

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



A Importância da Qualidade das Relações entre Estudantes,  
Professores/as e Pais, no Desenvolvimento das suas  
Competências Sócioemocionais e Gestão de Relações  
Interpessoais dos/as Estudantes

Catarina Andreia Silva Ferreira, 34696

**Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação**

Orientação Professor Doutor Francisco Machado

Co-Orientação: Professora Doutora Helena Azevedo

Julho/2024



## **Agradecimentos**

Começo por agradecer à Universidade da Maia e a todos os docentes de psicologia por me acolherem ao longo destes cinco anos e por permitirem vivenciar experiências únicas que levarei comigo para a vida.

Quero agradecer também ao Professor Francisco Machado pela sua orientação e disponibilidade para ajudar em qualquer dúvida ou dificuldade que tivesse.

Agradeço à Professora Dra. Vera Coelho, pela sua preocupação e amabilidade, demonstrando total interesse e prontidão para qualquer necessidade que tivesse.

Aos meus pais devo o meu maior agradecimento por todo o esforço, paciência e amor ao longo destes cinco anos que me permitiram e ajudaram a crescer, obrigada por serem o meu porto seguro.

Ao meu irmão, um grande obrigado por todos os momentos de partilha e pelas palavras certas no momento certo, que me levavam a ganhar força. É o meu maior exemplo de motivação e força. Tenho um orgulho desmedido por ele.

Ao meu namorado agradeço por nunca me deixar desistir, por me limpar as lágrimas e acalmar nos momentos mais ansiosos e nos quais mais precisava de ajuda. O meu pilar.

Aos meus colegas e amigos da faculdade, devo um grande agradecimento por todos os momentos de partilha e entre ajuda, que permitiram que juntos (ainda que em momentos diferentes) conseguíssemos chegar à realização deste sonho, com muito esforço e dedicação.

Por fim, ao Diogo, à Cris e à minha Inês o meu obrigada por me manterem sempre em pé quando eu achava que ia cair e me darem as maiores forças para poder continuar e acabar.

Obrigada.

## Resumo

Ao longo da sua vida, o ser humano desenvolve-se inserido em diversos sistemas, dentro dos quais estabelece relações, com pessoas significativas, com quem partilham esses ambientes, e que assumem um papel fundamental no seu desenvolvimento e bem-estar. A perceção de aceitação pelas pessoas significativas com os quais os/as jovens se vão relacionando ao longo do seu desenvolvimento, desempenha um papel importante, não só nos seus níveis de saúde mental, mas também no desenvolvimento de competências sócioemocionais (Bronfenbrenner, 1979; Petrucci et al., 2016; Rohner, 2021). Tendo em conta a importância da perceção de aceitação de figuras significativas no desenvolvimento dos/as estudantes, nomeadamente professores/as e pais, esta investigação teve como objetivo compreender o papel que a perceção de aceitação-rejeição por parte destas figuras no desenvolvimento de competências sócioemocionais, nomeadamente a empatia e o autocontrolo. De forma a atingir os referidos objetivos, foram aplicados o Questionários de Aceitação-Rejeição pelo Professor (TARQ, Rohner, 2005), o Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ, Rohner, 2005), a Escala Breve de Autocontrolo (Pimenta et al., 2020) e o Índice de Reatividade interpessoal (Limpo et al., 2010), a uma amostra de 103 estudantes, do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os resultados apontam no sentido de que a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e pelo pai e mãe parecem estar relacionada com desenvolvimento de níveis mais elevados de autocontrolo nos/as adolescentes. O sexo aparenta ter um papel preditor mais elevado nos níveis de empatia quando comparados com os outros fatores.

*Palavras-chave:* Aceitação, Rejeição, Empatia, Autocontrolo, Estudantes, Professores, Pais

### *Abstract*

Throughout their lives, human beings develop within various systems, forming relationships with significant individuals with whom they share these environments, and who play a fundamental role in their development and well-being. The perception of acceptance by these significant individuals, with whom young people interact during their development, plays an important role not only in their mental health but also in the development of socioemotional skills (Bronfenbrenner, 1979; Petrucci et al., 2016; Rohner, 2021). Given the importance of perceived acceptance from significant figures such as teachers and parents in students' development, this research aimed to understand the role of perceived acceptance-rejection from these figures in the development of socioemotional skills, specifically empathy and self-control. To achieve these objectives, the Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ, Rohner, 2005), Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ, Rohner, 2005), Brief Self-Control Scale (Pimenta et al., 2020), and Interpersonal Reactivity Index (Limpo et al., 2010) were administered to a sample of 103 students from the 2nd and 3rd cycles of basic education. The results suggest that perceived acceptance-rejection by teachers and parents may be associated with higher levels of self-control development in adolescents. Gender appears to play a more predictive role in empathy levels compared to other factors.

*Keywords:* Acceptance-Rejection, Parent and Teacher Relationships, Socioemotional Competencies, Self-Control, Empathy

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>I. Revisão de Literatura</b> .....	5
1. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner .....	5
2. Teoria da Aceitação Rejeição Interpessoal (IPARTheory) .....	9
3. Clima Social Escolar / Relação Professor/a Aluno/a .....	14
4. Aprendizagem Sócioemocional (ASE).....	16
<b>II. Metodologia</b> .....	20
1. Objetivos e Hipóteses de Investigação .....	20
1.1 Objetivos Específicos .....	21
1.2 Questões e Hipóteses de Investigação .....	22
2. Caracterização da Amostra.....	24
3. Apresentação dos Instrumentos .....	25
3.1 Questionário Sociodemográfico .....	25
3.2 Questionário de Aceitação-Rejeição pelo Professor (TARQ).....	26
3.3 Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ).....	27
3.4 Escala Breve de Autocontrolo .....	28
3.5 Índice de Reatividade Interpessoal (IRI).....	29
4. Procedimentos .....	30
<b>III. Apresentação e discussão dos resultados</b> .....	31
1. Resultados.....	31
2. Discussão de Resultados.....	43
3. Conclusão .....	50
<b>Referências</b> .....	52
<b>Anexos</b> .....	65

## **Índice de Siglas**

ASE- Aprendizagem Socioemocional

BCSC- Brief Self-Control Scale

CASEL- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

EBAC- Escala Breve de Autocontrolo

IPARTheory- Interpersonal Acceptance-Rejection Theory

IRI- Índice de Reatividade Interpessoal

PARQ- Questionário de Perceção de Aceitação-Rejeição Parental

SEL- Social and Emotional Learning

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

TARQ- Questionário de Perceção de Aceitação Rejeição pelo Professor

## **Índice Tabelas**

Tabela 1- Caracterização sociodemográfica dos/as participantes

Tabela 2- Estatística descritiva das variáveis

Tabela 3- Estatística descritiva das variáveis por sexo

Tabela 4- Teste de Mann-Whitney para comparação de percepção de aceitação-rejeição, empatia e autocontrole nos diferentes sexos

Tabela 5- Correlação entre questionários de aceitação-rejeição do professor, empatia e autocontrole

Tabela 6- Correlação entre questionários de aceitação-rejeição pai, empatia e autocontrole

Tabela 7- Correlação entre questionários de aceitação-rejeição mãe empatia e autocontrole

Tabela 8- Análise de Regressão hierárquica entre percepção de aceitação-rejeição (Professor/aluno) e escalas de empatia (total) e autocontrole (total)

Tabela 9- Análise de Regressão hierárquica entre percepção de aceitação-rejeição (Pai-filho) e escalas de empatia (total) e autocontrole (total)

## Introdução

Durante o seu desenvolvimento, o ser humano passa por várias fases, e envolve-se com contextos e intervenientes com graus de importância diferentes, em cada momento. Os dois contextos que tendem destacar-se mais, principalmente nas fases mais precoces, são a família e a escola, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento humano (Petrucci et al. 2016). Ademais, além do contexto em que os indivíduos estão incluídos, um outro fator preponderante para o bem-estar e desenvolvimento humano são os relacionamentos estabelecidos com pessoas significativas nesses contextos, com as quais os/as jovens desenvolvem laços emocionais fortes e individuais que terão impacto na vida dos/as mesmos/as (Rohner, 2016). Neste caso são de evidenciar não só as relações familiares, como também todas as relações estabelecidas com outras pessoas significativas (professores/as e pares), ou seja, pessoas que impactam direta ou diretamente o percurso de vida individual (Rohner, 2021). Assim, todas as experiências vividas pelo indivíduo, sejam elas de aceitação ou de rejeição, afetam o processo desenvolvimental do/a mesmo/a, desde o nível comportamental ao nível psicológico, que inclui o desenvolvimento sócioemocional, a saúde mental e o bem-estar (Bronfenbrenner, 1979; Petrucci et al., 2016; Rohner, 2021).

Da mesma forma, considerando que a escola é um dos locais onde os/as jovens passam a maior parte do seu tempo (Raufelder et al., 2016), os intervenientes deste contexto têm um papel fulcral no desenvolvimento social e emocional dos/as mesmos/as (Scales et al., 2019). Desde cedo o/ professor/a, tendo em consideração o seu papel e o facto de ser um modelo de comportamento para os/as seus/suas alunos/as, torna-se uma fonte de suporte e apoio, promovendo, desta forma, direta e indiretamente o desenvolvimento sócioemocional do/as jovens (Petrucci et al., 2016). O desenvolvimento destas competências, em conjunto com a perceção de aceitação, irá permitir que o/a jovem

consiga desenvolver-se de forma mais saudável, impactando positivamente tanto o seu desenvolvimento pessoal como o seu sucesso escolar (Scales et al., 2019; Wentzel et al., 2016).

