- Pereira, A., Patrício, T. (2013). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Sílabo.
- Pereira, F., (1991). Autoconceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 2, 145-150.
- Pratta, E., Santos, M. (2007). Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em estudo*, 12, 247-256.
- Prestes, A., Castro, F., Tudge, J., Freitas, L. (2014). Desenvolvimento de valores em crianças e adolescentes. *Leopoldianum*, 40, 25-36.
- Randall, B., Rotenberg, K., Totenhagen, C., Rock, M., Harmon, C. (2010). A new scale for the assessment of adolescents' trust beliefs. In K. Rotenberg (Coord.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence* (pp.247-269). New York: Cambridge University Press.
- Rodrigues, S. (2014). *Bem-estar subjetivo, autoconceito e desempenho académico: que relação com a prática musical*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra,
- Rotenberg, K. (2010a). Introduction. In K. Rotenberg (Coord.), *Interpersonal trust during childhood and adolescence* (pp.3-7). New York: Cambridge University Press.
- Rotenberg, K. (2010b). The conceptualization of interpersonal trust: A basis, domain, and target framework. In K. Rotenberg (Coord.), *Interpersonal trust during childhood and*

- adolescence* (pp.8-27). New York: Cambridge University Press.
- Rotenberg, K., Betts, L., Eisner, M., Ribeaud, D. (2011). Social Antecedents of Children's Trustworthiness. *Infant and Child Development, 21*, 310-322.
- Rotenberg, K., Boulton, M., Fox, C. (2005). Cross-sectional and longitudinal relations among children's trust beliefs, psychological adjustment and social relationships: Are Very high as well as very low trusting children at risk?. *Journal of Abnormal Child Psychology, 5*, 595-610.
- Rotenberg, K., Fox, C., Green, S., Ruderman, L., Slater, K., Stevens, K., Carlo, G. (2005). Construction and validation of a children's interpersonal trust belief scale. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 271-292.
- Rotenberg, K., MacDonald, K., King, E. (2004). The relationship between loneliness and interpersonal trust during middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology, 165*, 233-249.
- Rotenberg, K., Qualter, P., Holt, N., Harris, R., Henzi, P., Barrett, L. (2014). When trust fails: The relation between children's trust beliefs in peers and their peer interactions in a natural setting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, doi:10.1007/s10802-013-9835-8
- Rotter, J. (1967). A New scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality, 35*, 651-665.
- Rotter, J. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist, 26*, 443-452.
- Rotter, J. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist, 35*, 1-7.
- Santos, R. (2014). *A influência da prática de atividades extracurriculares no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida de crianças dos terceiro*

- e quarto anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Serra, A. (1988a). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Serra, A. (1988b). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2, 101-110.
- Serra, A., Gonçalves, S., Firmino, H. (1986). Auto-conceito e ansiedade social. *Psiquiatria Clínica*, 2, 103-108.
- Serra, A., Pocinho, F. (2001). Auto-conceito, coping e ideias de suicídio. *Psiquiatria Clínica*, 1, 9-21.
- Shavelson, R., Bolus, R. (1982). The self-concept: Interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 1, 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., Staton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 3, 407-441.
- Silva, H., Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos: O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81
- Simpson, J. (2007). Psychological foundations of trust. *Association for Psychological Science*, 16, 264-268.
- Simões, M. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2,3, 195-210.
- Swann, W., Read, S. (1981). Acquiring self-knowledge: The search for feedback that fits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1119-1128
- Tatá, S. (2014). *Auto conceito e auto estima – Sua importância para o desempenho académico numa amostra do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- Tomé, G., Camacho, I., Matos, M., Simões, C. (2015). Influência da família e amigos no bem-estar e comportamentos de risco: Modelo explicativo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16, 23-34.
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 1, 29-48.
- Viveiro, M. (2015). *Autoconceito e comportamentos antissociais: Estudo empírico junto do 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico – sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46, 31-47
- Zappe, J., Dell'Aglio, D. (2016). Adolescência em diferentes contextos de desenvolvimento: risco e proteção em uma perspectiva longitudinal. *Psico*, 47, 99-110.
- Zappe, J., Moura Jr, J., Dell'Aglio, D., Sarriera, J. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicologia*, 16, 91-100.

Anexos

Anexo I: Consentimento Informado

Anexo II: Questionário Sociobiográfico

Anexo III: *Escala de Crenças Generalizadas de Confiança para Adolescentes - CGA* (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014)

Anexo IV: *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - PHCSCS-2* (Veiga, 2006).

Anexo I: Consentimento Informado



Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel,
Coimbra, fevereiro de 2017

Ex.m^{o/a} Senhor^(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do *Mestrado Integrado em Psicologia* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra-FPCE-UC, estou a realizar um estágio nos Serviços de Psicologia e Orientação-SPO do Agrupamento Escolas Rainha Santa Isabel e, um projeto de investigação sobre alguns *indicadores associados ao rendimento escolar dos alunos*, sob a orientação da Doutora Graciete Franco Borges (FPCE-UC). A recolha dos dados será efetuada durante o período letivo, garantindo-se a total confidencialidade da informação recolhida, que será analisada no seu conjunto para a planificação de atividades que promovam o aproveitamento escolar de todos os alunos.

Solicito a sua autorização para a participação do seu educando nesta investigação, salientando a pertinência da sua colaboração para o êxito do trabalho que se pretende realizar. Para qualquer esclarecimento adicional, é favor contactar o *Serviço de Psicologia e Orientação* do Agrupamento de Escolas (239 433 700) ou o email da coordenadora do estudo (Graciete Franco Borges – francoborges@fpce.uc.pt)

Com os melhores cumprimentos,

Inês Sampaio, ines1318@hotmail.com

✂-----

Eu _____,
Encarregado de Educação do/a aluno/a _____,
da
turma ____ do ____º ano, declaro que autorizo / não autorizo (riscar o que
não interessa) a sua participação no projeto de investigação *Indicadores
associados ao rendimento escolar dos alunos*.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

NOTA: Os Anexos II, III e IV foram retirados deste documento propositadamente.