



UC/FPCE — 2018

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O papel das emoções de realização, da confiança interpessoal e da satisfação com a vida na construção identitária de estudantes do Ensino Superior

Ana Rita Rondão Ribeiro Teles (e-mail: ana.r2teles@gmail.com)

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

O papel das emoções de realização, da confiança interpessoal e da satisfação com a vida na construção identitária de estudantes do Ensino Superior

Resumo: A presente investigação propõe-se a analisar a relação entre as variáveis-alvo *Emoções de Realização*, *Confiança Interpessoal* no colega mais próximo, *Satisfação com a vida* e construção identitária, atendendo aos níveis de *exploração* e de *compromisso*. Este trabalho pretende igualmente contribuir para a implementação das qualidades psicométricas da adaptação portuguesa (Franco-Borges, 2014) do *Academic Emotions Questionnaire – AEQ* (Pekrun, Goetz & Perry, 2005), através do estudo da sua fiabilidade, bem como analisar o papel das *emoções de realização* na *confiança interpessoal* e na construção identitária de estudantes do Ensino Superior português.

Foram utilizados as versões portuguesas dos seguintes instrumentos: 1) Questionário Sociobiográfico; 2) *Adult Specific Trust Scale* (Rotenberg et al., 2010) - *Escala de Confiança Interpessoal* (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014); 3) *Academic Emotional Questionnaire – AEQ* (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) – *Questionário das Emoções experienciadas na sala de aula* (Franco-Borges, 2014); 4) *Questionário para Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos - PIP-GIDS* – versão B (destinada a estudantes do Ensino Superior) - versão abreviada (Franco-Borges, 2017) do questionário *Groningen Identity Development - GIDS* (Bosma, 1985); 5) *Escala de Satisfação com a vida* (Simões, 1992) adaptação portuguesa da *Satisfaction With Life Scale-SWLS* (Diener et al., 1985).

Dos resultados alcançados nesta investigação, com uma amostra de 152 sujeitos com idades compreendidas entre os 17 e os 35 anos, destaca-se o impacto do *compromisso* no nível de *satisfação com a vida* e, atendendo às *emoções de realização* e à *confiança interpessoal* no colega mais próximo, a emoção negativa *Tédio* correlacionou-se negativamente com os níveis de *confiança interpessoal*.

Palavras chave: *emoções de realização; confiança interpessoal; satisfação com a vida; identidade.*

The role of achievement emotions, interpersonal trust, and life satisfaction on identity construction

Abstract: The present research aims to analyze the relationship between the target variables *Academic Achievement Emotions*, *Interpersonal Trust* in the closest colleague, *Satisfaction with life* and *identity status*, considering the identity *exploration* and *commitment* levels, contributing to the psychometric qualities improvement of the Portuguese scales' versions near Portuguese students enrolled in Higher Education.

The following instruments were used: a Sociobiographical Questionnaire, a Portuguese versions of the *Adult Specific Trust Scale* (Rotenberg et al., 2010) - portuguese version (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014); the portuguese version (Franco-Borges, 2014) of the *Academic Emotional Questionnaire* - AEQ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) – Scale for measure *Emotions Experienced in the Classroom* - version B (for students of Higher Education)-portuguese short version (Franco-Borges, 2017) of the *Groningen Identity Development* - GIDS (Bosma, 1985) and portuguese adaptation (Simões, 1992) of the *Satisfaction with life scale* (Diener et al., 1985).

The results achieved in this research, with a sample of 152 subjects between the ages of 17 and 35, suggest a considerable impact of the commitment on the level of satisfaction with life and, attending to achievement emotions and interpersonal trust in the closest colleague, the negative emotion Boredom was negatively correlated with levels of interpersonal trust.

Key Words: *achievement emotions; interpersonal trust; identity; life satisfaction.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Graciete Franco Borges, pela disponibilidade, pelos incentivos e pela partilha de conhecimentos durante esta jornada.

À minha mãe, pelo amor, pela dedicação, pela paciência e por estar sempre presente.

Ao Nelson, pela paciência e pelo apoio incondicional.

À Mariana Carvalho, pela compreensão, dedicação e ajuda na investigação.

Às Anas, por fazerem parte da minha experiência académica, pela amizade que partilharam comigo nestes últimos anos.

À Joana, pela cooperação durante a recolha de dados.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual	4
1.1. Emoções de Realização	4
1.2. Confiança Interpessoal	6
1.2.1 Teoria e Modelo de Rotenberg	7
1.2.2 Confiança Interpessoal e Emoções de Realização.....	8
1.3. Identidade	8
1.3.1 Identidade e Emoções de Realização	11
1.4. Bem-Estar Subjetivo e Satisfação com a vida	11
1.4.1. Satisfação com a vida e Emoções de Realização	13
1.4.2. Satisfação com a vida e Confiança interpessoal.....	13
1.4.3. Satisfação com a vida e Identidade	14
II - Objectivos.....	15
2.1. Definição do problema e exploração dos objetivos.....	15
2.2. Formulação das Hipóteses.....	15
III - Metodologia	16
3.1. Amostra	16
3.2. Instrumentos	18
3.2.1. Questionário Sociobiográfico.....	18
3.2.2. Escala de Confiança Interpessoal	18
3.2.3. Questionário para as Emoções experienciadas na sala de aula.....	18
3.2.4. Questionário para Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos (PIP-GIDS) – versão B (Estudantes do Ensino Superior)	19
3.2.5. Escala de Satisfação com a vida – SWLS	19
3.3. Procedimentos de investigação.....	20
3.4. Procedimentos estatísticos.....	20
IV – Resultados	21
1.1. Características Psicométricas dos instrumentos	21
1.2. Teste das Hipóteses em estudo	23
1.3. Verificação do papel preditor das variáveis	26
V - Discussão.....	31
VI - Conclusões e linhas de investigação futuras	34
Anexos.....	39

Introdução

A presente investigação pretende estudar a relação entre as variáveis-alvo *Emoções de Realização*, *Confiança Interpessoal* no colega mais próximo, a *Satisfação com a vida* e o *estatuto identitário*, atendendo aos níveis de *exploração* e de *compromisso*. Seguindo a linha de orientação de investigações prévias nacionais e internacionais, pretende-se testar o papel das *emoções de realização* e da *confiança interpessoal* na *construção identitária* de estudantes do Ensino Superior. A população-alvo deste estudo é constituída por 152 estudantes matriculados no Ensino Superior português, com idades compreendidas entre os 17 e os 35 anos, sendo 86,2% do sexo feminino e 13,8% do sexo masculino.

Atendendo a que a maioria dos estudantes que ingressa no Ensino Superior é forçada a sair do seu contexto residencial habitual para ingressar no Ensino Superior, criam-se condições para o estabelecimento de novos relacionamentos e/ou redes de suporte, designadamente no contexto académico, junto dos colegas de curso com quem estabelece relações de proximidade. Deste modo, o *colega mais próximo* desempenha, no geral, um papel significativo na adaptação ao novo contexto académico, por facultar suporte na superação das dificuldades inerentes aos novos desafios, tendo sido selecionado como o alvo da *confiança interpessoal* dos sujeitos inquiridos.

Segundo Ashby, Isen e Turken (1999), Pekrun (2006) e Pekrun e colaboradores (2002), as emoções de *realização* positivas associam-se “à *motivação para a aprendizagem, ao esforço de autorregulação e à ativação dos recursos cognitivos e de desempenho*” (citado por Frenzel, Lüdtke, Goetz, Pekrun, & Sutton, 2009, p. 705). Deste modo, as *emoções de realização* desempenhariam um papel crucial no contexto académico, na medida em que regulariam o processo motivacional durante o processo de aprendizagem.

Durante o processo de aprendizagem em contexto académico, os alunos experienciam e desenvolvem emoções positivas e negativas decorrentes do grau de dificuldade das tarefas de aprendizagem e do nível de realização percebido (Frenzel, Lüdtke, Goetz, Pekrun, & Sutton, 2009). A *ansiedade*, a *raiva*, a *vergonha*, a *desesperança* e o *tédio* têm vindo a revelar-se negativamente associadas ao desempenho académico e à realização pessoal dos estudantes (Boekaerts, 1993; Linnenbrink et al., 1999; Pekrun et al., 2002; Pekrun, Goetz, Perry, Kramer e Hochstadt, 2004; Meece, Wigfield e Eccles, 1990; Pekrun, 1992, citado por Pekrun, Elliot & Mayer, 2009, p.118), enquanto o *entusiasmo* decorrente da aprendizagem tem vindo a associar-se positivamente ao nível de desempenho (Frenzel, Thrash, Pekrun & Goetz, 2007; Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall & Luísd, 2007; Helmke, 1993; Larson, Hecker & Norem, 1985; Pekrun et al., 2002, citado por Pekrun, Elliot & Mayer, 2009, p.118).

O presente estudo contempla também o papel da *confiança*

interpessoal, designadamente no colega mais próximo, atendendo a estudos prévios que têm vindo a revelar a pertinência daquele alvo no desenvolvimento pessoal e social do sujeito (Rotenberg, 2010; Evans & Kruger, 2011), associando-se à saúde física (Barefoot et al., 1998; Rotenberg, 2010), ao funcionamento cognitivo (Harris, 2007; Imber, 1973; Rotenberg, 2010) e social (Rotenberg et al., 2005; Rotter, 1980; Rotenberg, 2010) e ao desenvolvimento e manutenção dos relacionamentos (Holmes e Remple, 1989; Rotenberg, 2010). O papel da *confiança interpessoal* no ajustamento do indivíduo à sociedade (Rotenberg, 2010; Simpson, 2007) adviria do seu papel de *empowerment*, capacitando o sujeito para a tomada de iniciativa e adaptação a eventuais mudanças, através da regulação das interações sociais de acordo com as suas necessidades e objetivos (Lang; Wagner, & Neyer, 2009).

Outra variável tida em conta neste estudo diz respeito à *identidade*, que tem sido objeto de estudo na literatura psicossocial há mais de 50 anos (Schwartz, 2001), contemplando as variáveis relativas às crenças e aos valores sociais (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011; Schwartz et al., 2012).

De acordo com Erikson (1974;1980, citado por Schwartz, 2001, p.10), os objetivos, os valores e as crenças constituiriam base da identidade do sujeito, distinguindo-o dos demais em função das suas opções ao longo da vida. Assim, as opções de carreira, românticas ou políticas, por exemplo, expressariam, no seu conjunto a individualidade do sujeito.

Marcia (1980, 1988, citado em Schwartz 2001, p.11) distingue duas dimensões da *identidade*, designadamente a de *exploração* - que diz respeito à busca de alternativas e à sua ponderação em função dos valores, objetivos e crenças pessoais - e a do *compromisso* - que envolve a tomada de decisões congruentes com a *exploração* prévia e os ideais pessoais.

O conceito de bem-estar diz respeito à percepção subjetiva da qualidade de vida pessoal em geral (McNeil, Stones & Kozma, 1986 citado por Desmyter & Raedt, 2012, p.21) num determinado momento da sua vida (Ehrlich & Isaacowitz, 2002, citado por Desmyter & Raedt, 2012, p.21), enquanto o nível de *satisfação com a vida* requer uma avaliação cognitivo-afetiva do percurso de vida na sua globalidade (Diener, 2000), atendendo a um balanço da experiência vivida em diferentes domínios e momentos.

O bem-estar subjetivo resultaria, pois, de um balanço global num determinado momento da vida, enquanto o *nível de satisfação global com a vida* remete para uma avaliação mais abrangente do percurso de vida, atendendo aos valores e objetivos pessoais privilegiados pelo sujeito.

As investigações prévias no âmbito desta temática têm revelado que as *emoções de realização* afetam o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem (Pekrun e colaboradores (2010) e os níveis de *confiança interpessoal* (Dunn & Schweitzer, 2005; Rotenberg, 2010). As emoções negativas têm vindo também a ser associadas ao evitamento no envolvimento na tarefa (Pekrun et al., 2010, citado por Abril & Peixoto, 2012). Estudos prévios evidenciam igualmente associações significativas entre a *satisfação com a vida*, a *confiança interpessoal* (Mendes, 2016) e a capacidade para estabelecer relações de amizade positivas, contribuindo para

o bem-estar dos estudantes universitários (Polydoro & Primi, 2003, citado por Costa, 2013, p.22). Além disso, o nível de *compromisso*, mediante um período de *exploração* autónoma, tem vindo a ser associado ao nível de *satisfação com a vida* (Schwartz, Beyers e colaboradores, 2011, citado por Schwartz et al., 2012).