Considerando todos os desafios e transformações (e.g., físicas e psicológicas) que ocorrem na fase da adolescência, assim como o que foi referido em cima relativamente ao desenvolvimento sócioemocional, parece-nos importante focar a nossa investigação na fase da adolescência, considerando todos os desafios desenvolvimentais que a mesma implica para a vida dos/a jovens, nomeadamente em termos do desenvolvimento de processos e mecanismos fundamentais para a promoção de competências sócioemocionais (Bizarro, 2001). Nesta fase, os jovens encontram-se perante transformações pessoais desafiadoras, com uma variedade de alterações a nível físico, sexual, social, psicológico e emocional a ocorrerem, que dificultam a sua capacidade de gestão interna, assim como de gestão das suas relações com os outros. Na adolescência, os/as jovens tendem a desenvolver competências sociais e emocionais, que lhes permitirão desenvolver aptidões de socialização e ainda a capacidade de autorregulação das emoções (Martins, 2005; Pereira, 2022), fundamentais para a sua vida e o seu desenvolvimento para o futuro. É uma fase chave para o desenvolvimento destas competências, na medida em que existe uma aceleração, um foco muito maior, das pessoas na descoberta e exploração do mundo social, das relações e da capacidade de construir a sua rede social de apoio para lá do contexto familiar. Durante este período de vida, os contextos nos quais os/as adolescentes passam a maior parte do seu tempo, nomeadamente o contexto escolar e o contexto familiar, e os seus intervenientes, com especial destaque para as figuras parentais e professores/as, têm um papel de referência, muito importante, no seu desenvolvimento (Raufelder et al., 2016; Rohner, 2021). Até porque é nestes contextos que os/as adolescentes poderão aprender e, muito importante,

praticar os conhecimentos e competências sócioemocionais, que mais tarde serão os instrumentos através dos quais se irão adaptar com sucesso aos diferentes contextos sociais em que estarão inseridos. Com a ajuda destes intervenientes, os/as jovens conseguirão desenvolver competências intra e interpessoais, sendo este desenvolvimento influenciado por diversas variáveis, nomeadamente, e com bastante importância, pela perceção do tipo de relacionamento estabelecido com os diferentes intervenientes entre as quais pais e professores/as (Birknerová, 2011). Assim sendo, todos os intervenientes presentes nos contextos habitados pelos/as adolescentes, são importantes e determinantes no desenvolvimento de diferentes competências sociais e emocionais (Martins, 2005; Pereira, 2022). Tendo tudo isto em consideração, a presente investigação procura perceber, de forma mais aprofundada, de que forma a qualidade da relação, analisada sob a perspetiva da perceção de aceitação-rejeição interpessoal, entre as figuras parentais, o/a professor/a e o/a aluno/a, se relaciona com o desenvolvimento de competências chave para o desenvolvimento sócioemocional global, nomeadamente com os níveis de empatia e autocontrolo (Raufelder et al., 2016; Rohner, 2021).

Relativamente à estrutura da dissertação, esta encontra-se dividida em três partes. Numa primeira parte será possível encontrar o enquadramento teórico no qual é feita uma revisão da literatura referente às variáveis em estudo, nomeadamente, a Teoria Biológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner, Teoria da Aceitação Rejeição (IPARTtheory), Díade Professor-Aluno e por fim Competências Sócioemocionais. Na segunda parte é feita a apresentação do estudo empírico. Nesta secção podemos encontrar os objetivos do estudo, problemas e hipóteses, assim como a descrição do método utilizado no estudo, os seus participantes e instrumentos. Na terceira parte são apresentados os resultados do estudo e a sua discussão, e por fim as considerações finais com as conclusões do presente estudo, as suas limitações e implicações para a prática.

## I. Revisão de Literatura

### 1. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

(Bronfenbrenner,1979; Bronfenbrenner,1995; Bronfenbrenner, 2001)

Desde o nascimento, e durante todo o processo de crescimento, a criança está em constante contacto com o meio e com os que nele se encontram. Na década de 70 os contextos eram percecionados e analisados como se fossem estáticos e pouco mutáveis (Bronfenbrenner,1995), tendo sido Bronfenbrenner, e a sua teoria Bioecológica, a contrariarem esta conceção. Para este autor, o processo de desenvolvimento do ser humano ocorre através de processos complexos de relação/interação com o ambiente, as pessoas e os símbolos que neles se encontram. Este processo de crescimento recíproco é denominado processo proximal e é reconhecido por impactar de forma regular e contínua no tempo, significativamente, o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1995).

Por sua vez, o desenvolvimento, de acordo com a teoria de Bronfenbrenner, dá-se quando existe um processo proximal em simultâneo com as características pessoais, o contexto/ambiente onde nos encontramos e a frequência (tempo) com que as pessoas têm estado em contacto com este processo e contexto (2005, as cited in Bhering & Sarkis, 2009). Assim sendo, o desenvolvimento de uma criança está intrinsecamente ligado ao contacto ativo com interações recíprocas com pessoas, com as quais desenvolve um vínculo (Bronfenbrenner, 1986). A manutenção destas interações vai depender de uma terceira pessoa e do apoio que é prestado ao cuidador da criança (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Assim, é crucial, tal como afirma Bronfenbrenner, que existam padrões de relacionamentos que sejam contínuos, e que a confiança mútua esteja presente em todos os ambientes que as crianças coabitam (Bhering & Sarkis, 2009). Por outras palavras, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas nos diferentes contextos onde as pessoas estejam incluídas irá desempenhar um papel importante, tanto no estabelecimento

dos referidos padrões de relacionamentos, como nas consequências positivas para o desenvolvimento.

Como referido anteriormente, os processos proximais no modelo Bioecológico de Bronfenbrenner são vistos como promotores de desenvolvimento, mas os mesmos podem resultar quer na competência quer na disfunção (Bhering & Sarkis, 2009). Assim, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), quando o resultado é a competência, existe a obtenção e consolidação de mecanismos orientadores do comportamento que se adaptam a diferentes situações de comportamento (Bronfenbrenner & Morris, 1998, as cited in Bhering & Sarkis, 2009). Por outro lado, quando o processo resulta na disfunção, existe uma dificuldade em adotar e manter um determinado comportamento, nas mais diversas situações desenvolvimentais (Bronfenbrenner & Morris, 1998, as cited in Bhering & Sarkis, 2009). No entanto, vale ressaltar que, como os processos proximais dependem diretamente das características pessoais e ambientais, quando há uma transição entre contextos (e.g., do contexto familiar para o escolar), os processos estão condicionados pelas características do/a jovem e do contexto em que ele/a se encontra (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

A pessoa, no modelo Bioecológico, apresenta três características que podem influenciar o seu percurso desenvolvimental, sendo elas: a disposição de comportamento (que pode condicionar o mesmo), os recursos (que são um conjunto de capacidades e/ou características biopsicossociais que podem influenciar as respostas do organismo e a sua intervenção com os processos proximais) e as ações (que em conjunto com as nossas características levam as nossas respostas ambientais a influenciar o nosso processo de desenvolvimento) (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Ademais, neste modelo o contexto encontra-se subdividido num conjunto de sistemas, os quais se pautam por diferentes

meios coabitados pelo ser humano que se interligam e tem um papel importante no desenvolvimento, promovendo-o e influenciando-o (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

O modelo apresenta-nos o primeiro sistema denominado de microssistema, que se pauta pelos ambientes onde a criança realiza as suas atividades diárias, e nos quais se encontra em interação com outras pessoas, objetos ou propriedades, estabelecendo relações de reciprocidade e demonstrações de afeto (e.g., família e escola) (De Assis et al., 2021). O microssistema família é o primeiro microssistema no qual a criança adquire conhecimentos primordiais que irão influenciar o seu desenvolvimento e a interação com os/as outros/as. O modelo Bioecológico do autor Bronfenbrenner (2001) enaltece a importância do relacionamento das figuras parentais com os/as filhos/as, neste modelo, a díade estabelecida entre os dois é vista como um processo proximal que se encontra em interação com diferentes aspetos da pessoa, tempo e meio, no qual a criança e jovem se desenvolvem, resultando em diversas formas de desenvolvimento. Os relacionamentos quando desenvolvidos de forma positiva neste microssistema, irão demonstrar uma influência positiva impactante no desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner, 2001). Um estudo desenvolvido por Sbicigo e Dell'Aglio (2012), permitiu confirmar que altos índices de coesão familiar, caracterizada por relações positivas apoio parental, e baixos níveis de conflitos, são preditores de um desenvolvimento psicológico ajustado e saudável nos/as adolescentes. Um estudo realizado por Khaleque e Rohner (2002) e outro realizado por Ali e colaboradores (2019), tendo por base a IPARTheory, relataram que quando a rejeição é percebida pelo jovem, esta pode ter um impacto negativo no mesmo, podendo afetar o ajustamento psicológico do mesmo provocando agressividade, dependência ou independência (defensiva) emocional, instabilidade emocional e distorções cognitivas.

Para além da família, a escola é também um microssistema presente na vida dos/as jovens (Petrucci et al., 2016). Nesta, a díade estabelecida entre professor/a e aluno/a é

fundamental, uma vez que o/a professor/a tem um papel de elevada importância no desenvolvimento do/a aluno/a. Isto deve-se ao facto de este/a ajudar e fornecer não só conhecimentos académicos, mas também mecanismos que irão promover o desenvolvimento social e emocional, e que se demonstrarão importantes no desenvolvimento académico do/a aluno/a (Petrucci et al., 2016). Um estudo realizado por De Groot (2002) demonstrou-nos que a díade professor/a aluno/a tem uma importância elevada no desenvolvimento escolar do/a jovem (De Groot, 2002 as cited in., Gouveia, 2008). Neste estudo foi possível constatar que alguns alunos/as referem que a causa de ocorrer o abandono e insucesso escolar se deveu ao mau relacionamento estabelecido com o/a professor/a. A falta de apoio do/a docente, e o desinteresse do/a mesmo/a pelo/a aluno/a, leva a que este/a perceçione desinteresse, o que tende a refletir-se em si mesmo, ou seja, o/a aluno/a desinteressa-se também pelas atividades académicas, levando ao insucesso e abandono escolar (De Groot, 2002 as cited in., Gouveia, 2008). Um estudo realizado por Rohner (2010) veio precisamente a confirmar a existência de correlação entre a aceitação pelo/a professor/a e o seu impacto quer no ajustamento psicológico que nos comportamentos escolares. Neste estudo, o autor constatou que tanto a perceção de aceitação pelo/a professor/a como das figuras parentais encontram-se relacionadas com bem-estar psicológico tanto das jovens do sexo feminino como dos jovens do sexo masculino (Rohner, 2010).

De seguida, o modelo apresenta-nos o mesossistema no qual estão presentes as interações ocorridas entre os microsistemas no qual a criança se encontra como, por exemplo, a relação família-escola. Com o crescimento a criança vai interagindo com vários microsistemas, e é com a participação nestes e através da interconexão existente entre os mesmos, que se dá a criação do mesossistema. Quanto mais positivas e correspondidas forem as relações nos diversos microsistemas no qual a criança está

presente, melhor, ou mais eficiente será o mesossistema (Diogo, 1998), e, por consequência, mais irá contribuir para o desenvolvimento desta, a todos os níveis. Isto significa que é importante considerar que a qualidade das relações com as figuras parentais e com os/as professores/as, nomeadamente em termos da expressão de afeto, contribuem concomitantemente, para o desenvolvimento global da criança, e não de forma isolada ou exclusiva (Diogo, 1998).

Em terceiro lugar encontramos o exossistema, no qual os acontecimentos que ocorrem à volta da criança, no qual esta não tem uma participação ativa, podem vir a influenciá-la como, por exemplo, o local de trabalho dos pais. No caso de existir uma ocorrência negativa no local de trabalho dos pais este acontecimento pode vir a influenciar a forma como estes se vão relacionar com os/as filhos/as (Bronfenbrenner, 1986). Por fim temos o macrossistema composto pelas crenças e ideologias da sociedade onde a criança se encontra e as quais vão influenciar o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979). Para o desenvolvimento integral das crianças todos estes sistemas devem estar em congruência e as intervenções devem ser feitas nos diferentes níveis quando necessários e de forma adaptada (Bronfenbrenner, 2001).

Por fim, para além dos processos proximais, da criança/adolescente e do contexto temos o tempo como componente promotora de desenvolvimento. Este é constituído pelo microtempo que se pauta pelos acontecimentos que ocorrem em determinados momentos e por fim os cronossistemas que são as mudanças que ocorrentes ao longo do tempo, que irão influenciar diretamente o macrossistema (Zaatari & Maalouf, 2022).

**2. Teoria da Aceitação Rejeição Interpessoal (IPARTheory) (Rohner & Rohner, 1981; Rohner et al., 2012; Rohner, 2016; Rohner, 2019; Rohner, 2020)**

No ano de 1960 o psicólogo Ronald P. Rohner, criou uma teoria denominada de PARTheory (Teoria da Aceitação Rejeição Parental). Esta tinha como objetivo, a

compreensão das consequências da aceitação-rejeição das figuras parentais na infância do/a jovem até à sua idade adulta (Rohner & Rohner, 1981). No entanto, com o passar dos anos esta teoria precisou de ser adaptada pois, para além das figuras parentais, existem outras figuras significativas na vida das crianças, sobre as quais a perceção aceitação-rejeição também deve ser tida em consideração, tendo em atenção o potencial efeito sobre o seu desenvolvimento (e.g., saúde mental e bem-estar). No ano de 2000 a teoria viu-se então ampliada, passando a incluir no estudo, para além das figuras parentais, outras figuras significativas (e.g., irmãos, avós, amigos, par amoroso, entre outros relacionamentos possíveis) existentes na vida de um/a jovem. Quatro anos mais tarde, o nome da teoria foi finalmente alterado, passando de PARTheory (Teoria da Aceitação-Rejeição Parental) para IPARTheory (Teoria da Aceitação Rejeição Interpessoal) (Rohner, 2019).

Segundo Rohner et al., (2012) a teoria encontra-se dividida em três subteorias. A primeira é denominada de teoria de coping, que se baseia na ideia central que nem todas as crianças lidam da mesma forma com a rejeição diária que percecionam dos comportamentos das suas figuras significativas, adaptando-se de formas diferentes, de forma a ajustarem-se às consequências emocionais dessa rejeição percebida. Esta teoria pretende analisar quais as principais causas ou fatores que diferenciam as crianças que conseguem lidar emocionalmente com a perceção de rejeição, sem que exista desajustamento psicológico significativo, das crianças que não o conseguem (Rohner et al., 2012).

A segunda subteoria é a dos sistemas socioculturais, que tem como objetivo compreender os comportamentos das figuras parentais (ou de outras figuras significativas), tentando compreender o porquê de algumas destas figuras serem aceitantes, com comportamentos calorosos e afetuosos, enquanto outros adotam

comportamentos frios e rejeitantes (Rohner et al., 2012). Vários fatores podem influenciar os comportamentos parentais, tal como fatores psicológicos, culturais, sociais e religiosos. Assim sendo, esta subteoria pretende analisar, através de evidências mundiais, transculturais e históricas, os comportamentos das diferentes figuras significativas presentes na vida de qualquer pessoa, com particular destaque para as figuras parentais, pela sua importância no desenvolvimento da criança, desde uma idade muito precoce (Rohner, 2019). Por fim, existe a subteoria da personalidade, que se propõe a compreender se todas as crianças adotam o mesmo comportamento, ou por outras palavras, sofrem as mesmas consequências, quando expostas à aceitação-rejeição pelas diferentes figuras significativas com quem estabelecem relações interpessoais nos diferentes contextos de vida, ou microssistemas, em que estão inseridas, desde a primeira infância (Rohner, 2020).

A percepção de aceitação-rejeição pelas figuras parentais e outras figuras significativas, por parte da criança, tem um papel fundamental no desenvolvimento da mesma até à idade adulta (Rohner et al., 2019). A percepção de aceitação-rejeição, por parte das figuras significativas, remete-nos para uma dimensão da qualidade das relações interpessoais que estabelecemos nos diferentes contextos de vida em que estamos inseridos. Isto significa que quanto maior é a percepção de aceitação que temos relativamente a uma figura significativa, maior é a qualidade da relação interpessoal que estabelecemos com essa figura. Todas as crianças, com o passar do tempo, terão experienciado uma certa dose de afeto (ou falta do mesmo) nas suas relações familiares. Dentro destas relações existem dois tipos de dimensões que podem ser experimentadas: a dimensão de aceitação e a dimensão de rejeição (Rohner et al., 2012). A aceitação inclui a qualidade dos relacionamentos, as demonstrações de afeto físicas (e.g., beijos, abraços ou carinhos) e verbais (e.g., elogiar, dizer palavras agradáveis ou encorajar), o carinho, o

amor e a preocupação. Em oposição, a dimensão da rejeição caracteriza-se pela ausência das características acima referidas. Nesta dimensão, temos presentes três tipos de demonstração de rejeição: a primeira é a hostilidade, demonstrada através da agressividade física (e.g., bater ou empurrar) e verbal (e.g., uso de palavras desagradáveis, cruéis, e comentários negativos acerca da criança), a segunda é a indiferença, que pode ser notada através da negligência, não havendo uma prestação de cuidados adequados e uma disponibilidade emocional para a criança; e a terceira é a rejeição indiferenciada, situação em que a criança sente que não é amada ou cuidada pelas suas figuras significativas, mesmo que não tenha uma perspectiva clara de como ou porquê (Rohner et al., 2012). Deste modo, se por um lado a presença ou percepção da aceitação, demonstra ter benefícios para o desenvolvimento psicológico saudável do/a jovem (Rohner & Lansford, 2017), a percepção de rejeição, acaba por trazer consequências negativas ao desenvolvimento, ajustamento psicológico e bem-estar do/a mesmo/a, impactando também o seu comportamento global (Rohner, 2021).

A IPARTheory, através de uma vasta gama de investigações realizadas ao longo dos anos, demonstra algumas consequências que podem ocorrer devido às exposições prolongadas à rejeição, durante o desenvolvimento da criança. No entanto, é importante realçar que quando se fala em percepção de rejeição, esta pode ser percebida por parte das figuras parentais, mas também por parte de outras figuras significativas, como por exemplo os/as professores/as, com quem as crianças vão estabelecendo relações. Quando expostas à rejeição, as crianças tendem a desenvolver sintomatologia ansiosa, demonstrações de raiva, dependência emocional, instabilidade, falta de segurança, atitudes negativas sobre o mundo, sobre elas próprias e baixos níveis de autoestima (Rohner et al., 2019). Ademais, esta percepção de rejeição pode condicionar e impactar negativamente outros relacionamentos da criança/jovem (Downey et al., 1998). A

IPARTheory demonstra que a percepção de aceitação-rejeição dos pais (e outros intervenientes) na infância, têm um grande impacto psicológico, que se tende a prolongar até à idade adulta, ainda que os impactos sejam mais intensos na infância (Rohner, 2021). Esta ideia é também confirmada pelo estudo de Ali e colaboradores (2015), que evidenciaram que a rejeição materna percebida tem um impacto significativo no desenvolvimento psicológico das crianças e menos significativo no desenvolvimento dos/as adultos/as.

Para além deste estudo, outros foram realizados em várias partes do mundo e vêm a demonstrar o impacto que a percepção aceitação-rejeição tem no desenvolvimento e bem-estar psicológico (Putnick et al., 2014; Rohner, 2021; Rohner et al., 2010). Um estudo realizado durante sete anos, em nove países, com crianças com idades compreendidas entre os sete e os 14 anos, demonstrou que todas as formas de rejeição acima referidas influenciaram os processos comportamentais internos e externos (Rohner, 2021). Os processos comportamentais internos pautam-se por emoções negativas, ansiedade, solidão e nervosismo, enquanto os comportamentos externos pautavam-se por utilização de mentiras, vandalismo, violência e desobediência (Rohner, 2021).

Outro estudo longitudinal realizado por Putnick et al. (2014) no qual foi utilizada uma amostra de 1.247 famílias de nove países durante três anos, permitiu obter informações importantes acerca da percepção de rejeição dos pais, demonstrando que crianças que obtinham esta percepção demonstravam problemas de comportamentos internos e externos, diminuição do rendimento escolar e uma deterioração das competências sociais. No estudo realizado por Petrucci e colaboradores (2016), estes ressaltam a importância e o impacto da percepção de aceitação, não só pelas figuras parentais, mas também pelos/as professores/as, no desenvolvimento sócioemocional e bem-estar psicológico. Quando percecionam relações positivas e aceitantes, pelos/as

professores/as e figuras parentais, os jovens tendem a desenvolver mais as competências sócioemocionais e um bom ajustamento psicológico (Petrucci et al., 2016).