O interesse por esta temática surge da complexidade associada ao contexto académico experienciado pelos alunos do Ensino Superior ao nível relacional e emocional. Muitos jovens ingressam no ensino superior cheios de expectativas que acabam por não se concretizar, acabando alguns por não terminar o curso no qual ingressaram. A difícil adaptação a um novo contexto ou a uma nova rede de suporte culmina, por vezes, no abandono de compromissos previamente estabelecidos, afectando negativamente a construção da identidade e o nível de satisfação com a vida.

Este trabalho integra seis capítulos, destinando-se o primeiro ao enquadramento conceptual das variáveis-alvo estudadas. No segundo capítulo procede-se à apresentação dos objetivos e das hipóteses da investigação em estudo. O terceiro capítulo descreve a metodologia, a amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos da investigação. O quarto capítulo contempla a apresentação dos resultados e a discussão é feita no quinto capítulo, seguindo-se a apresentação das conclusões no sexto capítulo.

I – Enquadramento conceptual

1.1. Emoções de Realização

As emoções são consideradas como responsáveis de processos nucleares no funcionamento humano, “(...) ocupando um lugar de relevo enquanto organizadores do desenvolvimento cerebral e do funcionamento psicossocial, influenciando-os e sendo influenciados por diversas dimensões do desenvolvimento, bem como pelas diferentes experiências de vida” (Palmeira et al., 2011, p.439).

São designadas como *emoções de realização* as que decorrem diretamente de atividades de realização (Pekrun, Maier & Elliot, 2009), isto é, das atividades cujos resultados podem ser avaliados segundo o nível de sucesso alcançado. No contexto académico, as *emoções de realização* assumem um importante papel mediador entre os objetivos de realização e o desempenho dos alunos, constituindo uma variável de grande relevância no processo de aprendizagem e no desempenho académico (Pekrun, Maier & Elliot, 2009).

As emoções decorrentes do processo de aprendizagem e de realização académica refletem-se nos comportamentos e resultados percebidos pelo estudante e pelos outros, de acordo com os padrões de qualidade vigentes no contexto académico (Pekrun, 2000).

Segundo o modelo proposto por Pekrun e colaboradores (2002), as *emoções de realização* distinguem-se em função da sua valência (positiva versus negativa), em que as emoções de valência positiva abrangem o *prazer*, a *esperança* e o *orgulho*, e as de valência negativa abarcam o *tédio*, a *raiva*, a *ansiedade*, o *desânimo* e a *vergonha*. Alguns estudos portugueses, como o de Silva (2014), cuja amostra utilizada era composta por adolescentes, utilizou a expressão *Aborrecimento* para se referir à emoção de *Tédio*. O *tédio* é definido na língua portuguesa como o estado ou a sensação de desprazer, enquanto o *Aborrecimento*, além de se equiparar à definição de *tédio*, se caracteriza ainda pelo ato ou efeito de se aborrecer ou de aborrecer outros. Nesta investigação, optámos pela expressão *Tédio*, seguindo a concepção original de Pekrun e colaboradores (2002), assumindo que os sujeitos-alvo da nossa amostra possuem um vocabulário alargado que pressupõe a compreensão desta expressão, atendendo a que frequentam o Ensino Superior.

Tendo como referência o contexto académico, alguns autores defendem que “(...) *emoções agradáveis promovem nos alunos a resolução de problemas e a proteção da saúde através da promoção da resiliência, fomentando a autorregulação individual e a orientação do comportamento de grupos*” (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, p.94).

Pekrun e colaboradores (2002, p.97) defendem ainda que as emoções podem “(...) *desencadear, sustentar ou reduzir a motivação académica e processos relacionados com a escolha*”, através da indução de metas e

intenções emocionais específicas que facilitem o processamento de informações auto-relacionadas e relacionadas com as tarefas (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Deste modo, as emoções positivas experienciadas pelos alunos aumentariam a motivação acadêmica, enquanto as emoções de valência negativa a prejudicariam e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico.

Os *objetivos de realização* desempenham igualmente um papel fundamental na motivação acadêmica e na experiência emocional dos alunos através do direcionamento do foco atencional, atendendo ao “(...) *enquadramento das avaliações de controlo e do valor subjacente às emoções de realização percebidas*”. Deste modo, “(...) *as emoções afetam o desempenho acadêmico na medida em que influenciam a motivação dos alunos, fomentando o uso de estratégias alternativas para a auto-regulação e a disponibilização de recursos cognitivos essenciais à aprendizagem*” (Pekrun, Elliot & Maier, 2009, p.119).

Os *objetivos de realização* associam-se a diferentes padrões de esforço, de disponibilização de recursos cognitivos, de persistência e de sentimentos sobre si mesmo (Turner, Thorpe & Meyer, 1998). Neste sentido, Turner e colaboradores (1998) consideram que os alunos com objetivos centrados na aprendizagem procuram desenvolver novas competências, enquanto os alunos focados no desempenho procurariam sobretudo demonstrar competência, desviando o foco atencional da aquisição de novas competências. Alguns autores (Dweck, 1986; Elliot, 1997; e Nicholls, 1984) têm vindo a demonstrar que os *objetivos de realização* assumem uma elevada pertinência no nível de desempenho acadêmico dos alunos, na medida em que exercem grande influência na motivação contínua dos alunos (Pekrun et al., 2009).

Emoções de valência negativa, tais como a *ansiedade*, a *raiva*, a *vergonha*, a *desesperança* e o *tédio*, assumem correlações negativas com o desempenho e com a realização dos alunos (Boekaerts, 1993; Linnenbrink et al., 1999; Pekrun et al., 2002; Pekrun, Goetz, Perry, Kramer e Hochstadt, 2004; Meece, Wigfield e Eccles, 1990; Pekrun, 1992; citado por Pekrun, Elliot & Mayer, 2009, p.118), enquanto o *entusiasmo* decorrente da aprendizagem assume correlações positivas com o desempenho (Frenzel, Thrash, Pekrun e Goetz, 2007, Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall e Luísdt, 2007; Helmke, 1993; Larson, Hecker e Norem, 1985; Pekrun et al., 2002, citado por Pekrun Elliot & Mayer, 2009, p.118).

De acordo com Pekrun (2006) e Pekrun e colaboradores (2010), as emoções afetam o sucesso dos alunos na aprendizagem, do mesmo modo que o sucesso e o fracasso afetam as emoções alunos. Vários autores (Pekrun et al., 2010; Daniels et al., 2009; Linnebrink & Pintrich, 2002) evidenciam a natureza recíproca entre a avaliação e as emoções, na medida em que tanto as avaliações podem incrementar *emoções de realização*, como também as emoções influenciam a avaliação do sujeito e a adoção de objetivos de realização. Deste modo, o sucesso na concretização dos objetivos de realização incrementaria a experiência de *emoções de realização* positivas, favorecendo, conseqüentemente, a motivação acadêmica dos alunos,

enquanto o fracasso conduziria à desmotivação para a tarefa através da experiência de emoções negativas.

Goetz & Hall (2013) evidenciam a falta de estudos empíricos sobre os efeitos do gênero nas *emoções de realização*. Deste modo, a diferenciação das emoções em função do gênero constituía um dos objetivos deste estudo. Todavia, devido à elevada discrepância entre o número de estudantes do sexo masculino (13,8%) e do sexo feminino (86,2%) da nossa amostra, não foi possível proceder à análise pretendida.

1.2. Confiança Interpessoal

A *confiança interpessoal* constitui um dos principais constructos para o desenvolvimento e funcionamento social dos indivíduos (Evans & Kruger, 2011; Rotenberg, 2010). O seu papel é fundamental no desenvolvimento social, na medida em que contribui para a eficácia, o ajustamento e sobrevivência do sujeito e dos grupos sociais (Rotter, 1971), favorecendo o desenvolvimento psicossocial (Rotenberg, 2010; Simpson, 2007).

A *confiança* é um constructo complexo e multidimensional (Simpson, 2007), sendo crucial no estabelecimento de relacionamentos saudáveis e seguros (Holmes & Rempel, 1989; Larzelere & Huston, 1980, citado por Simpson, 2007, p.587), na medida em que “(...) *promove a cooperação entre membros de um grupo e sustenta a ordem social, permitindo mudanças benéficas a longo-termo*” (Cook & Cooper, 2003; Ostrom & Walker, 2003, citado por Simpson, 2007, p.587). Assim, a *confiança* poderá ser conceptualizada como um atributo da personalidade associado ao bem-estar pessoal (DeNeve & Cooper, 1998) e à saúde e à longevidade (Barefoot et al., 1998). A capacidade para formar relacionamentos fiáveis é essencial no desenvolvimento e manutenção de redes sociais saudáveis que se baseiem na promoção da cooperação recíproca e fomentem transformações interpessoais (Gurtman, 1992; Deutsch, 1958, 1960; Rapaport & Orwant, 1962, citado por Rotenberg, 2010, p 56).

Erikson (1963) constitui uma referência incontornável na conceptualização da *confiança* interpessoal, cuja origem remontaria ao período da infância e influenciaria o desenvolvimento psicossocial durante o curso de vida, tendo estado na origem de múltiplas investigações posteriores (Armsed & Greenberg, 1987; Bridges, 2003; Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura, 1995) que suportam a tese de que a *confiança* construída durante a infância resultaria da qualidade da interação precoce com os cuidadores, influenciando posteriormente o funcionamento social (Rotenberg, 2010, p.8).

Segundo Borum (2010), o nível de *confiança* pressupõe a aceitação da vulnerabilidade do comportamento pessoal face ao outro, decorrendo das expectativas de fiabilidade e dos seus comportamentos. A *confiança* diverge, assim, “(...) *de crenças e atitudes generalizadas sobre o grau em que os outros serão confiáveis, cooperativos ou úteis, independentemente do*

contexto ou situação específica em que a interação possa ocorrer” (Simpson, 2007, p.588). Deste modo, o nível de *confiança* no outro varia em função do sujeito-alvo, na medida em que a fiabilidade de cada um dependerá da experiência prévia com o mesmo (Rotenberg, 2010).

Lang, Wagner, & Neyer, (2009, p.3) consideram que “*a fonte das relações interpessoais remonta à evolução da humanidade*”, atendendo às suas necessidades na adaptação ao meio. Os mesmos autores consideram que o funcionamento interpessoal assume robustez durante a vida adulta, em que o sujeito se torna capaz de adaptar o seu comportamento a eventuais mudanças e de regular as interações no mundo social de acordo com as suas necessidades e objetivos.

Lewis e Weigert (1985) defendem que a *confiança interpessoal* exige funções cognitivas que pressuponham um raciocínio que permita a identificação do nível de *fiabilidade* do mundo social e avaliações emocionais sobre o vínculo afetivo estabelecido com os outros (Rotenberg, 2010). Deste modo, os indivíduos diferem no grau de confiança nos outros, atendendo às crenças e experiências vividas.

1.2.1 Teoria e Modelo de Rotenberg

A complexidade na definição do conceito de *confiança interpessoal* constitui um desafio para a investigação, dada a limitação inerente à avaliação subjetiva e critérios díspares dos relacionamentos interpessoais de cada sujeito-alvo (Rotenberg, 2010, p.8).

Considerando a conexão entre as crenças de *confiança interpessoal* e o comportamento *confiante* (Carlo, Randall, Rotenberg & Armenta, 2010), Rotenberg e colaboradores (Betts, Rotenberg, & Trueman, 2008; Rotenberg, 1994, 2010; Rotenberg, Boulton, & Fox, 2005, in Rotenberg, 2010, p.8) desenvolveram um *modelo da confiança* que engloba três *bases*, três *domínios* e duas *dimensões-alvo da confiança*.

A primeira base da *confiança interpessoal* diz respeito à *confiabilidade*, referente ao grau da expectativa de que o outro cumprirá as suas promessas (Rotenberg, 2010, p.9). A segunda base refere-se à *confiança emocional*, assente no pressuposto de que os outros abster-se-ão de provocar constrangimentos ou danos emocionais e que serão recetivos às confidências, bem como manterão a confidencialidade (Rotenberg, 2010, p.9). A terceira base de confiança diz respeito à *honestidade*, que assenta no pressuposto de que o outro será sincero, agirá de acordo com intenções benignas e mediante estratégias autênticas (Rotenberg, 2010, p.10).