### **3. Clima Social Escolar / Relação Professor/a- Aluno/a**

Ao longo da vida do ser humano, a escola assume um papel fulcral em vários aspetos, sendo o local onde os/as jovens passam uma grande parte do seu tempo, e onde parte substancial do seu processo desenvolvimental decorre. Deste modo, é também através dos intervenientes do contexto escolar que os/as jovens recolhem e solidificam conhecimento, observam modelos de comportamento, começando a construir e formar, a sua identidade (Valente, 2019). Assim sendo, as experiências vividas no contexto escolar, nomeadamente as de natureza interpessoal, são bastante marcantes para o desenvolvimento das crianças/jovens, nomeadamente a nível psicológico (Eccles & Roeser, 2011). Na perspetiva de Brunner (1977), o contexto em que a criança está inserida é de extrema importância no processo de aprendizagem, considerando que para ocorrerem aprendizagens, são necessárias interações entre a criança e a matéria, no entanto a forma como a matéria é apresentada à criança tem também um papel importante na riqueza desenvolvimental do contexto escolar. Nesta perspetiva, a criança deverá assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem, e o/a professor/a tem a função de apoiar e ajudar a criança a obter o conhecimento da melhor forma (Brunner, 1977), nomeadamente através da forma como cria as condições relacionais, interpessoais, necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer da forma mais eficiente. O que nos reporta, novamente para a importância da qualidade das relações interpessoais entre as crianças e as suas figuras significativas, neste caso, os/as professores/as. Neste sentido, a díade criada entre professor/a-aluno/a terá impacto na forma como o/a jovem obtém a aprendizagem e vivencia o contexto escolar, sendo o/a professor/a a figura significativa que o/a vai orientar e ajudar a estabelecer uma relação entre o meio que rodeia e o/a jovem

(Pakarinen et al. 2018). Neste sentido, e tendo em atenção o modelo IPARTheory apresentado anteriormente, quanto mais a relação entre professor/a e aluno/a for marcada por aceitação (ou afeto/carinho), mais qualidade terá e maior contribuição poderá fazer para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do/a aluno/a.

Sendo assim, neste contexto, o/a professor/a tem um papel muito importante, sendo através deste/a, e com este/a, que as crianças vão passar, maioritariamente, o seu tempo e obter o conhecimento essencial para a sua aprendizagem e desenvolvimento. A díade estabelecida entre professor/a e aluno/a terá um papel influenciador no desenvolvimento das capacidades sócioemocionais deste último, e consequentemente no seu percurso académico (Pakarinen et al. 2018).

Estudos realizados anteriormente demonstraram que professores/as e alunos/as com relações próximas e aceitantes, originam um maior sentido de pertença nos/as alunos/as, na sala de aula, e ainda promovem o desenvolvimento de relações, gerando emoções positivas e diminuição do stress (Lippard et al., 2018; Lan & Moscardino, 2019; Clem et al., 2020). Outro estudo realizado no Bangladesh por Rohner e colaboradores (2010), demonstrou o impacto da perceção aceitação/rejeição pelos pais e professores/as, encontrando uma ligação forte e positiva entre o bem-estar psicológico e a perceção de aceitação pelos mesmos.

Estes estudos vieram demonstrar e reforçar o papel impactante e importante das díades professor/a-aluno/a, enaltecendo a sua ligação direta com as competências sócioemocionais dos/as alunos/as, sendo que quanto mais positiva, aceitante, for a relação, maiores serão os benefícios no desenvolvimento dos mesmos. A perceção de aceitação-rejeição dos/as alunos/as pelos/as professores/as, também demonstra se significativa no ajustamento psicológico dos/as mesmos/as. Um estudo realizado por Harrison e colaboradores (2007), acerca da perceção aceitação-rejeição pelos/as

professores/as, demonstrou que crianças que percebem comportamentos de rejeição por parte dos/as professores/as, tendem a não gostar de ir à escola e até mesmo, evitar a presença na mesma. Já um/a aluno/a que perceba comportamentos de aceitação por parte dos/as professores/as, tende a ter mais vontade de ir à escola. As crianças com percepções de rejeição pelos/as professores/as apresentam mais dificuldades de adaptação escolar, quando comparadas com as crianças que se percebem como aceites. Por fim, no estudo de Buyse e colaboradores (2009), foi demonstrado que quanto melhores as relações estabelecidas entre o/a professor/a e o/a aluno/a, melhor será a adaptação escolar, aumentando o desempenho académico, diminuindo a prática de comportamentos disruptivos e consequentemente o aumento das competências sociais e emocionais.

#### **4. Aprendizagem Sócioemocional (ASE)**

A aprendizagem sócioemocional (ASE) é um processo contínuo, através do qual o ser humano vai usando conhecimento, capacidades e atitudes, construindo a sua identidade e arrecadando estratégias para gerir as suas emoções e alcançar objetivos (CASEL, 2020). Através desta aprendizagem, o ser humano consegue desenvolver emoções, criar relações e obter mecanismos para uma tomada de decisões responsáveis (CASEL, 2020; Oberle et al., 2016).

A Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), oferece uma explicação de como é organizada a roda da aprendizagem sócioemocional. Dentro das capacidades sócioemocionais, podemos encontrar cinco dimensões globais de competências, que se encontram interrelacionadas. A primeira dimensão global é a capacidade de autoconsciência/autoconhecimento. Dentro desta dimensão, as pessoas têm a habilidade de compreender as suas próprias emoções, pensamentos, a forma como estes as influenciam, o reconhecimento dos pontos fortes e menos fortes, entre outras competências. Ou seja, quanto mais desenvolvida se encontra esta dimensão no perfil de

competências da pessoa, melhor esta consegue identificar as próprias emoções, compreender e identificar as diversidades culturais, os recursos pessoais e linguísticos, incorporar sentimentos, ampliar interesses e estabelecer uma mentalidade de crescimento (CASEL, 2020).

Em segundo lugar podemos encontrar a dimensão da consciência social, cujo desenvolvimento nos permite ser capazes de aceitar as diferenças culturais e de contextos, e conseguir desenvolver empatia com pessoas provenientes de diversas origens, aceitando as suas diferenças. Através das competências incluídas na dimensão de consciência social, conseguimos identificar as diferenças dos outros, aceitá-las, compreendê-las e respeitá-las, conseguindo demonstrar empatia para com os outros (CASEL, 2020).

A tomada de decisão responsável é outra dimensão importante no universo das competências sócioemocionais. Através do desenvolvimento das competências incluídas nesta dimensão, somos capazes de fazer escolhas conscienciosas, tendo sempre em conta quais os benefícios ou repercussões das mesmas, a nossa segurança e do próximo e ainda os padrões sociais vigentes num determinado contexto social, avaliando qual o possível impacto que a nossa escolha poderá causar, para mim e para os outros (CASEL, 2020).

De seguida podemos encontrar também a dimensão do autocontrolo, cujo desenvolvimento nos permitirá gerir o nosso comportamento e estados internos, no sentido de conseguirmos atingir as nossas metas, gerindo as nossas emoções, os nossos comportamentos e pensamentos de forma enquadrada com os nossos objetivos e metas. Com o desenvolvimento das competências inerentes a esta dimensão, conseguimos gerir de forma mais eficaz o nosso stress e as nossas emoções, através de estratégias de organização, orientar o nosso foco para os objetivos, quer sejam coletivos ou individuais, e a nossa motivação (CASEL, 2020).

Por último, é fundamental referir a dimensão das competências relacionais/sociais. O desenvolvimento desta dimensão está associado a uma maior competência para criar e manter relações interpessoais saudáveis, e adaptarmo-nos a diferentes ambientes, com diferentes sujeitos (CASEL, 2020). Através das capacidades relacionais, conseguimos comunicar e trabalhar de forma correta, clara e positiva com as pessoas do nosso meio e de fora dele (Greenberg et al., 2016; Oberle et al., 2016).

Para além da CASEL, existe também a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) que, através do seu estudo sobre o desenvolvimento sócioemocional, nos apresenta um modelo denominado de *big five*. Este modelo predispõe-se ao estudo de traços de personalidade que se demonstram interligados com os nossos comportamentos diários sendo esses a Extroversão a qual se pauta pelo traço de personalidade que leva a que as pessoas experienciem emoções positivas demonstrando bem-estar consigo e com os outros; a Amabilidade é uma característica importante nos relacionamentos interpessoais, enquadrando competências como a empatia, gentileza e cooperação. Para além destas, temos também a Conscienciosidade que se pauta pelas competências de autocontrolo, organização e responsabilidade, temos ainda a Abertura para a experiência que se encontra associado à predisposição da pessoa para viver novas experiências, ideias e emoções. Por fim, temos o Neuroticismo que se encontra interligado com a vivência de emoções negativas nas quais as pessoas tendem a experienciar ansiedade, raiva entre outras emoções negativas. (Chernyshenko, 2018; OECD, 2019; Rodrigues & Gomes, 2022).

Na atualidade, o desenvolvimento de competências sócioemocionais é visto como um processo necessário e significativo para o desenvolvimento global, saúde mental e bem-estar de qualquer pessoa, havendo cada vez mais uma tentativa das escolas adotarem estratégias e recursos para a promoção destas competências nos/as jovens (Valente,

2019). O desenvolvimento destas competências vai, em grande medida, e em especial nas idades mais precoces, ser realizado no contexto escolar, maioritariamente através dos esforços, competências e conhecimentos que os/as professores/as possuam neste campo, nomeadamente em termos das suas metodologias de ensino e competências relacionais. Considerando esta situação, facilmente podemos perceber a importância que terá o nível de desenvolvimento sócioemocional dos/as professores/as, assim como o nível de formação na promoção destas competências, na sua capacidade de corresponder às necessidades desenvolvimentais dos/as seus/suas alunos/as (Valente, 2019).

As utilizações, pelos/as professores/as, do diálogo, de debates, de jogos, entre outras atividades, ferramentas e métodos de ensino, poderão contribuir, de forma significativa para ajudar no desenvolvimento de várias competências ASE, desde o autocontrolo às competências relacionais (Carneiro & Lopes, 2020). Sendo a adolescência caracterizada como uma fase desafiadora e determinante no desenvolvimento dos/as jovens, é importante que estes desenvolvam as suas competências, com a ajuda do meio e seus intervenientes. Desta forma, conseguirão desenvolver-se a nível intrapessoal, conseguindo identificar e expressar diferentes emoções, e desenvolver as suas competências sociais (Birknerová, 2011).

Em Portugal, têm sido desenvolvidos estudos com o objetivo de analisar a influência da perceção aceitação-rejeição no desenvolvimento de competências sócioemocionais, como, por exemplo a empatia, na prática de comportamentos disruptivos e ainda no *cyberbullying* (Alves, 2015; Reverendo, 2011; Silva, 2015). Um desses estudos foi realizado por Alves (2015), que utilizou uma amostra de 201 alunos/as com idades entre os 11 e os 18 anos pertencentes ao 3º ciclo do ensino básico com o objetivo de analisar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição e a solidão e o *cyberbullying*. O resultado deste estudo demonstrou uma analogia existente entre a

rejeição parental e a solidão e a rejeição parental e o *cyberbullying*. Ou seja, adolescentes rejeitados, tendiam a sentir-se isolados e a praticar atos relacionados ao *cyberbullying* (Alves, 2015). Ainda em 2015, Silva desenvolveu também um estudo que analisou a correlação entre a percepção de aceitação-rejeição parental e pelos/as professores/as, e os comportamentos disruptivos, desenvolvimento da empatia e comportamentos sociais. A amostra consistia em 208 alunos/as entre os 12 e os 18 anos. Este estudo confirmou uma correlação entre a percepção de rejeição dos intervenientes acima referidos e os comportamentos disruptivos. Ou seja, quando percebida a rejeição tanto pelos pais como pelos/as professores/as, o/a jovem tendia a apresentar comportamentos disruptivos. No entanto, a nível da associação da percepção aceitação-rejeição interpessoal e do desenvolvimento da empatia não foram encontradas correlações significativas (Silva, 2015).

Por fim, podemos ainda falar sobre um estudo realizado em Portugal por Reverendo (2011), estudou a influência da percepção aceitação-rejeição materna no desenvolvimento de competências de regulação emocional. Este estudo demonstrou uma associação forte entre a percepção de aceitação e desenvolvimento de competências de regulação emocional. Pais que apresentam comportamentos aceitantes, afetuosos, que se demonstram prontos e capazes para dar resposta às necessidades emocionais dos/as filhos/as, permitem que estes construam competências de regulação emocional adequados.

## **II. Metodologia**

### **1. Objetivos e Hipóteses de Investigação**

Face à revisão bibliográfica apresentada anteriormente, este estudo apresenta como objetivo geral compreender o papel da qualidade das relações interpessoais entre

figuras parentais, professores/as e os/as adolescentes, avaliada através da percepção de aceitação-rejeição, no desenvolvimento das competências sócioemocionais de empatia e autocontrole, em adolescentes a frequentar o terceiro ciclo do ensino básico.

Com esta investigação, procuramos analisar e entender de que forma é que a percepção que os/as estudantes têm de serem mais aceites ou mais rejeitados pelas suas figuras parentais, assim como pelos/as professores/as, pode estar relacionada com o desenvolvimento de dimensões importantes para a sua adaptação e sucesso escolar, assim como para a sua saúde mental, qualidade de vida e bem-estar. Espera-se que os resultados desta investigação possam contribuir para a identificação de dimensões importantes, assim como para a delimitação de medidas de intervenção mais ajustadas, para fomentar a promoção de competências sócioemocionais em contextos educativos.

### **1.1 Objetivos Específicos**

Tendo em conta a importância da qualidade das relações para o desenvolvimento das competências sócioemocionais, saúde mental e o bem-estar psicológico das crianças, salientando a importância das figuras parentais e professores/as neste mesmo desenvolvimento, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a. Analisar se a percepção de aceitação por parte das figuras parentais está associada a níveis mais elevados de empatia e autocontrole dos/as adolescentes.
- b. Analisar se a percepção de aceitação por parte dos/as professores/as está associada a níveis mais elevados de empatia e autocontrole dos/as adolescentes.
- c. Analisar se existem diferenças significativas entre estudantes do sexo masculino e feminino, relativamente à percepção de aceitação-rejeição interpessoal por parte das figuras parentais e professores/as, empatia e autocontrole.
- d. Analisar a importância relativa da qualidade das relações interpessoais estabelecidas pelos estudantes com as suas figuras parentais e com os seus

professores/as, no desenvolvimento das suas competências sócioemocionais. Por outras palavras, perceber se entre estes agentes educativos, algum desempenha um papel mais preponderante no desenvolvimento da empatia e autocontrolo.

## 1.2 Questões e Hipóteses de Investigação

Considerando os objetivos definidos para este estudo e a revisão de literatura realizada, foram definidas as seguintes hipóteses de investigação:

*Questão de investigação 1:* Estarão os níveis de perceção de aceitação por parte das figuras parentais associadas a níveis mais elevados de empatia?

*Hipótese 1:* Adolescentes com níveis mais elevados de perceção de aceitação por parte do pai apresentam níveis mais altos de empatia.

*Hipótese 2:* Adolescentes com níveis mais elevados de perceção de aceitação por parte da mãe apresentam níveis mais altos de empatia.

A empatia demonstra estar diretamente ligada a vários fatores nomeadamente às práticas parentais cometidas no microssistema familiar. Crianças/jovens cujos pais utilizam comportamentos positivos, acolhem e os ouvem, tendem a sentir-se aceites pelos mesmos e a desenvolver maiores níveis de empatia (Motta et al., 2006). Um estudo realizado por Formiga e os seus colaboradores (2005), permitiu observar que estilos parentais positivos, que adotam comportamentos aceitantes, promovem nos/as jovens o desenvolvimento de competências de interação social, aumento da empatia e ainda diminuição de comportamentos antissociais com um aumento consequente do autocontrolo.

*Questão de investigação 2:* Estarão os níveis de perceção de aceitação por parte das figuras parentais associadas a níveis mais elevados de autocontrolo?

*Hipótese 3:* Adolescentes com níveis de perceção de aceitação por parte do pai apresentam níveis mais altos de autocontrolo.

*Hipótese 4:* Adolescentes com níveis de percepção de aceitação por parte da mãe apresentam níveis mais altos de autocontrole.

Estudos anteriores permitiram evidenciar que os relacionamentos familiares têm um impacto positivo e são cruciais no desenvolvimento do autocontrole (Gomes & Pereira, 2014). Os/As jovens que vivenciam sentimentos de rejeição parental demonstram ter uma maior tendência a desenvolver comportamentos disruptivos. No entanto, jovens que não vivenciam estes mesmos sentimentos, evidenciam maiores níveis de empatia e autocontrole, diminuindo consequentemente a propensão ao desenvolvimento de comportamentos antissociais (Carvalho, 2011; Tyler et al., 2011)

*Questão de investigação 3:* Estarão os níveis de percepção de aceitação por parte do/a professor/a associadas a níveis mais elevados de empatia e autocontrole?

*Hipótese 5:* Adolescentes com níveis mais elevados de percepção de aceitação por parte do/a professor/a, apresentam níveis mais altos de empatia.

*Hipótese 6:* Adolescentes com níveis mais elevados de percepção de aceitação por parte do/a professor/a, apresentam níveis mais altos de autocontrole.

Desde cedo o/a professor/a apresenta um papel importante no desenvolvimento do/a aluno/a. A percepção de aceitação pelos/as professores/as, demonstrada através de comportamentos afetuosos e aceitantes, tem uma ligação direta com o desenvolvimento das competências sócioemocionais. Um estudo realizado por Davis (2003), confirmou que jovens com percepção de relacionamento aceitante do/a seu/sua professor/a, através da utilização de comportamentos afetuosos, demonstram ter melhores notas, menos problemas comportamentais, um maior desenvolvimento do autoconceito mais competências sociais e relacionais, com o aumento da empatia, um maior autocontrole, assim como uma maior tolerância à frustração (Davis, 2003 as cited in Rohner et al., 2010). Outro estudo realizado por Reddy et al., (2003), comprovou que um melhor

desenvolvimento psicológico dos/as jovens se encontra ligado à perceção de aceitação pelos/as professores/as, expresso através de um apoio emocional e social realizado pelos mesmos.

*Questão de investigação 4:* Será que os níveis de empatia e autocontrolo nos/as jovens se demonstram diferentes quando comparados o sexo feminino e masculino?

*Hipótese 7:* Adolescentes do sexo feminino apresentam maiores níveis de empatia e autocontrolo quando comparadas com adolescentes do sexo masculino.

Estudos recentes vieram demonstrar que as raparigas apresentam maiores níveis de empatia quando comparadas com jovens do sexo masculino (Kemp, 2007; Páez & Rovella, 2019). Esta diferença, segundo os autores Páez e Rovella (2019), advém da propensão de jovens do sexo feminino demonstrarem mais facilidade para compreender o/a outro/a. Um estudo realizado por Kemp e colaboradores (2007), veio também a confirmar que a empatia se demonstra correlacionada de forma negativa com problemas de autocontrolo e comportamentos delinquentes em jovens adolescentes sendo que, em jovens do sexo feminino, esta correlação se mostra mais moderada devido ao apoio das figuras parentais.

## **2. Caracterização da amostra**

A amostra deste estudo contou com a participação de 103 jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos ( $M=13.17$ ;  $DP=1.01$ ) sendo 49.5% dos participantes do sexo masculino e 50.5% do sexo feminino. Em relação ao ano de escolaridade 29.1% são pertencentes ao 7º ano, 39.8% ao 8º ano e por fim 31.1% ao 9º ano. No que se refere ao tipo de escola 45.6% são alunos de escola pública e 54.4% de escola privada. Na tabela seguinte é possível observarmos as diferentes componentes do questionário sociodemográfico da amostra recolhida.

**Tabela 1***Caracterização sociodemográfica dos/as participantes*

Amostra total		
	<i>N</i>	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	51	49.5
Feminino	52	50.5
<b>Ano escolar</b>		
7º ano	30	29.1
8º ano	41	39.8
9º ano	32	31.1
<b>Tipo de escola</b>		
Publica	47	45.6
Privada	56	54.4
<b>Perceção sobre o rendimento académico</b>		
Mau	3	2.9
Razoável	26	25.2
Bom	51	49.5
Muito bom	23	22.3

### 3. Apresentação dos Instrumentos

Nesta investigação foram aplicados seis questionários, com vista a recolher a informação necessária para concretizar os objetivos propostos. Um questionário sociodemográfico, três questionários com o objetivo de avaliar a perceção de aceitação-rejeição por parte do/a, professor, pai e mãe. Foram também utilizados um questionário para a avaliação do autocontrolo dos/as jovens e um questionário para avaliação da empatia. Passamos a apresentar os referidos questionários de seguida.