O primeiro domínio da *confiança interpessoal* é o *cognitivo/afetivo*, relativo às crenças e sentimentos pessoais de que o outro se guiará pelas três bases da *confiança* – *confiabilidade*, *confiança emocional* e *honestidade* (Rotenberg, 2010, p.10). O segundo domínio refere-se à *confiança dependente do comportamento*, em que a *confiança* no outro dependerá do seu comportamento futuro, designadamente mediante a demonstração de *confiabilidade* (cumprimento das promessas), de *confiança emocional* (abstenção de provocar danos emocionais) e o terceiro domínio contempla a *honestidade*, de acordo com as três bases de confiança atrás referidas

(Rotenberg, 2010, p.10). As crenças de *confiança* manifestam-se no *comportamento dependente*, isto é, assente nas crenças de que o outro será honesto, cumprirá as promessas e manterá a confidencialidade (McGuire et. al, in Rotenberg, 2010, p.136). O último domínio diz respeito à *iniciativa de comportamento*, que assenta no comportamento expresso em função das três bases de confiança (Rotenberg, 2010, p. 10).

As dimensões do alvo da confiança influenciam o nível de confiança depositado no outro, variando em função de *categorias generalizadas* de pessoas até pessoas *específicas*, que variam em função do nível de familiaridade com o alvo de confiança, com quem poderá assumir níveis diferenciados de *confiança interpessoal* (Rotenberg, 2010).

Rotenberg e colaboradores (Betts, Rotenberg, & Trueman, 2008; Rotenberg, 1994, 2010; Rotenberg, Boulton, & Fox, 2005) identificaram associações entre as crenças de *confiança interpessoal* das crianças e o nível de comportamento prossocial, cooperativo e de ajustamento psicológico expresso pelas mesmas (McGuire et. al, in Rotenberg, 2010, p.139).

1.2.2 Confiança Interpessoal e Emoções de Realização

Dunn e Schweitzer (2005), assim como Rotenberg (2010), verificaram que a indução de estados emocionais positivos (tais como a gratidão, o orgulho e a felicidade) aumentam o nível de *confiança interpessoal* nos outros, enquanto os estados emocionais negativos (tais como a raiva ou tristeza) o diminuem. Com efeito, verificou-se que os efeitos negativos dos estados emocionais sobre a *confiança interpessoal* eram mais elevados mediante a percepção do comportamento do outro como controlador.

1.3. Identidade

A identidade tem sido alvo de debate na literatura social há mais de 50 anos (Schwartz, 2001). A busca de uma definição consensual do conceito e a compreensão dos construtos que lhes estão associados tem-se revelado uma tarefa difícil, atendendo às múltiplas dimensões inerentes (Lichtwarck-Aschoff, et. al, 2008).

O termo *identidade* integra diversas variáveis, tais como objetivos pessoais, valores e crenças, incluindo ainda variáveis culturais dos grupos de pertença (Vignoles, Schwartz, & Luyckx, 2011; Schwartz et. al, 2012). Questões como “*Quem sou eu?*” ou “*O que me diferencia dos outros?*” assumem grande importância no desenvolvimento da identidade (Erikson, 1980; Stephen, Fraser, & Marcia, 1992; citado em Schwartz, 2001).

Erikson (1950) distinguiu-se dos demais investigadores clássicos ao propor uma teoria da *identidade* - que diferencia dos conceitos de *self* e de *autoconceito*, que remetem para a “*consciência de organização interna dos papéis externos de conduta*” (Hormuth, 1990, citado por Schwartz, 2001, p.8) – definindo-a como “*a parte da pessoa que conhece e experiencia a realidade*” (Harter, 1988, citado por Schwartz, 2001, p.8).

Erikson (1968, citado por Lichtwarck, 2008, p.373) abordou a formação da identidade através de um processo aberto e dinâmico que ocorreria durante todo o ciclo vital, envolvendo uma interação contínua entre o sujeito e o contexto, através da *exploração* e do *compromisso* e mediante uma construção aberta e dinâmica.

Erikson (1974, citado por Schwartz, 2001, p.10) considerou que a "*identidade pessoal inclui objetivos, valores e crenças, bem como outros aspectos do self que identificam o indivíduo como alguém em particular, ajudando na distinção de um indivíduo em relação a outros*". Deste modo, as dimensões relativas à carreira, às preferências românticas, ideologias religiosas e políticas, entre outras, expressariam, no seu conjunto, a individualidade de cada um.

Inspirado na teoria da identidade desenvolvida por Erikson, Marcia (1980, 1988) distingue duas dimensões da identidade, a *exploração* e o *compromisso*. Por *exploração* entende-se a procura de alternativas/possibilidades para a tomada de decisões, atendendo aos valores, objetivos e crenças pessoais, de forma a assumir compromissos em diferentes domínios da vida (Marcia, 1980, 1988, citado por Schwartz, 2001, p. 11). De acordo com Bosma & Kunnen (2001, p.53), o processo de *exploração* implica expectativas e crenças, recolha de informação e teste de hipóteses, bem como investimento de tempo e de esforço. O *compromisso* resultará da aceitação e tomada de decisão em domínios específicos da vida, de acordo com os ideais privilegiados durante o processo de *exploração* (Marcia, 1980, citado por Schwartz, 2001, p.11). Os compromissos são porém mutáveis ao longo tempo, assim como o seu conteúdo, podendo ser mais fortes ou mais fracos, mais rígidos ou mais flexíveis (Bosma & Kunnen, 2001, p. 43).

A *exploração* e a assunção de *compromissos* são fundamentais no processo de formação da identidade (Grotevant, 1987, citado por Bosma & Kunnen, 2001, p. 52), pelo que o desenvolvimento da identidade vai-se construindo através de um "(...) *complexo processo de mudanças na intensidade e na qualidade dos compromissos*" (Bosma & Kunnen, 2001, p.44).

Marcia (1966) definiu quatro estatutos diferenciados da identidade: *realizada, outorgada, moratória e difusa*. Cada estatuto resulta da combinação entre os níveis de *exploração* e de *compromisso*, com implicações no percurso de desenvolvimento ao longo da vida (Côté & Levine, 1988; Grotevant, 1986; Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999; van Hoof, 1999; citado por Schwartz, 2001 p.12). Deste modo, os estatutos de identidade facultam informação sobre o processo de desenvolvimento pessoal em função de diferentes domínios do comportamento (Grotevant, 1993; Waterman, 1985, citado por Schwartz, 2001, p. 13).

A *identidade realizada* resulta do estabelecimento de *compromissos* após um período de *exploração* (Marcia, 1966, 1993, citado em Schwartz, 2001), correspondendo ao estatuto mais favorável ao desenvolvimento da identidade. Neste sentido, representa o culminar de um processo de

maturação, associando-se à tomada de decisões equilibradas ou amadurecidas (Boyes & Chandler, 1992), a relações interpessoais mais sólidas (Craig-Bray, Adams, & Dobson, 1988; Orlofsky, Marcia, & Lesser, 1973) e à utilização da experiência previamente adquirida (Schwartz, 2001, p.12).

A *Identidade outorgada* decorre da delegação dos *compromissos* num outro ou nas circunstâncias, mediante a aceitação passiva de um *compromisso*, sem uma *exploração* autónoma prévia, associando-se, de acordo com Marcia (1980), a uma postura mais conformista, direcionada para a auto-satisfação e a uma certa rigidez e comodismo (Schwartz, 2001, p. 12). Deste modo, este estatuto identitário conduziria à aceitação cega ou comodista do que é proporcionado e/ou disponibilizado, sem qualquer questionamento ou exploração de outras opções possíveis, mediante a resistência à mudança e a quem a propõe (Schwartz, 2001, p. 12). A elevada dependência dos outros e das circunstâncias constitui uma estratégia securizante, cujo risco é o sujeito não conseguir lidar eficazmente com o imprevisto, conduzindo-o a uma crise no caso de rutura com as circunstâncias ou com as pessoas significativas (Marcia, 1994, 1995, citado por Schwartz, 2001, pp.12-13).

O estatuto de *identidade moratória* decorre da *exploração* sem a assunção de *compromissos*, sendo marcado por períodos de *stress* e de conflito interno (Kidwell, Dunham, Bacho, Pastorino, & Portes, 1995, citado em Schwartz 2001). Embora este estatuto seja caracterizado por uma elevada *exploração*, há a tendência para a permanência no estatuto da *identidade moratória* por um longo período de tempo, ou mesmo durante toda a vida (Meeus, 1992, citado por Schwartz, 2001, p.12).

A *identidade difusa* é caracterizada pela ausência de *exploração* e de *compromisso*. Este estatuto associa-se à ausência de definição de si próprio, impossibilitando a construção de uma base sólida para a realização de escolhas conducentes a um rumo consistente. Marcia (1980) caracteriza os indivíduos deste estatuto como sendo apáticos e desinteressados, sendo por vezes excessivamente influenciados por variações situacionais (Schwartz, Mullis e Dunham, 1998, citado por Schwartz, 2001, p.13). De acordo com Schwartz (2001, p.13), este estatuto tem vindo a ser associado a comportamentos comuns, tais como a bulimia (Auslander & Dunham, 1996), afastamento emocional da família de origem (Adams et al., 1987; Jackson et al., 1990) e precariedade nas competências interpessoais (Schwartz, 2001), correndo o risco de exposição a percursos de vida maladaptativos ou insatisfatórios, associados a dificuldades no percurso académico e/ou profissional (Berzonsky, 1985) e/ou a comportamentos aditivos (Jones, 1992).

Os estatutos de identidade diferem entre si relativamente à maturação desenvolvimental subjacente, pelo que, durante o desenvolvimento, o indivíduo poderá transitar entre os diferentes estatutos. (Bosma & Kunnen, 2001, p.42).

Luyckx e colaboradores (2008) introduziram um terceiro tipo de exploração, a *exploração ruminativa*, que consiste numa preocupação

extrema pela escolha mais acertada, impedindo a saída da fase de *exploração* (Luyckx et al, 2008, citado por Schwartz et al, 2012, p.11).

Investigações posteriores à teoria de Marcia (1966) permitiram a subdivisão dos conceitos de *exploração* e de *compromisso* em dimensões mais específicas (Luyckx, Goossens, Soenens & Bayers, 2006, citado em Schwartz et. al 2012). Deste modo, o conceito de *exploração* foi subdividido em dois níveis, *exploração superficial* (concepção original de Marcia) e *exploração em profundidade*, em que é tido em conta os compromissos anteriormente assumidos. Além disso, o conceito de *compromisso* foi subdividido em *realização de compromisso* (concepção original de Marcia) e *identificação com o compromisso*, que pressupõe a integração de compromissos anteriores na definição pessoal da identidade e a realização de *exploração em profundidade* (Schwartz et. al, 2012, pp.15-16).

Luyckx e colaboradores (2011) procederam à comparação entre os estudantes do ensino secundário e universitário, tendo verificado uma associação positiva entre o nível de exploração e o de auto-estima. Entre os adultos emergentes, a reciprocidade entre o estatuto identitário e a auto-estima aponta para a relevância da assunção de compromissos, atendendo ao seu papel mobilizador no desenvolvimento pessoal direcionado (Schwartz et al., 2012).

Marcia (1980, citado em Paixão & Borges, 2005) considera que um elevado nível de exploração culmina no "(...) *envolvimento pessoal na escolha de alternativas auto-satisfatórias, implicando uma maior autonomia face às pressões externas (...)*" (Paixão & Borges, 2005, p.138), enquanto que reduzidos níveis de exploração "(...) *fragiliza o sujeito face a desafios futuros, na medida em que o seu sentimento de identidade estaria mais dependente das expectativas dos outros e não tanto dos desejos ou aspiração pessoais*" (Paixão & Borges, 2005, pp.138-139)

1.3.1 Identidade e Emoções de Realização

De acordo com Pekrun e colaboradores (2010, citado por Abril & Peixoto, 2012) as emoções negativas, tais como o *tédio*, culminam no evitamento de envolvimento na tarefa e, conseqüentemente, em efeitos negativos no processo de aprendizagem (p.890).

Partindo do pressuposto de que as *emoções de realização* influenciam, de acordo com a sua valência - positiva versus negativa – o envolvimento na tarefa, pretende-se com este estudo explorar a relação entre as *emoções de realização* e o grau de *exploração e de compromisso identitários*. Deste modo, pretende-se analisar se as emoções positivas se associam a elevados níveis de *exploração* e de *compromisso*, e se as emoções negativas se associam a reduzidos níveis de *exploração* e de *compromisso*.

1.4. Bem-Estar Subjetivo e Satisfação com a vida

O *bem-estar* é um conceito recente enquanto objeto de estudo da

Psicologia, referindo-se à percepção do indivíduo sobre a *qualidade de vida* no geral (McNeil, Stones & Kozma, 1986, citado por Desmyter & Raedt, 2012) e em determinado momento da sua vida (Ehrlich & Isaacowitz, 2002, citado por Desmyter & Raedt, 2012). Identificado primeiramente por Wilson (1960), o bem-estar tem vindo, nos últimos anos, a adquirir uma posição de destaque no seio da psicologia, suscitando o interesse de áreas como a Psicologia Social, a Psicologia da Saúde e a Psicologia Clínica (Galinha & Ribeiro, 2005).

Em meados dos anos 80 existiam investigações diversas sobre o conceito de *Bem-Estar*, originando uma grande abrangência em torno do seu significado e levado a uma rutura que originou a emergência de duas perspectivas de Bem-estar: *Bem-estar Subjetivo* e *Bem-estar Psicológico* (Galinha & Ribeiro, 2005). O Bem-estar Subjetivo integra questões relacionadas com o *Afeto* e com a *Satisfação com a vida*, enquanto o Bem-estar Psicológico integra conceitos como auto-determinação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, desenvolvimento pessoal e propósito na vida (Galinha & Ribeiro, 2005). O bem-estar subjetivo integra ainda variáveis como as reações emocionais, os sentimentos, satisfação com a vida global e satisfação relativamente a áreas mais específicas (Diener, Oishi & Lucas, 2003, citado por Desmyter & Raedt, 2012), como por exemplo, a família ou a escola.

Designado como dimensão positiva da saúde, o *bem-estar subjetivo* é apontado como sendo um conceito complexo, abrangente e difuso, embora exista um consenso entre os investigadores relativamente à integração de uma dimensão cognitiva, a qual pressupõe a existência de um juízo avaliativo em termos de *Satisfação com a Vida* em termos globais ou mais específicos (trabalho e família, por exemplo), e uma dimensão emocional, positiva ou negativa “(...) *expressa em termos globais de Felicidade, ou em termos específicos através das emoções*” (Galinha & Ribeiro, 2005, pp. 210-211). Assim, o *bem-estar subjetivo*, abrangendo diversos fenómenos, tais como as respostas emocionais, domínios de satisfação e julgamentos de *satisfação com a vida*, engloba duas grandes dimensões diferentes, mas que se correlacionam entre si (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999): a dimensão cognitiva, referente à *Satisfação com a Vida*, e a dimensão emocional, relativa à *Felicidade* (Sagiv & Schwartz, 2000; Galinha & Ribeiro, 2005).

O *Bem-estar subjetivo* requer tanto a experiência de emoções positivas como a ausência de sentimentos negativos (Baltes & Baltes, 1990). De acordo com Kashdan (2004), o sentimento de bem-estar é atingido na sua plenitude através da combinação de efeitos positivos frequentes e intensos, ausência de depressão e satisfação geral com a vida (Desmyter & Raedt, 2012). De acordo com Diener (1984), o bem-estar subjetivo é composto por características principais, tais como a subjetividade, na medida em que depende da avaliação de cada indivíduo (Campbell, 1975), embora essa avaliação se baseie em condições objetivas, tais como saúde, conforto, virtude e riqueza (Kammann, 1983, citado por Diener, 1984). A segunda característica, é a experiência de emoções positivas e não apenas a ausência de emoções negativas, referindo-se a terceira característica à avaliação do

bem-estar tendo em consideração todos os aspetos de vida do sujeito, embora determinadas áreas possam ter mais impacto no julgamento do sujeito.

Diener, Suh & Oishi (1997) definiram três componentes do Bem-Estar: a *Satisfação com a vida global*, que pode ser subdividida em satisfação com os diferentes domínios de vida, o Afeto Positivo, subdividido em emoções positivas, tais como a alegria, afeição e orgulho, e o Afeto Negativo, abrangendo emoções negativas como a vergonha, a culpa e tristeza (Galinha & Ribeiro, 2005). McCulloogh, Heubner & Laughling (2002) elaboraram um modelo tripartido do *bem-estar*, subdividindo igualmente o conceito em três dimensões: a satisfação com a vida global, o afeto positivo e o afeto negativo. A *satisfação com a vida* é “(...) uma característica do bem-estar subjetivo que se baseia nos julgamentos do indivíduo (Diener, 1984, citado por Diener, 1985, p.71).

De acordo com Diener e colaboradores (1985) a *satisfação com a vida* refere-se ao julgamento, enquanto processo cognitivo, que o sujeito faz sobre a sua vida. A avaliação global de *satisfação com a vida* depende de um conjunto de critérios escolhidos pelos sujeitos (Shin & Johnsons, 1978, citado por Diener et al., 1985) e da comparação das circunstâncias consideradas apropriadas, bem como das condições atuais de vida com o padrão que o indivíduo escolheu para si (Diener et al., 1985, p. 71).

A *satisfação com a vida* implica uma avaliação cognitiva positiva da vida em geral, enquanto o *afeto positivo* se refere à frequência de emoções positivas experienciadas pelo indivíduo e o afeto negativo à frequência de emoções negativas (Galinha & Ribeiro, 2005). O sentimento de *bem-estar* positivo requer a prevalência das emoções positivas sobre as emoções negativas aquando da avaliação da sua vida numa perspetiva global.

1.4.1. Satisfação com a vida e Emoções de Realização

Proctor, Linley & Maltby (2010, citado em Costa, 2013) sugerem que os estudantes com um nível elevado de *satisfação com a vida* apresentam níveis mais elevados de auto-estima, felicidade, aceitação-social e sucesso académico, experienciando menos ansiedade e stress social.

Considerando que a *satisfação com a vida* requer uma avaliação generalizada positiva e a prevalência de emoções positivas relativamente às emoções negativas (Galinha & Ribeiro, 2005), e que níveis elevados de *satisfação com a vida* se associam a experiências, emoções e sentimentos positivos, o presente estudo pretende analisar a relação entre as *emoções de realização* e o nível de *satisfação com a vida* dos sujeitos-alvo. Espera-se que o nível de *satisfação com a vida* se associe positivamente às *emoções de realização* positivas e negativamente às emoções negativas.

1.4.2. Satisfação com a vida e Confiança interpessoal

De acordo com Diener (1984), a investigação (Anderson, 1977; Campbell et al., 1976; Falkman, 1973; Liang et al., 1980; Mitchell, 1976;

Rhodes, 1980) tem vindo a revelar correlações positivas entre o nível de satisfação com os amigos e de outras medidas subjetivas com o bem-estar subjetivo.

Mendes (2016) verificou uma correlação positiva entre a *confiança interpessoal* e o *bem-estar subjetivo*, além da associação entre a *satisfação com a vida* e a dimensão emocional.

Polydoro & Primi (2003, citado por Costa, 2013, p.22) referem que o suporte dos colegas, bem como a capacidade para estabelecer relacionamentos de amizade positivas, contribuem para o *bem-estar* dos estudantes universitários.

De acordo com os dados das investigações prévias, pretende-se com o presente estudo analisar a associação entre a *confiança interpessoal* no alvo *colega mais próximo* e a *satisfação com a vida*.

1.4.3. Satisfação com a vida e Identidade

Schwartz, Beyers e colaboradores (2011) verificaram que o nível de *compromisso* com um conjunto de objetivos, valores e crenças favorece o grau de *felicidade* e de *satisfação com a vida*, bem como o sentimento de propósito e direção, mediante um período prévio de exploração autónoma (Schwartz et al, 2012).

Atendendo à evidência prévia de que os níveis de *exploração* e de *compromisso* influenciam a *satisfação com a vida*, o presente estudo pretende confirmar a relação entre aquelas variáveis.

II - Objetivos

2.1. Definição do problema e exploração dos objetivos

Conforme referido anteriormente, estudos prévios no âmbito das variáveis-alvo do presente estudo têm revelado que as *Emoções de realização* associam-se ao sucesso académico dos sujeitos (Pekrun e colaboradores (2010) e ao nível de *confiança interpessoal* (Dunn & Schweitzer, 2005; Rotenberg, 2010). Por outro lado, as emoções negativas têm vindo a revelar-se associadas ao evitamento de envolvimento na tarefa (Pekrun et al., 2010, citado por Abril & Peixoto, 2012). Outros estudos evidenciam também associações positivas entre a *satisfação com a vida* e a *confiança interpessoal* (Mendes, 2016), assim como com a aptidão para estabelecer relações de amizade positivas, contribuindo para o bem-estar dos estudantes universitários (Polydoro & Primi, 2003, citado por Costa, 2013, p.22). O nível de *compromisso*, mediante um período prévio de *exploração* autónoma, tem vindo a revelar-se associado ao nível de *satisfação com a vida* (Schwartz, Beyers e colaboradores, 2011, citado por Schwartz et al., 2012).

Mediante a análise dos resultados de estudos anteriores, a presente investigação propõe-se verificar a relação entre as seguintes variáveis: *Emoções de Realização*, *Confiança Interpessoal*, *Identidade* - mediante a avaliação dos níveis de *Exploração* e de *Compromisso* - e *Satisfação com a vida*.

Pretende-se, assim, explorar a relação entre as *Emoções de Realização* e o grau de *Exploração* e de *Compromisso*, mediante a verificação da associação entre as emoções (positivas e negativas) e os níveis de *exploração* e de *compromisso*. Pretende-se igualmente analisar a associação entre a *confiança interpessoal* no alvo *colega mais próximo* e a *satisfação com a vida*.

Os principais objetivos deste estudo são os seguintes:

1) Contribuir para o aperfeiçoamento das qualidades psicométricas da adaptação portuguesa do AEQ – *Questionário das emoções experienciadas na sala de aula* (Franco-Borges, 2014) - através do estudo da sua fiabilidade junto de uma amostra de 152 estudantes universitários.

2) Confirmar o papel das *Emoções de Realização* na *Confiança Interpessoal* dos estudantes universitários *no colega mais próximo*, na *construção identitária* e na *satisfação com a vida*.

2.2. Formulação das Hipóteses

Articulando os objetivos do estudo com os dados de investigações prévias, foram formuladas as seguintes hipóteses sobre a relação entre as variáveis-alvo do presente estudo:

Hipótese H1: As *emoções de realização* associam-se ao nível de *compromisso identitário*, designadamente da seguinte forma:

H1.1- As *emoções de valência positiva* associam-se positivamente ao nível de *compromisso identitário*;

H1.2- As *emoções de valência negativa* associam-se negativamente ao nível de *compromisso identitário*.

Hipótese H2: As *emoções de realização* associam-se ao nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo, designadamente através das associações seguintes:

H2.1 As *emoções de valência positiva* associam-se positivamente ao nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo;

H2.2 As *emoções de valência negativa* associam-se negativamente ao nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo.

Hipótese H3: O nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo associa-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida*.

Hipótese H4: As dimensões da identidade (níveis de *Exploração* (H4.1) e de *Compromisso* (H4.2) associam-se ao nível de *satisfação com a vida*, designadamente da seguinte forma:

H4.1: O nível de *Exploração* associa-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida*;

H4.2: O nível de *Compromisso* associa-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida*.

Hipótese H5: As *emoções de realização* associam-se ao nível de *satisfação com a vida*, designadamente através das associações seguintes:

H5.1 As *emoções de valência positiva* associam-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida*;

H5.2 As *emoções de valência negativa* associam-se negativamente ao nível de *satisfação com a vida*.

Mediante os resultados do teste das hipóteses enunciadas, verificar-se-á o valor preditivo de cada uma das variáveis-alvo relativamente ao nível de *satisfação com a vida*.

III - Metodologia

3.1. Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 152 alunos do ensino superior de ambos os sexos, sendo 86,2% do sexo feminino e 13,8% do sexo masculino (cf. Tabela 1), não se tendo verificado diferenciação dos sujeitos em função da Instituição de Ensino Superior ou da área geográfica de

residência.

Os dados foram recolhidos através de questionários impressos (86,2% da amostra) e virtuais (13,8%) - cf. Tabela 2) - entre os meses de junho e novembro de 2017. A média de idades da amostra situa-se nos 20,01 anos (DP=2.498) - cf. Tabela 3.

Tabela 1. Frequências e percentagens em função do sexo da amostra (N=152)

Sexo	N	Percentagem %
Feminino	131	86,2
Masculino	21	13,8
Total	152	100,0

Tabela 2. Frequências e percentagens em função da modalidade de resposta – presencial ou Virtual – da amostra total (N=152)

Tipo de resposta	N	Percentagem %
Presencial	131	86,2
Virtual	21	13,8
Total	152	100,0

Tabela 3. Características gerais em relação à idade da amostra (N=152)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Moda	DP
Idade	152	17	35	20.1	18	2,498

A Tabela 4 descreve a frequência dos sujeitos que frequentavam o 1º ano de um Curso Superior (59,5%), comparativamente aos que frequentavam outros anos (39,5%). A amostra integra 95,4% de estudantes não trabalhadores e 3,9% de estudantes trabalhadores (cf. Tabela 5).