#### 3.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico permitiu obter informações sociodemográficas acerca da população escolhida para a amostra, de forma a proceder à sua caracterização e identificar algumas perceções que pudessem ser relevantes para os objetivos da investigação. Algumas das informações recolhidas neste questionário são a idade, o sexo, a escolaridade, tipo de escola frequentada (privada ou pública), nível de satisfação com a

escola e com o ambiente escolar, e ainda a percepção da qualidade de relação com pais e professores.

### **3.2 Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ) (Versão Curta)**

(Rohner, 2005)

Este questionário pretende avaliar as percepções dos/as alunos/as acerca das atitudes dos/as professores/as para com eles/as. Através deste questionário, será possível avaliar a percepção dos/as alunos/as de se sentirem mais aceites ou mais rejeitados pelos/as seus/suas professores/as. Este instrumento de avaliação possui quatro subescalas e uma medida global de rejeição, de acordo com os conceitos e formulação da IPARTheory, que está na sua base. As subescalas deste instrumento são: o carinho (e.g., "Diz coisas simpáticas sobre mim."), a hostilidade/agressão (e.g., "Bate-me, mesmo quando não o mereço."), a indiferença/negligência (e.g., "Não me presta atenção."), e a rejeição indiferenciada (e.g., vê-me como um grande fardo.). Podemos encontrar neste questionário 24 itens que são divididos pelas quatro subescalas referidas, e às quais os/as alunos/as devem responder através de uma escala de de Lickert, cuja amplitude vai de 1 a 4, sendo que 1 corresponde a "quase nunca ou nunca é verdade" e 4 "quase sempre é verdade" (Rohner, 2005). Relativamente à leitura dos resultados deste instrumento, quanto mais elevado for o valor obtido no resultado da escala global, maior será a percepção de rejeição por parte do/a professor/a. Um estudo realizado por Rohner et al., (2010) demonstrou que este instrumento apresenta uma boa qualidade psicométrica apresentando um valor de alfa de cronbach de .84 para a escala global. Neste estudo, este questionário apresenta um valor de alfa para o carinho de .91, para hostilidade-agressão este valor é de .76, na indiferença e negligência ( $\alpha = .55$ ) e por fim na rejeição indiferenciada ( $\alpha = .80$ ). As subescalas de carinho, hostilidade-agressão e rejeição

indiferenciada apresentam um valor de fiabilidade bom, sendo que as escalas de indiferença-negligência e global ( $\alpha = .52$ ) apresentam um nível adequado de fiabilidade.

### **3.3 Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ) (Versão Curta) (Rohner, 2005)**

O questionário de aceitação-rejeição parental foi criado Rohner (2005), tem como objetivo analisar a percepção dos/as jovens acerca da aceitação rejeição parental. Esta escala avalia se os participantes se sentem mais aceites ou mais rejeitados pelas suas figuras parentais, de acordo com os conceitos e formulação da IPARTheory, que está na sua base. Esta escala tem na sua constituição as subescalas de carinho (e.g., "Diz coisas simpáticas sobre mim."), de hostilidade/agressão (e.g., "Bate-me, mesmo quando não o mereço."), de indiferença/negligência (e.g., "Não me presta atenção."), e de rejeição indiferenciada (e.g., "vê-me como um grande fardo."). Na sua composição apresenta 24 itens, aos quais os participantes devem responder usando uma escala do tipo likert com uma amplitude de 1 a 4, sendo que 1 corresponde a "quase nunca é verdade" e 4 corresponde a "Quase sempre é verdade". Para a recolha da informação acerca da qualidade da relação estabelecida com cada uma das figuras parentais, a escala é apresentada de forma separada, sendo preenchida para o pai e para a mãe de forma separada. Relativamente à leitura dos resultados deste instrumento, quanto mais elevado for o valor obtido no resultado da escala global, maior será a percepção de rejeição parental. Esta escala apresenta uma boa consistência interna no seu estudo original, com valores  $\alpha = .89$  (Khaleque & Rohner, 2011). No estudo a realizar, após análise foi possível verificar que a escala global apresenta um valor baixo e razoável de consistência interna, respetivamente, na versão da mãe ( $\alpha = .36$ ) e na versão do pai ( $\alpha = .50$ ). A nível das subescalas, na escala de percepção de aceitação rejeição pela mãe esta apresenta valores bons de consistência interna no carinho ( $\alpha = .93$ ), na hostilidade-agressão ( $\alpha = .74$ ) e na

rejeição indiferenciada ( $\alpha = .70$ ), já a subescala de indiferença/negligência apresenta um valor baixo de consistência interna ( $\alpha = .39$ ). Na escala do pai, os valores bons de consistência interna são encontrados nas subescalas de carinho ( $\alpha = .96$ ), na hostilidade-agressão ( $\alpha = .81$ ) e na rejeição indiferenciada ( $\alpha = .84$ ). No entanto, a subescala de indiferença/negligência apresenta um valor razoável de consistência interna ( $\alpha = .50$ ). Considerando os valores de fiabilidade encontrados, os resultados das escalas globais relativas à mãe, assim como a escala de indiferença/negligência, devem ser lidos e interpretados de forma cautelosa e condicionada.

### **3.4 Escala Breve de Autocontrole** (Tangney et al., 2004; Pimenta et al., 2020)

A escala breve de autocontrole, é uma escala que tal como o nome indica, visa avaliar através da autorresposta o nível de autocontrole dos participantes (Tangney et al., 2004). A versão utilizada, que apresenta 13 itens, é uma versão reduzida da escala original de 36 itens. Esta escala reduzida, apresenta duas subescalas, que permitem avaliar o autocontrole adaptativo, que se refere a atitudes que demonstram que o jovem apresenta comportamento de autocontrole (e.g., “Recuso coisas que me sejam prejudiciais.”, e o autocontrole desadaptativo, que avalia comportamentos que demonstram dificuldades no domínio do autocontrole (e.g., “Muitas vezes comporto-me sem pensar em todas as alternativas.” (Pimenta et al., 2020). A resposta à escala é realizada através de uma escala de likert, cuja amplitude vai de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a “totalmente falso” e 5 corresponde a “totalmente verdadeiro”. No que diz respeito à interpretação dos resultados, pontuações mais elevadas correspondem a um nível mais elevado de autocontrole. Esta escala apresenta uma boa fiabilidade, com valores de consistência interna do autocontrole desadaptativo de  $\alpha = .84$  e o autocontrole adaptativo  $\alpha = .68$ , no seu estudo original (Pimenta et al., 2020). Neste estudo, a escala apresenta um valor de consistência interna global razoável de .61, um nível bom de consistência interna para a

subescala de autocontrolo desadaptativo, com um alfa de Cronbach de .71, e um nível razoável/baixo de consistência interna para a escala de autocontrolo adaptativo, com um valor de alfa de Cronbach de .43. Considerando os valores de consistência interna encontrados, recomenda-se cuidado na leitura, análise e generalização dos resultados das escalas com índices de consistência interna mais baixos.

### **3.5 Índice de Reatividade Interpessoal (IRI) (Davis, 1983, Limpo et al., 2010);**

O questionário IRI teve a sua versão original construída por Davis (1983), constituída por 28 itens que avaliam a empatia. Estes 28 itens deram origem a 4 subescalas denominadas por: Tomada de Perspetiva (e.g., “De vez em quando tenho dificuldade em ver as coisas do ponto de vista dos outros.”), Preocupação Empática (e.g., “Às vezes, não sinto muita pena quando as outras pessoas estão a ter problemas”) Desconforto Pessoal (e.g., “Estar numa situação emocional tensa assusta-me”) e Fantasia (e.g., “Facilmente me deixo envolver nos sentimentos das personagens de um romance”), permitindo estudar a empatia de uma forma afetiva e cognitiva. A subescala tomada de perspetiva pretende avaliar a capacidade da pessoa de se preocupar e demonstrar compaixão pelo outro em situações negativas. A escala de preocupação empática avalia a frequência com que a pessoa se coloca no lugar do outro, assumindo o seu ponto de vista. A escala de desconforto pessoal avalia a ansiedade pessoal proveniente dos relacionamentos interpessoais estabelecidos com outras pessoas. Por último, a escala de fantasia avalia a capacidade de a pessoa assumir o papel do outro ou de uma personagem. A versão portuguesa deste questionário apareceu uns anos mais tarde através de Limpo, Alves e Castro (2010), sendo que a sua primeira versão era constituída por 28 itens, e a sua versão mais recente foi reduzida, por questões de adaptação, para 24 itens. O questionário é respondido através de uma escala do tipo likert, com uma amplitude de 0 a 4, sendo que 0 corresponde a “não me descreve nada bem” e 4 a “descreve-me muito bem”.

Relativamente à interpretação dos resultados, quanto maior a pontuação, maiores os níveis de empatia do/a participante, na escala global e nas subescalas. Relativamente à consistência interna deste instrumento, no estudo original, a nível global demonstra-se boa com um alfa de cronbach de .82. Relativamente às subescalas, no estudo original, estas apresentam bons alfas sendo que a subescala de tomada de perspectiva é de .74, a preocupação empática .77, para o desconforto pessoal .81 e por fim para a subescala fantasia .83. No presente estudo, a subescala de tomada de perspectiva apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha = .71$ ), as subescalas de preocupação empática ( $\alpha = .61$ ) e de desconforto pessoal ( $\alpha = .66$ ) apresentam valores moderados de consistência interna, e a subescala fantasia apresenta um valor baixo de consistência interna ( $\alpha = .41$ ). Por fim a escala global apresenta uma consistência interna adequada com um valor de alfa de Cronbach de .73.

#### **4. Procedimentos**

Tendo em atenção a concretização dos objetivos definidos para o presente estudo, participaram neste estudo 103 adolescentes, do sexo feminino e masculino, estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre o 11 e 16 anos.

A primeira fase do procedimento focou-se sobre a aprovação e validação dos instrumentos a serem utilizados na investigação, do ponto de vista científico e ético. Seguidamente, foi contactada uma instituição escolar para aplicação de questionários com vista a obter todas as autorizações necessárias para a aplicação dos instrumentos. Tendo sido autorizada a realização da investigação, procedeu-se à distribuição e recolha dos consentimentos informados (cf. Anexo I II, III) aos/às alunos/as, com a ajuda dos/as diretores de turma, tendo a investigadora informado e mostrado toda a disponibilidade para esclarecer qualquer questão ou dúvida que surgisse, acerca da participação dos/as alunos/as, para pais e professores/as. Os encarregados de educação foram informados que

a participação destes jovens carece de uma autorização por parte dos mesmos, para que exista uma participação livre e autorizada, garantindo todas as medidas de confidencialidade, sendo os dados apenas utilizados para fins de investigação. Após a entrega dos consentimentos informados, a concordar com a participação dos/as alunos/as, e ter sido dado tempo e espaço para o esclarecimento de dúvidas foi possível proceder à aplicação dos instrumentos, em formato digital, na plataforma *google forms*, através dos computadores disponibilizados pela escola. Para além desta recolha em formato presencial, o link criado para aceder aos questionários foi também partilhado nas redes sociais, de forma a chegar a um maior número de participantes. A recolha dos dados para investigação decorreu entre o mês de outubro e dezembro de 2023.

Para a análise dos dados recolhidos foram realizadas diferentes análises estatísticas, utilizando o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 29.0). Foram realizadas análises descritivas, calculando médias, desvios padrões, frequências absolutas e percentagens para os dados recolhidos através dos questionários. De forma a avaliar os diferentes objetivos propostos neste estudo foram realizadas também análises de correlação, para verificar associações entre as variáveis do nosso estudo, análises de variância e de regressão hierárquica, para avaliar a presença de efeitos de predição entre variáveis, e por fim foram utilizadas medidas de comparação, para comprar diferenças entre participantes do sexo feminino e masculino.

### **III. Apresentação e Discussão dos Resultados**

#### **1. Apresentação dos Resultados**

Neste capítulo, inicialmente, serão apresentadas as análises descritivas das variáveis em estudo, avaliando a média, desvios padrões e frequências absolutas. Posteriormente, serão feitas as associações entre variáveis, através de análises de correlação.

**Tabela 2***Estatística descritiva das variáveis.*

	Amostra total		
	<i>M(DP)</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Ponto médio</i>
<b>Tarq- total</b>	40.76(12.71)	24-96	60
Carinho	24.98(6.29)	8-32	20
Hostilidade agressão	8.27(2.92)	6-24	15
Indiferença/negligencia	11.51(3.06)	6-24	15
Rejeição indiferenciada	5.95(2.72)	4-16	10
<b>Parq-Mãe- total</b>	34.95(9.98)	24-96	60
Carinho	29.51(4.68)	8-32	20
Hostilidade agressão	8.47(2.90)	6-24	15
Indiferença/negligencia	10.99(2.40)	6-24	15
Rejeição indiferenciada	5.00(1.87)	4-16	10
<b>Parq_Pai_Total</b>	36.68(12.80)	24-96	60
Carinho	28.40(6.03)	8-32	20
Hostilidade agressão	8.66(3.47)	6-24	15
Indiferença/negligencia	11.13(2.70)	6-24	15
Rejeição indiferenciada	5.30(2.50)	4-16	10
<b>Autocontrolo total</b>	35.50(6.32)	13-65	39
Adaptativo	13.45(2.94)	4-20	12
Desadaptativo	22.05(5.95)	8-40	24
<b>Empatia</b>	49.86(11.91)	0-96	48
Preocupação empática	12.02(3.40)	0-24	12
Tomada de perspetiva	14.82(4.17)	0-24	12
Desconforto pessoal	12.76(3.76)	0-24	12
Fantasia	10.26(4.84)	0-24	12

*Nota:* Tarq=Questionário de perceção de aceitação rejeição pelo professor; Parq-Mãe= questionário de perceção de aceitação rejeição Mãe; Parq-Pai=questionário de perceção de aceitação rejeição Pai.

Através da análise da tabela anterior (Tabela 2), podemos observar que no que diz respeito à perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, que a escala global (rejeição) apresenta uma média de 40.76 ( $DP=12.71$ ), abaixo do ponto médio definido pelo manual do questionário. A escala de carinho apresenta uma média de 24.98 ( $DP=6.29$ ), acima do ponto médio do instrumento. As escalas de Hostilidade/agressão 8.27 ( $DP=2.92$ ), indiferença/negligencia 11.51 ( $DP=3.06$ ) e rejeição indiferenciada 5.95 ( $DP=2.72$ ), apresentam todas valores abaixo do ponto médio. Estes resultados indicam que os/as

participantes se percebem tendencialmente como aceites pelos/as seus/suas professores/as.

No que se refere à percepção de aceitação-rejeição pela mãe, a escala global apresenta uma média de 34.95 ( $DP=9.98$ ), abaixo do ponto médio do instrumento. A subescala de carinho apresenta uma média de 29.51 ( $DP=4.68$ ), acima do ponto médio do instrumento. As subescalas de hostilidade/agressão 8.47 ( $DP=2.90$ ), indiferença/negligência 10.99 ( $DP=2.40$ ) e rejeição indiferenciada 5.00 ( $DP=1.87$ ), todas elas apresentam valores abaixo do ponto médio. Estes resultados indicam que os/as participantes se percebem tendencialmente como aceites pela mãe.

Relativamente à percepção de aceitação-rejeição pelo pai, a escala global apresenta uma média de 36.68 ( $DP=12.80$ ), abaixo do ponto médio do instrumento. A subescala de carinho apresenta uma média de 28.40 ( $DP=6.03$ ), acima do ponto médio do instrumento. As subescalas de hostilidade/agressão 8.66 ( $DP=3.47$ ), indiferença/negligência 11.13 ( $DP=2.70$ ) e rejeição indiferenciada 5.30 ( $DP=2.50$ ), todas elas apresentam valores abaixo do ponto médio. Estes resultados indicam que os/as participantes se percebem geralmente como aceites pelo pai.

Relativamente à escala global de autocontrolo, encontramos uma média de 35.50 ( $DP=6.32$ ), ligeiramente abaixo do ponto médio da escala. A subescala de autocontrolo adaptativo apresenta uma média de 13.45 ( $DP=2.94$ ), ligeiramente acima do ponto médio do instrumento, e a subescala de autocontrolo desadaptativo 22.05 ( $DP=5.95$ ) apresenta um valor ligeiramente abaixo do ponto médio. Estes valores são indicadores de níveis razoáveis de autocontrolo nos participantes da amostra.

Por último, relativamente à escala global de empatia (49.86,  $DP=11.91$ ), foram encontrados níveis médios de empatia nos participantes, considerando o ponto médio do instrumento. Nas subescalas de preocupação empática (12.02,  $DP=3.40$ ), tomada de

perspetiva (14.82,  $DP=4.17$ ), e desconforto pessoal (12.76,  $DP=3.76$ ), estas apresentam valores ligeiramente acima do ponto médio do instrumento. No que diz respeito à subescala de fantasia (10.26,  $DP=4.84$ ), o valor encontrado está abaixo do ponto médio do instrumento, o que indica que os participantes têm alguma dificuldade em assumir o papel do outro ou de uma personagem. Estes resultados mostram que, de um modo geral, os/as participantes apresentam níveis médios de empatia, com indicadores de dificuldades de tomada de perspetiva social.

### Tabela 3

*Estatística descritiva das variáveis por sexo.*

	Sexo Feminino		Sexo Masculino	
	<i>M(DP)</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M(DP)</i>	<i>Min-Max</i>
<b>Tarq</b>	42.42(13.97)	24-96	39.06(11.15)	24-96
Carinho	24.31(6.83)	8-32	25.67(5.68)	8-32
Hostilidade agressão	8.63(3.31)	6-24	7.90(2.44)	6-24
Indiferença/negligência	11.94(3.17)	6-24	11.08(2.90)	6-24
Rejeição indiferenciada	6.15(2.97)	4-16	5.75(2.46)	4-16
<b>Parq-Mãe</b>	40.17(10.27)	24-96	53.51(5.10)	24-96
Carinho	24.31(6.83)	8-32	38.78(10.35)	8-32
Hostilidade agressão	8.48(2.87)	6-24	25.67(5.68)	6-24
Indiferença/negligência	10.90(2.36)	6-24	8.45(2.96)	6-24
Rejeição indiferenciada	5.10(1.83)	4-16	11.08(2.46)	4-16
<b>Parq- Pai</b>	37.27(12.83)	24-96	36.08(12.87)	24-96
Carinho	27.46(6.63)	8-32	29.37(5.25)	8-32
Hostilidade agressão	8.54(3.25)	6-24	8.78(3.72)	6-24
Indiferença/negligência	10.94(2.55)	6-24	11.31(2.85)	6-24
Rejeição indiferenciada	5.25(2.20)	4-16	5.35(2.79)	4-16
<b>Autocontrolo</b>	39.13(5.98)	13-65	38.51(7.20)	13-65
Adaptativo	13.23(3.08)	4-20	13.67(2.80)	4-20
Desadaptativo	25.90(6.49)	8-40	24.84(6.49)	8-40
<b>Empatia</b>	13.26 (2.80)	0-96	11.65(2.96)	0-96
Preocupação empática	12.37(3.16)	0-24	11.67(3.62)	0-24
Tomada de perspetiva	15.38(4.16)	0-24	14.25(4.16)	0-24
Desconforto pessoal	13.52(3.65)	0-24	11.98(3.75)	0-24

Fantasia	11.79(4.52)	0-24	8.71(4.70)	0-24
----------	-------------	------	------------	------

*Nota:* Tarq=Questionário de percepção de aceitação rejeição pelo professor; Parq-Mãe= questionário de percepção de aceitação rejeição Mãe; Parq-Pai=questionário de percepção de aceitação rejeição Pai.