Tabela 4. Frequências e percentagens dos estudantes do 1º ano de Curso Superior (N=152)

Frequenta o primeiro ano	N	Percentagem %
Sim	91	59,9
Não	60	39,5
Não responde	1	0,7
Total	152	100,0

Tabela 5. Frequências e percentagens dos estudantes não trabalhadores e dos estudantes-trabalhadores (N=152)

	N	Percentagem %
Estudante-Trabalhador	6	3,9
Estudante não trabalhador	145	95,4
Não responde	1	0,7
Total	152	100,0

3.2. Instrumentos

No presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário Sociobiográfico, a versão portuguesa da *Adult Specific Trust Scale* (Rotenberg et al., 2010) - *Escala de Confiança Interpessoal* (adaptação portuguesa da *Adult Specific Trust Scale* (Vale-Dias & Franco-Borges, 2014); a versão portuguesa (Franco-Borges, 2014) do *Academic Emotional Questionnaire – AEQ* (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) – *Questionário das Emoções experienciadas na sala de aula*; o *Questionário para Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos - PIP-GIDS* – versão B (destinada a estudantes do Ensino Superior) - versão portuguesa abreviada (Franco-Borges, 2017) do questionário pertencente ao *Groningen Identity Development - GIDS* (Bosma, 1985) e a adaptação portuguesa (Simões, 1992) da *Escala de Satisfação com a vida* – da *Satisfaction With Life Scale-SWLS* (Diener et al., 1985).

3.2.1. Questionário Sociobiográfico

O questionário sociobiográfico utilizado neste estudo teve em conta os objetivos da investigação e as características da amostra, contendo 13 questões sobre algumas características do sujeito (sexo, idade, nível de escolaridade e percurso escolar) e dos pais (nível de escolaridade e profissão).

3.2.2. Escala de Confiança Interpessoal

A versão portuguesa da *Adult Specific Trust Scale* (Rotenberg et al., 2010), foi desenvolvida por Vale-Dias & Franco-Borges (2014), contendo 10 itens para avaliar o nível de *confiança interpessoal* num alvo específico. No presente estudo, o alvo considerado foi o *colega mais próximo*, utilizando-se uma escala de tipo Likert de 9 pontos (de 1– *Concordo Totalmente* a 9 –*Discordo Totalmente*), tendo um item invertido (item 1). O somatório total traduz o nível de *confiança no colega mais próximo*.

3.2.3. Questionário *Emoções experienciadas na sala de aula*

O questionário de autoresposta *Emoções experienciadas na sala de aula* é a versão portuguesa experimental (Franco-Borges, 2014) da *Academic Emotions Questionnaire - AEQ* (Pekrun, Goetz & Perry, 2005). Trata-se de um questionário multidimensional de autorresposta, visando avaliar as reações emocionais e/ou académicas dos estudantes, recorrendo a uma escala Likert de 5 pontos, onde 1 é equivalente a “*Discordo Totalmente*” e 5 equivale a “*Concordo Totalmente*”.

O AEQ abarca três domínios/áreas - *contexto da sala de aula*,

processo de aprendizagem e contexto de avaliação – para a avaliação das emoções experienciadas nos contextos referidos. As escalas do AEQ podem ser utilizadas em conjunto ou separadamente, tendo-se optado por utilizar no presente estudo a escala relativa ao *contexto de sala de aula* - composta por 43 itens - que avaliam a experiência de 8 emoções: *Entusiasmo, Orgulho, Raiva, Ansiedade, Vergonha, Desespero, Tédio e Esperança*.

Relativamente às características psicométricas, os resultados da investigação de Pekrun e colaboradores (2005) revelaram os seguintes valores de consistência interna/alfa para cada uma das sub-escalas do contexto de sala de aula: *Orgulho*-.82, *Entusiasmo* -.85, *Raiva* e *Ansiedade*-.86, *Vergonha*-.89, *Desespero*-.90 e *Tédio*-.93.

O primeiro estudo português com a escala AEQ foi realizado por Schafft (2010), tendo obtido os seguintes valores de consistência interna: *Tédio*-.89, *Vergonha*-.82, *Raiva*-.80, *Entusiasmo, Orgulho* e *Desesperança*-.68, *Ansiedade*-.62.

O estudo de Silva (2014) com a escala AEQ obteve os seguintes valores de consistência interna: *Aborrecimento*-.92, *Vergonha*-.89, *Raiva*-.78, *Entusiasmo*-.77, *Orgulho*-.75, *Desesperança*-.57, *Ansiedade*-.61. Nestes estudos, verificou-se que as escalas relativas às emoções negativas *ansiedade* e *desesperança* obtiveram valores de consistência interna mais fracos.

3.2.4. Questionário para Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos (PIP-GIDS) – versão B (Estudantes do Ensino Superior)

O *Questionário para a Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos (PIP-GIDS) – versão B* - é a versão portuguesa para estudantes do ensino superior (Franco-Borges, 2017) do questionário *Groningen Identity Development (GIDS)* de H. A. Bosma (1985), visando avaliar os níveis de *exploração* e de *compromisso* dos estudantes do Ensino Superior no domínio vocacional. Existe igualmente uma outra versão do PIP-GIDS – Versão A (Franco-Borges, 2001) - destinada aos estudantes do ensino secundário.

O PIP-GIDS (Franco-Borges, 2001) integra duas escalas de avaliação dos níveis de *exploração* e de *compromisso*, cada uma das quais com 11 itens. O conjunto das 22 questões utilizam uma escala de Likert de três intervalos, em que 0 equivale a *Nunca*, 1 a *Às vezes* e 2 a *Muitas vezes*.

No que respeita às características psicométricas, as escalas originais de Bosma (1985) revelaram uma boa consistência interna, variando entre .81 e .85 para a *escala de compromisso* e entre .73 e .84 para a *escala de exploração*. Os estudos realizados em Portugal com uma amostra de estudantes de ensino secundário (Borges, 2001) revelaram valores aceitáveis de consistência interna, designadamente .77 para a *escala de exploração* e .79 para a *escala de compromisso* (Paixão e Borges, 2005).

3.2.5. Escala de Satisfação com a vida – SWLS

A Escala de Satisfação com a vida (SWLS) é a adaptação portuguesa (Neto, 1990; Simões, 1992) da *Satisfaction With Life Scale-SWLS* (Diener et al., 1985) e de Pavot & Diener (1993), visando avaliar a componente cognitiva do *bem-estar subjetivo* através do julgamento pessoal sobre a satisfação global com vida. A escala é constituída por cinco itens cujas respostas obedecem a uma escala e Likert de 5 intervalos: 1- *Discordo Muito*, 2-*Discordo um Pouco*, 3-*Não concordo nem Discordo*, 4-*Concordo um Pouco* e 5-*Concordo Muito*.

A consistência interna da escala original (Diener et al., 1985) é considerada boa, tendo a primeira adaptação portuguesa (Neto, Barros & Barros, 1990) revelado uma boa consistência interna (.72). A adaptação portuguesa de Simões (1992) revelou igualmente boas qualidades psicométricas, revelando uma consistência interna (.77).

3.3. Procedimentos de investigação

A recolha dos dados da presente investigação foi realizada entre os meses junho e novembro de 2017, recorrendo-se a um protocolo impresso e a um protocolo virtual/online, destinados a ser respondidos por estudantes inscritos em instituições do Ensino Superior português.

A ordem de aplicação dos instrumentos foi a seguinte: Questionário Sociobiográfico; Escala de Confiança Interpessoal; Questionário de Emoções experienciadas na sala de aula; Questionário para a Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos; e Escala de Satisfação com a vida.

3.4. Procedimentos estatísticos

A análise dos dados foi efetuada com recurso ao programa SPSS – *Statistical Package of Social Science* – versão 22 para Windows, através do qual se procedeu à análise das associações entre as variáveis em estudo para testar as hipóteses formuladas.

Foi efetuada a análise da normalidade das distribuições amostrais das variáveis em estudo através do Teste de *Kolmogorov-Smirnov*, tendo-se verificado que as variáveis não obedeciam a uma distribuição normal, pelo que se optou pela utilização de testes não paramétricos.

Foram utilizadas as seguintes medidas estatísticas: Medidas de Tendência Central (média), Medidas de Dispersão (desvio-padrão) e Medidas de Frequência, que inclui as Frequências Absolutas (N), o valor Máximo (X_{máx.}) e Mínimo (X_{min.}) de acordo com o que se pretende estudar.

De forma a efetuar o estudo de fiabilidade e contribuir para o aperfeiçoamento das qualidades psicométricas da versão portuguesa (Franco-Borges, 2014) do *Academic Emotions Questionnaire* – AEQ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) foi calculado o valor da consistência interna *Alfa de Cronbach* para cada uma das escalas. De forma a assegurar a fidedignidade dos resultados das escalas, foi igualmente calculado o valor da

consistência interna *Alfa de Cronbach* para os restantes instrumentos utilizados nesta investigação (cf. Anexo 1 - Tabela 1). Para a interpretação dos resultados foram tidas em conta as recomendações de Nunally (1978), que define os valores superiores a .90 como *excelentes*, os valores entre .80 e .90 como *bons*, os valores entre .70 e .80 como *razoáveis*, os valores entre .70 e .60 como *fracos* e os valores inferiores a .60 como *inaceitáveis*.

De forma a testar a associação entre variáveis foi utilizado o Coeficiente de Correlação de *Spearman*. A interpretação dos resultados foi efetuada tendo em conta as normas de Pestana e Gageiro (2008), onde r menor que .20 indica uma correlação muito baixa; r entre .20 e .39 indica uma correlação baixa; r entre .40 e .69 indica uma correlação moderada; r entre .70 e .89 indica uma correlação alta e r entre .90 e 1.0 indica uma correlação muito alta.

Por fim, de forma a testar o papel preditor das variáveis, recorreu-se ao Modelo de Regressão Linear Simples, o qual analisa a relação entre duas variáveis de natureza quantitativas X e Y (Pestana & Gageiro, 2008).

IV – Resultados

1.1. Características Psicométricas dos instrumentos

4.1.1. Questionário de Emoções experienciadas na sala de aula

O Questionário de *Emoções relacionadas com a sala de aula* (AEQ) é constituído por sete escalas (*Entusiasmo*, *Orgulho*, *Raiva*, *Ansiedade*, *Vergonha*, *Desesperança* e *Tédio*) que englobam 42 itens mais um item isolado destinado a avaliar a *Esperança*. Foi calculado o indicador de consistência interna, *Alfa de Cronbach* para cada uma das sete escalas, tendo-se ignorado o item relativo à *Esperança*. Na tabela 6 encontram-se os valores da média, desvio-padrão, média dos itens e do alfa de cada uma das escalas.

Os valores do Alfa revelam boa consistência interna nas seguintes escalas: *Entusiasmo* (alfa=.73), *Raiva* (alfa=.75), *Ansiedade* (alfa=.74), *Vergonha* (alfa=.90), *Desesperança* (alfa=.77) e *Tédio* (alfa=.93). Embora o valor do alfa da escala do *Orgulho* se tenha revelado baixo (.60), a sua proximidade do nível de fiabilidade aceitável inspira alguma confiança para a sua inclusão no teste das hipóteses (cf. Tabela 6).

Em comparação com os dados obtidos por Pekrun e colaboradores (2005) e por Schafft (2010) (cf. Anexo 2, Tabela 1), destaca-se o distanciamento do valor do alfa do *Orgulho*, que apresenta o valor mais baixo neste estudo, assim como nos estudos prévios já referidos anteriormente. A escala de *Ansiedade* obteve um valor de consistência interna mais elevado do que no estudo de Schafft (2010), mas ainda assim destacando-se a diferenciação relativamente aos dados de Pekrun e colaboradores (2005) naquela escala. Os indicadores de consistência interna de *Vergonha* e de *Ansiedade* são os

que mais se aproximam dos valores do estudo original e do estudo de Schafft (2010). Em comparação com os dados de Silva (2014), destaca-se os valores alfa mais elevados nesta investigação para as emoções negativas *Ansiedade* e *Desesperança*.

Tabela 6. Média, desvio-padrão, Alfa de Cronbach e média dos itens do Questionário de Emoções experienciadas na sala de aula

Escalas	Média	D.P.	Média dos itens	Alfa de Cronbach
Entusiasmo	11.15	2.77	2.79	.731
Orgulho	17.32	2.54	3.46	.596
Raiva	12.35	3.39	2.47	.746
Ansiedade	10.72	3.09	2.68	.738
Vergonha	30.41	8.02	3.04	.898
Desesperança	7.24	2.40	2.41	.769
Tédio	30.63	7.65	3.10	.933

4.1.2 Questionário para Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos (PIP-GIDS) – versão B (Estudantes de Ens. Superior)

O Questionário para a Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos (PIP-GIDS) – versão B - é constituído por duas escalas de avaliação dos níveis de *exploração* e de *compromisso*, ambas com 11 itens, perfazendo um total por 22 questões. Foi calculado o nível de consistência interna, *Alfa de Cronbach*, para cada uma das duas escalas, assim como os valores da média e do desvio-padrão (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Média, desvio-padrão, Alfa de Cronbach e média dos itens da escala que integram o Questionário para a Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos (PIP-GIDS) – versão B

Escalas	Média	D.P.	Média dos itens	Alfa de Cronbach
Exploração	14.78	3.27	1.34	.623
Compromisso	15.50	7.65	1.40	.876

No que respeita às características psicométricas, os dados da amostra revelam uma boa consistência interna da escala de *compromisso* (alfa=.88), e uma consistência *aceitável* (alfa=.62) da escala da *exploração*. Estes resultados contrastam com os de Bosma (1985), que apresentam valores de consistência interna variando entre .81 e .85 na escala de *compromisso* e entre .73 e .84 na escala de *exploração*. Em comparação com estudos realizados em Portugal, com uma amostra de estudantes de ensino secundário (Borges, 2001), obtiveram-se valores aceitáveis de consistência interna, nomeadamente .77 na escala de *exploração* e .79 na escala de *compromisso*.

1.2. Teste das Hipóteses em estudo

Hipótese 1: As *emoções de realização* associam-se ao nível de *compromisso identitário*, designadamente da seguinte forma:

H1.1- As *emoções de valência positiva* associam-se positivamente ao nível de *compromisso identitário*;

H1.2- As *emoções de valência negativa* associam-se negativamente ao nível de *compromisso identitário*.

Tal como é possível observar na tabela 8, verificou-se correlações baixas entre as emoções de valência positiva (*Entusiasmo* e *Orgulho*) e o *Compromisso*. Mais especificamente, verificou-se associações baixas entre o *Entusiasmo* e o *Compromisso* ($r = .323$) e entre o *Orgulho* e o *Compromisso* ($r = .315$).

Tabela 8. Matriz de correlações entre as emoções de valência positiva e o compromisso

	Entusiasmo	Orgulho	Compromisso
Entusiasmo	-	.462**	.323**
Orgulho		-	.315**
Compromisso			-

Sig. **<.01

Foram observadas correlações negativas baixas e moderadas (ver tabela 9) entre *as emoções de valência negativa* o grau de *Compromisso*. Mais especificamente, foram observadas associações negativas moderadas entre a *Raiva* e o *Compromisso* ($r = -.424$), entre a *Ansiedade* e o *Compromisso* ($r = -.407$) e entre a *Desesperança* e o *Compromisso* ($r = -.499$), tendo sido esta última associação mais elevada relativamente a outras emoções de valência negativa. Foi observada uma correlação negativa baixa entre a *Vergonha* e o *Compromisso* ($r = -.278$) e entre o *Tédio* e o *Compromisso* ($r = -.297$) – cf. Tabela 9.

Tabela 9. Matriz de correlações entre as emoções de valência negativa e o compromisso

	Raiva	Ansiedade	Vergonha	Desesperança	Tédio	Compromisso
Raiva	-	.521**	.339**	.640**	.703**	-.424**
Ansiedade		-	.706**	.488**	.244**	-.407**
Vergonha			-	.379**	.202**	-.278**
Desesperança				-	.590**	-.499**
Tédio					-	-.297**
Compromisso						-

Sig. **<.01

Hipótese H2: As *emoções de realização* associam-se ao nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo, designadamente através das associações seguintes:

H2.1 As *emoções de valência positiva* associam-se positivamente ao

nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo;

H2.2. As emoções de *valência negativa* associam-se negativamente ao nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo.

De forma a analisar as relações de associação entre as *emoções de realização* de valência positiva e a *confiança interpessoal* no alvo *colega mais próximo*, procedeu-se ao cálculo do Coeficiente de Correlação de Spearman.

Não foram observadas correlações entre as emoções de valência positiva e a *Confiança interpessoal* no colega mais próximo (cf. Tabela 10), infirmo a hipótese H2.1.

Tabela 10. Matriz de correlações entre as emoções de valência positiva e a confiança interpessoal

	Entusiasmo	Orgulho	Confiança Interpessoal
Entusiasmo	-	.462**	.060
Orgulho		-	.059
Confiança Interpessoal			-

Sig. **<.01

Foi efetuada a análise da correlação entre as *emoções de realização de valência negativa* e a *confiança interpessoal* tendo como alvo *o colega mais próximo*, tendo-se verificado apenas uma correlação muito baixa ($r = .197$) entre o *tédio* e a *confiança interpessoal* no colega mais próximo (cf. tabela 11).

Tabela 11. Matriz de correlações entre as emoções de valência negativa e a confiança interpessoal

	Raiva	Ansiedade	Vergonha	Desesperança	Tédio	Confiança Interpessoal
Raiva	-	.521**	.339**	.640**	.703**	.106
Ansiedade		-	.706**	.488**	.244**	-.017
Vergonha			-	.379**	.202**	.023
Desesperança				-	.590**	.054
Tédio					-	.197*
Confiança Interpessoal						-

Sig. *<.05

Hipótese H3: O nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo associa-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida*.

De forma a analisar as relações de associação entre o nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo e a *satisfação com a vida*, procedeu-se à execução do Coeficiente de Correlação de Spearman.

Não foram observadas correlações o nível de *Confiança interpessoal* no colega mais próximo e a *satisfação com a vida*. (cf. Tabela 12).

Tabela 12. Matriz de correlação entre a confiança interpessoal e a satisfação com a vida

	Confiança Interpessoal	Satisfação com a vida
Confiança Interpessoal	-	-.013
Satisfação com a vida		-

Sig. **<.01

Hipótese H4: As dimensões da identidade (níveis de *Exploração* (H4.1) e de *Compromisso* (H4.2) associam-se ao nível de *satisfação com a vida*, designadamente da seguinte forma:

H4.1: O nível de *Exploração* associa-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida*;

H4.2: O nível de *Compromisso* associa-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida*.

De forma a analisar as relações de associação entre os níveis de *exploração* e de *compromisso* e a *satisfação com a vida*, procedeu-se ao cálculo do Coeficiente de Correlação de *Spearman*.

Tal como se verifica na tabela 13, foi observada uma correlação positiva baixa ($r=.214$) entre a *exploração* e a *satisfação com a vida* e uma correlação positiva moderada ($r=.496$) entre a *compromisso* e a *satisfação com a vida*.

Tabela 13. Matriz de correlações entre a exploração e o compromisso e a satisfação com a vida

	Exploração	Compromisso	Satisf. com a vida
Exploração	-	.328**	.214**
Compromisso		-	.496**
Satisfação com a vida			-

Sig. **<.01

Hipótese H5: As *emoções de realização* associam-se ao nível de *satisfação com a vida*, designadamente através das associações seguintes:

H5.1 As *emoções de valência positiva* associam-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida*;

H5.2 As *emoções de valência negativa* associam-se negativamente ao nível de *satisfação com a vida*.

Foi possível observar uma correlação positiva baixa ($r=.222$) entre o *Entusiasmo* e a *satisfação com a vida*, verificando-se uma correlação muito baixa entre o *Orgulho* e a *satisfação com a vida* ($r=.111$) (cf. Tabela 14).

Tabela 14. Matriz de correlações entre as emoções de valência positiva e a satisfação com a vida

	Entusiasmo	Orgulho	Satisfação com a vida
Entusiasmo	-	.462**	.222**
Orgulho		-	.111
Satisfação com a vida			-

Sig. **<.01

Verificou-se correlações negativas muito baixas e baixas entre as emoções de valência negativa e a *satisfação com a vida* (cf. Tabela 15). Mais precisamente, uma correlação baixa entre as emoções *raiva* ($r = -.349$), *ansiedade* ($r = -.273$) e *desesperança* ($r = -.285$) com a *satisfação com a vida*, e correlações negativas muito baixas entre as emoções *vergonha* ($r = -.165$) e *tédio* ($r = -.191$) com a *satisfação com a vida*.

Tabela 15. Matriz de correlações entre as emoções de valência negativa e a satisfação com a vida.

	Raiva	Ansiedade	Vergonha	Desesperança	Tédio	Satisfação com a vida
Raiva	-	.521**	.339**	.640**	.703**	-.349**
Ansiedade		-	.706**	.488**	.244**	-.273**
Vergonha			-	.379**	.202**	-.165*
Desesperança				-	.590**	-.285**
Tédio					-	-.191*
Satisfação com a vida						-

Sig. **<.01;
*<.05

1.3. Verificação do papel preditor das variáveis

1.3.1. As emoções de realização predizem o nível de confiança interpessoal no colega mais próximo.

De forma a avaliar o poder preditivo das *emoções de realização* de valência positiva e negativa relativamente ao nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo, foi realizada uma regressão lineares simples para o conjunto das escalas que integram as *emoções* de valências positiva e negativa.

Os valores observados indicam que as *emoções de realização* de valência positiva e de valência negativa não são predictoras do nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo, na medida em que os valores não são estatisticamente significativos (cf. tabela 16).

Tabela 16. Análise da regressão linear da variável preditora Emoções de realização para a Confiança interpessoal no colega mais próximo

	R	R ²	ΔR ²	F	β	Sig.
Emoções de Valência positiva	.139	.019	.006	1.47		.234
Entusiasmo					-.125	.005
Orgulho					.151	.074
Emoções de valência negativa	.229	.053	.020	1.61		.161
Raiva					.099	.463
Ansiedade					-.170	.201
Vergonha					.067	.571
Desesperança					-.087	.461
Tédio					.198	.107
Sig. <.05**						

1.3.2. As emoções de realização de valência positiva e negativa predizem o grau de exploração e de compromisso.

De forma a avaliar o poder preditor das *emoções de realização* de valência positiva e negativa nos graus de *exploração* e de *compromisso*, foram realizadas regressões lineares simples para as sete escalas das *emoções de realização* (cf. Tabelas 18 e 20) e para o conjunto das escalas que integram as *emoções* de valências positiva e negativa (cf. Tabelas 17 e 19).

No que concerne ao valor preditor das *emoções de realização* de valência positiva (cf. tabela 17), observou-se que estas explicam 12,8% ($R^2=.128$; $p=.000$) da variância do nível de *exploração*.

Relativamente ao valor preditivo das *emoções de realização* de valência negativa (cf. Tabela 17), observou-se que estas não exercem influência significativa na variância do nível de *exploração*. Analisando as emoções de valência positiva mais especificamente, observou-se (cf. Tabela 18) que o *Entusiasmo* explica 10,9% ($R^2=.109$; $p=.000$) da variância do nível de *exploração*, enquanto que o *Orgulho* explica 8% ($R^2=.080$; $p=.000$) da variância nesta variável.

De acordo com análise efetuada, podemos considerar que a variância nas *emoções de realização* de valência positiva influencia moderadamente os níveis de *exploração*, enquanto a variância das emoções de valência negativa não se revelou preditora do grau de *exploração*.

Tabela 17. Análise da regressão linear da variável preditora Emoções de realização e Exploração

	R	R ²	ΔR ²	F	B	Sig.
Emoções de Valência positiva	.358	.128	.116	10.85		.000**
Entusiasmo					.251	.005
Orgulho					.159	.074
Emoções de valência negativa	.325	.106	.075	3.42		.006
Raiva					.136	.299
Ansiedade					.005	.968
Vergonha					-.094	.428
Desesperança					-.350	.003
Tédio					-.011	.926
Sig. <.05**						

Tabela 18. Análise da regressão linear das escalas das Emoções de realização como preditoras do nível de Exploração

	R	R ²	ΔR ²	F	β	Sig.
Entusiasmo	.330	.109	.103	18.19	.330	.000**
Orgulho	.283	.080	.074	13.06	.283	.000**
Raiva	.137	.019	.012	2.84	-.137	.094
Ansiedade	.174	.030	.024	4.65	-.174	.033
Vergonha	.184	.034	.027	5.24	-.184	.024
Desesperança	.303	.092	.086	15.06	-.303	.000**
Tédio	.159	.025	.019	3.88	-.159	.051
Sig. <.05**						

No que concerne ao valor preditivo das *emoções de realização* de valência positiva (cf. tabela 19), observou-se que estas explicam 12,9% ($R^2=.129$; $p=.000$) da variância do nível de *compromisso*.

Relativamente ao valor preditivo das *emoções de realização* de valência negativa (cf. Tabela 19), observou-se que estas explicam 31,6% ($R^2=.316$; $p=.000$) da variância do nível de *compromisso*.

Podemos considerar que a variância nas emoções de valência positiva e de valência negativa afetam moderadamente o grau de *compromisso*, sendo as emoções negativas as que revelam maior impacto (cf. Tabela 19).

Tabela 19. Análise da regressão linear da variável preditora Emoções de realização e Compromisso

	R	R ²	ΔR ²	F	B	Sig.
Emoções de Valência positiva	.359	.129	.117	10.98		.000**
Entusiasmo					.189	.034
Orgulho					.226	.012
Emoções de valência negativa	.562	.316	.292	13.38		.000**
Raiva					-.222	.057
Ansiedade					-.183	.106
Vergonha					.039	.698
Desesperança					-.352	.001
Tédio					-.104	.319
Sig. <.05**						

Tabela 20. Análise da regressão linear das escalas da variável preditora Emoções de realização e graus de compromisso

	R	R ²	ΔR ²	F	β	Sig.
Entusiasmo	.302	.091	.085	14.90	.302	.000**
Orgulho	.320	.102	.096	16.99	.320	.000**
Raiva	.463	.214	.209	40.66	-.463	.000**
Ansiedade	.420	.176	.171	31.87	-.420	.000**
Vergonha	.298	.089	.083	14.54	-.298	.000**
Desesperança	.511	.261	.256	52.57	-.511	.000**
Tédio	.306	.094	.088	15.45	-.306	.000**
Sig. <.05**						

1.3.3. As emoções de realização de valência positiva e de valência negativa predizem o nível de satisfação com a vida.

De forma a avaliar o valor preditor das emoções de realização de valência positiva e negativa no nível de *satisfação com a vida*, foram realizadas regressões lineares simples para as sete escalas das *emoções de realização* e para o conjunto das escalas que integram as *emoções de valências positiva e negativa*.

No que concerne ao valor preditor das *emoções de realização de valência positiva* (cf. tabela 21), observou-se que estas não exercem influência significativa no nível de *satisfação com a vida*.

Relativamente ao valor preditor das *emoções de realização de valência negativa* (cf. Tabela 21), observou-se que estas explicam 19,1% ($R^2=.191$; $p=.000$) da variância do nível de *satisfação com a vida*. Mais especificamente, observou-se (cf. Tabela 22) que a emoção negativa *Raiva* explica 14,9% ($R^2=.149$; $p=.000$) da variância no nível de satisfação com a vida, enquanto que a *Ansiedade* e a *Desesperança* influenciam, respetivamente, 8,4% ($R^2=.084$; $p=.000$) e 13,3% ($R^2=.133$; $p=.000$) no nível de *satisfação com a vida*.

Podemos então considerar que a variação das *emoções de realização* de valência positiva não influencia significativamente o nível de *satisfação com a vida*, enquanto as emoções de valência negativa exercem uma influência moderada na *satisfação com a vida*.

Tabela 21. Análise da regressão linear da variável preditora Emoções de realização e Satisfação com a vida

	R	R ²	ΔR ²	F	β	Sig.
Emoções de Valência positiva	.231	.053	.040	4.08		.019
Entusiasmo					.171	.067
Orgulho					.092	.327
Emoções de valência negativa	.437	.191	.163	6.72		.000**
Raiva					-.298	.022
Ansiedade					-.155	.210
Vergonha					.130	.239
Desesperança					-.218	.048
Tédio					.125	.282
Sig. <.05**						

Tabela 22. Análise da regressão linear das escalas da variável preditora Emoções de realização e Satisfação com a vida

	R	R ²	ΔR ²	F	β	Sig.
Entusiasmo	.217	.047	.040	7.19	.217	.008
Orgulho	.176	.031	.024	4.68	.176	.032
Raiva	.386	.149	.143	25.51	-.386	.000**
Ansiedade	.290	.084	.078	13.45	-.290	.000**
Vergonha	.146	.021	.015	3.19	-.146	.076
Desesperança	.364	.133	.127	22.31	-.364	.000**
Tédio	.231	.053	.047	8.24	-.231	.005
Sig. <.05**						

1.3.4. A confiança interpessoal no colega mais próximo prediz o nível de satisfação com a vida.

Para avaliar o poder preditivo da *confiança interpessoal* no colega mais próximo no nível de *satisfação com a vida*, procedeu-se à análise de uma regressão linear simples para a *confiança interpessoal* no colega mais próximo.

No que concerne ao valor preditivo da *confiança interpessoal* no colega mais próximo (cf. tabela 23), verificou-se que não exerce influência significativa no nível de *satisfação com a vida*.

Deste modo, podemos considerar que o nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo não se revelou preditor do nível de *satisfação com a vida*.

Tabela 23. Análise da regressão linear da variável preditora Confiança interpessoal no colega mais próximo e a Satisfação com a vida

	R	R ²	ΔR ²	F	β	Sig.
Confiança Interpessoal no colega mais próximo	.024	.001	-.006	.094	.025	.760
Sig. <.05**						

1.3.5. Os graus de *exploração* e de *compromisso* predizem o nível de *satisfação com a vida*.

Para avaliar o poder preditor dos graus de *exploração* e de *compromisso* no nível de *satisfação com a vida*, procedeu-se à análise de uma regressão linear simples para a *exploração* e para o *compromisso*.

No que concerne ao valor preditor do nível de *exploração* (cf. tabela 24), observou-se, neste estudo, que estas não se revelaram significativas no nível de *satisfação com a vida*.

Relativamente ao valor preditor do grau de *compromisso* (cf. Tabela 25), observou-se que este explica 28,8% ($R^2=.288$; $p=.000$) da variância do nível de *satisfação com a vida*. No que concerne aos resultados estandardizados, podemos afirmar que o *compromisso* explica 53,6% ($\beta=.536$) da variância do nível de Satisfação com a Vida.

Tendo em consideração os resultados da análise efetuada, podemos considerar que a variação no grau de *exploração* não influencia os níveis de *satisfação com a vida* (cf. Tabela 24) enquanto a variação no grau de *compromisso* emerge como significativa para o nível de *satisfação com a vida* (cf. Tabela 25).

Tabela 24. Análise da regressão linear da variável preditora Exploração e a Satisfação com a vida

	R	R ²	ΔR ²	F	β	Sig.
Exploração	.243	.059	.053	9.10	.243	.003
Sig. <.05**						

Tabela 25. Análise da regressão linear da variável preditora Compromisso e a Satisfação com a vida

	R	R ²	ΔR ²	F	β	Sig.
Compromisso	.536	.288	.283	58.97	.536	.000**
Sig. <.05**						

V - Discussão

A presente investigação teve como objetivo analisar a relação entre as seguintes variáveis alvo: *Emoções de Realização*, *Confiança interpessoal no*

alvo *colega mais próximo*, *Identidade* - atendendo aos graus de *Exploração* e de *Compromisso* - e *satisfação com a vida*. Pretendeu-se ainda analisar o papel das *Emoções de Realização* na *Confiança interpessoal* – atendendo ao alvo *colega mais próximo* - e na construção identitária do sujeito. Pretendia-se igualmente contribuir para o aperfeiçoamento das qualidades psicométricas da versão portuguesa (Franco-Borges, 2014) do *Academic Emotions Questionnaire* – AEQ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) mediante um estudo de fiabilidade.

A análise efetuada nesta investigação teve por base uma amostra de 152 sujeitos inscritos no Ensino Superior português, com idades compreendidas entre os 17 e os 35 anos, sendo 131 do sexo feminino e 21 do sexo masculino.

A consistência interna Alfa de *Cronbach* das escalas varia entre *excelente* e *aceitável*, destacando-se o valor mais alto na *Escala de Confiança interpessoal* e o valor mais baixo na *Escala da Exploração do Questionário para a Avaliação do Padrão Individual de Realização de Projetos* (PIP-GIDS) - versão B.

Atendendo à finalidade de contribuir para a implementação das qualidades psicométricas da adaptação portuguesa (Franco-Borges, 2014) do *Academic Emotions Questionnaire* – AEQ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005), procedeu-se à análise do valor do Alfa de *Cronbach* para sete das sub-escalas que integram o questionário, designadamente as que avaliam as emoções seguintes: *Entusiasmo*, *Orgulho*, *Raiva*, *Vergonha*, *Ansiedade*, *Desesperança* e *Tédio* – tendo-se verificado uma boa consistência interna das escalas de *Entusiasmo*, *Raiva*, *Ansiedade*, *Vergonha*, *Desesperança* e *Tédio*, e uma consistência interna considerada *aceitável* da escala do *Orgulho*.

Atendendo à primeira hipótese, procedeu-se à análise da relação entre as *emoções de realização* e o grau de *compromisso*, tendo-se verificado correlações baixas entre as *emoções de valência positiva* e o grau de *compromisso* e uma correlação negativa entre as *emoções de valência negativa* e o grau de *compromisso*, apontando para a eventual função protetora de algumas emoções negativas, designadamente por poderem favorecer tomadas de decisão e/ou compromissos identitários e, desse modo, favorecer a autonomização pessoal/identitária. Por outro lado, Pekrun e colaboradores (2010, citado por Abril & Peixoto, 2012, p.890) consideram que as emoções negativas culminam no evitamento do envolvimento na tarefa e em efeitos negativos no processo de aprendizagem.

No teste da segunda hipótese, sobre a relação entre as *emoções de realização* e o nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo, não se verificou uma associação entre as emoções de *realização* positivas e o nível de *confiança interpessoal*, tendo-se porém verificado uma correlação baixa entre o *tédio* e o nível de confiança no colega mais próximo. Tendo como referência as investigações de Dunn e Schweitzer (2005) e de Rotenberg (2010), que verificaram uma associação positiva entre os estados emocionais positivos e o nível de *confiança interpessoal* nos outros - enquanto os estados emocionais negativos a diminuiriam - constatamos neste

estudo que apenas o *tédio* se associa negativamente ao nível de *confiança interpessoal* no colega mais próximo, não se tendo verificado relações significativas entre as restantes emoções de valência negativa e a *confiança interpessoal*.

A terceira hipótese – a *confiança interpessoal* no *colega mais próximo* associa-se positivamente ao nível de *satisfação com a vida* - não se confirmou, constatando-se a inexistência de correlações significativas entre as duas variáveis.

A quarta hipótese - As dimensões da identidade, designadamente os níveis de *Exploração* (H4.1) e de *Compromisso* (H4.2) associam-se ao nível de *satisfação com a vida* - destinou-se à análise da relação entre os níveis de *exploração* e de *compromisso* e o nível de *satisfação com a vida*, tendo-se verificado uma correlação positiva baixa entre o grau de *exploração* e o nível de *satisfação com a vida* e uma correlação positiva moderada entre o grau de *compromisso* e o nível de *satisfação com a vida*. Os resultados obtidos vão ao encontro das considerações de Schwartz, Beyers e colaboradores (2011, citado por Schwartz et al., 2012) de que o grau de *compromisso* com um conjunto de objetivos, valores e crenças favorece o nível de *satisfação com a vida*, mediante um período de *exploração* autónoma.

Atendendo à análise da relação entre as *Emoções de Realização* e o nível de *Satisfação com a vida*, obtiveram-se valores baixos, embora concordantes com a hipótese de relações positivas entre as *emoções de valência positiva* e o nível de *satisfação com a vida*, tendo-se igualmente verificado relações negativas entre as *emoções de valência negativa* e a *satisfação com a vida*. Embora se tratem de correlações fracas, os resultados obtidos vão ao encontro da assunção de Proctor, Linley & Maltby (2010, citado por Costa, 2013) de que o nível de *satisfação com a vida* dos estudantes se associava aos níveis de *auto-estima*, *felicidade*, *aceitação social* e *sucesso académico*, assim como à experiência de menos ansiedade e stress social.

A verificação do papel preditor das *Emoções de Realização* relativamente à *Confiança Interpessoal* no alvo *colega mais próximo*, não se confirmou, o que poderá dever-se ao número reduzido da amostra.

A verificação do papel preditor das *Emoções de Realização* relativamente aos níveis de *Exploração* e de *Compromisso* permitiu constatar que as *emoções de valência positiva* se associam positivamente aos níveis de *Exploração* e de *Compromisso*, enquanto as *emoções de valência negativa* afetam o nível de *Compromisso*. Deste modo, atendendo aos resultados obtidos, podemos concluir que os dados obtidos apontam para o papel moderador das *emoções de valência positiva* nos níveis de *exploração* e de *compromisso*, assim como para o papel das *emoções de valência negativa* no nível de *compromisso*.

Quanto ao papel preditor das *Emoções de Realização* relativamente à *Satisfação com a vida*, constatou-se que as *emoções de valência positiva* não afetam o nível de *Satisfação com a vida*, enquanto as *emoções de valência negativa* exercem uma influência moderada naquela variável.

Verificou-se ainda o papel preditor da *Confiança Interpessoal* no alvo *colega mais próximo* relativamente ao nível de *Satisfação com a vida*, tendo-se constatado que a variância do nível de *Confiança Interpessoal* no alvo referido não se revelou associado ao nível de *Satisfação com a vida*.

Por fim, procedeu-se à análise do papel preditor dos graus de *Exploração* e de *Compromisso* relativamente ao nível de *Satisfação com a vida*, tendo-se verificado que, embora não se tenha confirmado a influência do nível de *Exploração* sobre o nível de *Satisfação com a vida*, o nível de *Compromisso* revelou-se preditor do nível de *Satisfação com a vida*, reiterando a pertinência do envolvimento proactivo do sujeito.

VI - Conclusões e linhas de investigação futuras

O presente estudo propôs-se a analisar a relação entre as variáveis-alvo *Emoções de Realização*, *Confiança Interpessoal* no colega mais próximo, *Satisfação com a vida* e *estatuto identitário*, atendendo aos níveis de *exploração* e de *compromisso*. Pretendia-se também contribuir para o incremento das qualidades psicométricas da adaptação portuguesa (Franco-Borges, 2014) do *Academic Emotions Questionnaire* – AEQ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) através de um estudo de fiabilidade, bem como testar o papel das *emoções de realização* na *confiança interpessoal* e na *construção identitária* de estudantes inscritos no Ensino Superior português.

Destacamos nesta investigação a proposta de análise das diferenças em função do sexo relativamente às *emoções de realização* e aos níveis de *exploração* e de *compromisso* entre os alunos do sexo feminino e sexo masculino, e em função do estatuto de *estudantes-trabalhadores* e *estudantes não-trabalhadores*. Atendendo à discrepância da amostra relativamente ao número de estudantes do sexo masculino e feminino e ao número de alunos *estudantes-trabalhadores* e *estudantes não-trabalhadores*, não foram obtidos dados conclusivos.

Em todo o caso, foi possível verificar correlações positivas entre as *emoções de realização de valência positiva* e o grau de *compromisso*, e correlações negativas entre as *emoções de valência negativa* e o grau de *compromisso*. Atendendo às *emoções de realização* e à *confiança interpessoal* no alvo *colega mais próximo*, apenas a emoção negativa *Tédio* se correlacionou negativamente com os níveis de *confiança interpessoal*. Verificou-se ainda uma relação positiva entre as *emoções de valência positiva* e o nível de *satisfação com a vida* e uma relação negativa entre as *emoções de valência negativa* e a *satisfação com a vida*. Constatou-se ainda uma associação positiva fraca entre o nível de *exploração* e a *satisfação com a vida* e uma associação positiva moderada entre o nível de *compromisso* e o nível de *satisfação com a vida*.

Foi possível verificar que as *emoções de valência positiva* predizem 12,8% do grau de *exploração* e 12,9% do grau de *compromisso*, enquanto as *emoções de valência negativa* predizem 31,6% do grau de *compromisso*, não exercendo influência no grau de *exploração*. Verificou-se também que as

emoções de valência positiva não são preditores dos níveis de *satisfação com a vida*, enquanto as *emoções de valência negativa* afetam, embora ligeiramente (19,1%), o nível de *satisfação com a vida*.

O papel dos níveis de *exploração* na *satisfação com a vida* revelou-se insignificante neste estudo, destacando-se a influência do nível de *compromisso* (53,6%) no nível de *satisfação com a vida*.

Procedeu-se ao estudo de fidelidade da adaptação portuguesa (Franco-Borges, 2014) do *Academic Emotions Questionnaire* – AEQ (Pekrun, Goetz & Perry, 2005), tendo-se verificado boas características psicométricas, na medida em que os valores do Alfa de *Cronbach* se encontram próximos dos valores de estudos anteriores efetuados a nível nacional.

O presente estudo apresenta algumas limitações, com principal destaque para a pequena dimensão da amostra, além da diferenciação acentuada entre o número de respondentes do sexo masculino (13,8%) e feminino (86,2%), assim como a diferenciação entre o número de respondentes estudantes-trabalhadores e estudantes não trabalhadores. A discrepância na amostra relativa ao sexo impossibilitou a análise das diferenças em função desta variável na análise das *emoções de realização*, recomendada em investigações prévias (Goetz & Hall, 2013). A discrepância entre o número de estudantes-trabalhadores e estudantes a tempo inteiro impossibilitou a análise de eventuais diferenciações entre os dois grupos relativamente às variáveis-alvo do estudo - *emoções de realização* e estatutos identitários

Conforme referido em estudos anteriores, são escassas as investigações empíricas em torno das *emoções de realização* em função do sexo, pelo que se considera pertinente que, em investigações futuras com amostras mais equitativas, se proceda à análise das diferenças em função daquela variável.

Os dados desta investigação revelam que o nível de *compromisso* exerce um impacto considerável no nível de *satisfação com a vida*, considerando-se pertinente a avaliação do papel preditor dos níveis de *exploração* e de *compromisso* no nível de *satisfação com a vida* em investigações futuras. A emoção negativa *tédio* demonstrou-se, neste estudo, associada aos níveis de *confiança interpessoal*, pelo que se recomenda o aprofundamento futuro daquela associação entre as variáveis.

Apesar das limitações referidas, o presente estudo permitiu dar continuidade à investigação prévia, contribuindo, embora de forma modesta, para o aprofundamento da relação entre as *emoções de realização*, a *confiança interpessoal* no alvo *colega mais próximo* e os *estatutos de identidade*, atendendo aos níveis de *exploração* e de *compromisso* e ao nível de *satisfação com a vida*.

Referências Bibliográficas

- Abril, M. J., & Peixoto, F. (2012). Emoções na sala de aula: Estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º ciclo. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, V. Monteiro, & J. Castro Silva (Eds.), Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática – *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 880-892). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Bosma, H. & Kunnen, E. (2001). Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Costa, A. (2013). *Adaptação e Bem-Estar Subjetivo no Contexto Universitário*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Desmyter, F. & Raedt, R. (2012). The Relationship Between Time Perspective and Subjective Well-Being of Older Adults. *Psychologica Belgica*, 52 (1), 19-38.
- Dias, M. (2016). *Confiança Interpessoal e Bem-Estar Subjetivo na Aduldez*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), pp.71-75. Doi: <http://dx.doi.org/10.5334/pb-52-1-19>.
- Franco-Borges, G. (2014). *Adaptação portuguesa do Questionário de Emoções experienciadas na sala de aula (Academic Emotions Questionnaire)*. Documento não publicado.
- Frenzel, A. C., Lüdtke, O., Goetz, T., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional Transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, vol.101, n.º3, 101, 705-715.
- Lang, F. W. (2009). Interpersonal functioning across de lifespan: Two principles of relationship regulations. *Advances in Life Course Research*. doi:10.1016/j.alcr.2009.03.004
- Mendes, T. (2016). *De Adulto Emergente a Adulto de Meia-Idade: Estudo das relações entre Inteligência Emocional, Bem-Estar Subjetivo, Confiança Interpessoal e Saúde Mental*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Neto, F., Barros, J. e Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida et al. (Eds.). *A Acção educativa: análise psicossocial* (2ª reimpr.) (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT
- Paixão, M. P. & Borges, G. F. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, pp.133-153.

- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*, (2nd ed.). Austrália: Allen & Unwin.
- Palmeira, L., Gouveia, J. P., Dinis, A., & Lourenço, S. (2011). O papel dos esquemas emocionais na transgeracionalidade do processo de socialização das emoções negativas. *Psychologica*, 54, pp.439-464.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. Em J. Heckhausen, *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Oxford, England: Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 2, pp. 91-106.
- Pekrun, R., Goetz & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) – User's Manual*. Germany: University of Munich.
- Pekrun, R., Maier, M., & Elliot, A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, vol 101, n.º3, 115-135.
- Pestana, M. L. & Gajreiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais*. A complementaridade do SPSS (5ªEds). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rotenberg, K. (2010). *Interpersonal Trust During Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 26, pp. 443-452.
- Schafft, A. S. (2010). *A relação entre padrões de realização e o desenvolvimento académico de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A review and Integration. *Identity: International Journal of theory and research*, 1(1), 7-28.
- Schwartz, S. J., Donnellan, M. B., Ravert, R. D., Lucyckx, K. & Zamboanga, B. L. (2012). Identity Development, Personality and Well-Being in Adolescence and Emerging Adulthood. Em I. B. Weiner, *Handbook of psychology* (Vol. 6 Developmental Psychology, pp. 339-364). New York: Jon Wiley and Sons.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503-515.
- Silva, F. T. (2014). *Orientação dos objetivos, emoções de realização e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Turner, J.C., Thorpe, P.K. & Meyer, D.K. (1998). Student's reports of

motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis.
Journal of Educational Psychology, pp. 758-771.

Vale-Dias, M. & Franco-Borges, G. (2014). *Adaptação portuguesa da Escala de Confiança Interpessoal (Rotenberg's Specific Trust Scale-Adults)*. Documento não publicado

Anexos

Anexo 1

Tabela 1. Média, desvio-padrão e Alfa de Cronbach das escalas

Escalas	Média	D.P.	Alfa de Cronbach
Escala de Confiança	45.55	26.86	.964
Interpessoal			
Entusiasmo	11.15	2.77	.731
Orgulho	17.32	2.54	.596
Raiva	12.35	3.39	.746
Ansiedade	10.72	3.09	.738
Vergonha	30.41	8.02	.898
Desesperança	7.24	2.40	.769
Tédio	30.63	7.65	.933
Exploração	14.79	3.28	.623
Compromisso	15.38	4.96	.876
Satisfação com a vida	18.50	4.58	.844

Tabela 2. Matriz de correlações das escalas

	Entusiasmo	Orgulho	Raiva	Ansiedade	Vergonha	Desesperança	Tédio	Confiança Interpessoal	Exploração	Compromisso	Satisfação com a vida
Entusiasmo	-	.462**	-.372**	-.160*	-.315**	-.375**	-.538**	-.060	.347**	.323**	.222**
Orgulho		-	-.226**	-.150	-.182*	-.372**	-.264**	.059	.313**	.315**	.111
Raiva			-	.521**	.339**	.640**	.703**	-.106	-.148	-.424**	-.349**
Ansiedade				-	.706**	.488**	.244**	-.017	-.181*	-.407**	-.173**
Vergonha					-	.379**	.202*	.023	-.158	-.278**	-.165*
Desesperança						-	.590**	.054	-.312**	-.499**	-.285**
Tédio							-	.197	-.176*	-.297**	-.191*
Confiança Interpessoal								-	-.096	-.013	-.013
Exploração									-	.328**	.214**
Compromisso										-	.486**
Satisfação com a vida											-
Sig.	**<0.01; *<0.05										

Anexo 3

Tabela 1. Comparação entre os indicadores de fidelidade obtidos no nosso estudo com o AEQ com resultados de estudos anteriores

Subescalas	Média	D.P.	Alfa	Média	D.P.	Alfa	Média	D.P.	Alfa	Média	D.P.	Alfa
Entusiasmo	31.99	6.47	.85	13.26	2.76	.68	11.68	3.19	.77	11.15	2.77	.731
Esperança	27.39	4.67	.79	-	-	-				-	-	-
Orgulho	31.20	5.50	.82	18.64	3.05	.68	18.52	3.64	.75	17.32	2.54	.596
Raiva	17.39	6.24	.86	12.46	13.93	.80	12.22	4.14	.78	12.35	3.39	.746
Ansiedade	27.68	8.30	.86	13.98	3.43	.62	13.19	3.66	.61	10.72	3.09	.738
Vergonha	25.22	8.80	.89	22.11	6.31	.82	19.47	7.83	.89	30.41	8.02	.898
Desesperança	17.56	6.68	.90	7.49	2.49	.68	7.64	2.46	.57	7.24	2.40	.769
Tédio	30.84	9.88	.93	31.93	8.75	.89	34.27	9.78	.92	30.63	7.65	.933
	Resultados originais Pekrun e colegas (2005)			Resultados de Schafft (2010)			Resultados de Silva (2014)			Resultados do presente estudo (2018)		