Tendo em conta os diferentes sexos dos participantes, no presente estudo podemos observar (Tabela 3) que os valores de aceitação-rejeição obtidos através das respostas das jovens do sexo feminino são ligeiramente mais elevados do que os valores do sexo masculino. Relativamente às escalas totais, as jovens do sexo feminino apresentam valores mais elevados a nível do autocontrolo 39.13 ( $DP=5.98$ ), empatia 13.26 ( $DP=2.80$ ), percepção de aceitação rejeição pelo pai 37.27 ( $DP=12.83$ ) e pelo/a professor/a 42.42 ( $DP=13.97$ ), do que os jovens do sexo masculino. Estes apresentam valores superiores na percepção de aceitação-rejeição pela mãe 53.51 ( $DP=5.10$ ), percebendo mais rejeição pela mãe. Relativamente às subescalas, na percepção de aceitação-rejeição pelo professor, seguindo a tendência dos valores globais, as participantes do sexo feminino obtiveram valores mais elevados em todas as escalas de rejeição, do que os participantes do sexo masculino, sendo que nos valores relativos à subescala de carinho, a tendência inverte-se. Já os participantes do sexo masculino, relativamente às subescalas de percepção de aceitação rejeição por parte da mãe, apresentam médias mais elevadas, com a exceção da indiferença-negligência. Quando analisados os dados da escala de percepção de aceitação-rejeição pelo pai, nos valores das subescalas, ao contrário do valor global, os participantes apresentam valores mais altos, embora de forma ligeira. Relativamente à escala de autocontrolo a nível global as adolescentes do sexo feminino apresentam um maior nível de autocontrolo 39.13 ( $DP=5.98$ ), relativamente ao valor médio encontrado para os adolescentes do sexo masculino 38.51 ( $DP= 7.20$ ). No autocontrolo adaptativo os resultados das participantes do sexo feminino são ligeiramente inferiores 13.23 ( $DP= 3.08$ ) aos encontrados para os participantes do sexo masculino

13.67 ( $DP= 2.80$ ). Já no autocontrolo desadaptativo, os adolescentes do sexo masculino registaram um valor médio inferior 24.84 ( $DP=6.49$ ) ao encontrado nas adolescentes do sexo feminino 25.90 ( $DP=6.49$ ). Por fim na escala de empatia, as participantes do sexo feminino apresentam uma média 13.26 ( $DP=2.80$ ) superior à encontrada para os adolescentes do sexo masculino dos rapazes 11.65 ( $DP=2.96$ ). Nas componentes desta escala, a nível geral, as raparigas apresentam uma média superior à dos rapazes. Na preocupação empática, as raparigas têm uma média de 12.37 ( $DP=3.16$ ), já os rapazes de 11.67 ( $DP=3.62$ ), na tomada de perspetiva, o sexo feminino tem uma média de 15.38 ( $DP=4.16$ ), e o sexo masculino de 14.25 ( $DP=4.16$ ). No desconforto pessoal, o sexo feminino apresentou valores de 13.52 ( $DP=3.65$ ), e o sexo masculino de 11.98 ( $DP=3.75$ ). Por fim na fantasia os/as jovens do sexo feminino apresentam médias de 11.79 ( $DP=4.52$ ), e do sexo masculino de 8.71 ( $DP=4.70$ ).

De forma a testar a existência de diferenças significativas entre participantes do sexo feminino e masculino, nas variáveis em análise, realizou-se uma análise comparativa usando o teste não paramétrico Mann-Whitney (Tabela 4). Através desta análise podemos observar que nas escalas globais da perceção de aceitação rejeição do professor ( $U=1145.00$ ,  $P>.05$ ), da perceção de aceitação-rejeição da mãe ( $U=1149.00$ ,  $P>.05$ ), da perceção de aceitação-rejeição do pai ( $U=1273.50$ ,  $P>.05$ ) e no autocontrolo ( $U=1273.50$ ,  $P>.05$ ) e nas suas respetivas subescalas, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos. Já na empatia, ( $U=935.00$ ,  $p<.05$ ), demonstrou-se existirem diferenças significativa entre o sexo feminino e masculino na escala global e na subescala de desconforto pessoal ( $U=985.00$ ,  $p<.05$ ). Nestas variáveis, na escala global, as jovens do sexo feminino apresentam um valor de média (59.52) significativamente superior aos jovens do sexo masculino (44.33) e no desconforto pessoal (58.56) jovens do sexo feminino e (45.31) no sexo masculino. Estas médias

indicam que as jovens do sexo feminino apresentam níveis mais altos de empatia e desconforto pessoal nas relações interpessoais estabelecidas quando comparadas com jovens do sexo masculino.

#### **Tabela 4**

*Teste de Mann-Whitney para comparação de percepção de aceitação-rejeição, empatia e autocontrolo nos diferentes sexos*

	<i>U</i>	<i>P</i>
<b>Tarq</b>	1145.00	.23
Carinho	1227.50	.23
Hostilidade agressão	1161.00	.51
Indiferença/negligência	1064.50	.26
Rejeição indiferenciada	1200.50	.08
<b>Parq-Mãe</b>	1149.00	.24
Carinho	1227.50	.51
Hostilidade agressão	1318.00	.96
Indiferença/negligência	1260.50	.66
Rejeição indiferenciada	1162.00	.20
<b>Parq-Pai</b>	1273.50	.73
Carinho	1089.50	.10
Hostilidade agressão	1276.00	.74
Indiferença/negligência	1265.50	.68
Rejeição indiferenciada	1267.50	.65
<b>Empatia</b>	935.00	.01
Preocupação empática	1196.00	.39
Tomada de perspetiva	1131.00	.19
Desconforto pessoal	985.00	.02
<b>Autocontrolo</b>	1273.50	.73
Autocontrolo desadaptativo	1172.0	.31

*Nota:* Tarq=Questionário de percepção de aceitação rejeição pelo professor; Parq-Mãe= questionário de percepção de aceitação rejeição Mãe; Parq-Pai=questionário de percepção de aceitação rejeição Pai.

De modo a analisar, as relações existentes entre a percepção de aceitação- rejeição pelo/a professor/a, pai a empatia e autocontrolo nos adolescentes, foram realizadas análises de correlações de pearson (tabelas 5, 6 e 7). Após a realização desta análise, foi possível observar na tabela 5, que a percepção de rejeição pelo/a professor/a se encontra significativamente associada ao autocontrolo desadaptativo ( $r=.26$ ,  $p<.05$ ), o que significa que quanto mais os/as alunos/as se percecionam como rejeitados pelo/a professor/a, maiores dificuldades apresentam ao nível do autocontrolo, indicando uma

maior dificuldade de gestão de emoções e comportamentos. Ainda dentro da percepção de rejeição pelo/a professor/a, verificou-se que a percepção de hostilidade/agressividade pelo/a professor/a se encontra significativamente associada a maiores dificuldades de autocontrolo nos/as alunos/as ( $r=.24, p<.05$ ). Relativamente à empatia e a sua relação com a percepção de rejeição pelo/a professor/a, foi possível verificar que a percepção de rejeição indiferenciada pelo/a professor/a está significativamente associada a uma maior sensação de desconforto pessoal ( $r=.25, p<.05$ ), ou seja, quanto mais os/as alunos/as sentem que os/as professores/as não gostam delas, não as aceitam, mais tendem a sentir-se ansiosos/as nas suas relações sociais, nomeadamente com os/as professores/as, o que pode aumentar, por sua vez, o risco de não conseguirem gerir eficazmente as suas relações interpessoais.

**Tabela 5**

*Correlação entre questionários de aceitação-rejeição do/a professor/a, empatia e autocontrolo*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>1. Parq-pai</b>	-												
2.Car	-.89**	-											
3.H.A	.85**	-.59**	-										
4. Rej.Indif	.73**	-.41**	.64**	-									
5. Ind.Neg	.90**	-.70**	.83**	.63**	-								
<b>6.Autocontrolo</b>	.15	-.08	.17	0.5	.27**	-							
7. Ac.Adapt	-.14	.15	-.05	-.17	-.08	.33	-						
8.Ac.desapt	.26**	-.15	.24*	.16	.35	.86**	-.12	-					
<b>9.Empatia</b>	.09	.01	.12	.18	.12	.11	.1	.07	-				
10.P.E	-.03	.14	.02	.13	.02	.05	.09	.01	.71**	-			
11.T.P	-.03	.08	.01	.03	-.02	.06	.24*	-.05	.73**	.45**	-		
12.D.P	.18	-.1	.18	.15	.25**	.27**	-.10	.32**	.66**	-.35**	.19	-	
13.Fant	.13	-.06	.13	.20*	.10	-.01	.05	-.03	.82**	.39**	.47**	.43**	-

*Nota:* \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; Tarq=Questionário de percepção de aceitação rejeição pelo/a professor/a. Car=Carinho; H.A= Hostilidade e agressividade; Ind.Neg= Indiferença Negligência; Rej.Indif.= Rejeição indiferenciada AC= autocontrolo; Ac.desapt =autocontrolo desadaptativo; Ac.adapt=autocontrolo adaptativo; Emp= Empatia; PE=preocupação empática; TP=Tomada de prespetiva; DP= Desconforto pessoal; Fa=Fantasia

De acordo com os resultados fornecidos na tabela 6, é possível verificar a existência de associações significativas entre algumas das variáveis em estudo. Os

resultados demonstram que existe uma associação significativa entre a percepção de rejeição pelo pai e os níveis globais de autocontrolo ( $r=.21, p<.05$ ), sendo que o mesmo se verifica também relativamente ao autocontrolo desadaptativo ( $r=.25, p<.05$ ). Estes resultados são indicadores de que quando a percepção da rejeição pelo pai tende a aumentar, o autocontrolo desadaptativo tende também a aumentar. Assim sendo quanto maior for a percepção de rejeição pelo pai, maior serão os níveis de autocontrolo desadaptativo no/a jovem. Relativamente às escalas de empatia e a percepção de aceitação/rejeição pelo pai, estas correlações demonstra-se não significativas. Dentro da escala de empatia é importante realçar a existência de correlação entre a subescala desconforto pessoal e o autocontrolo ( $r=-.35, p<.01$ ), isto indica-nos que à medida que o desconforto pessoal aumenta os níveis de autocontrolo tendem a diminuir.

**Tabela 6**

*Correlação entre questionários de aceitação-rejeição pai, empatia e autocontrolo*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>1. Parq-pai</b>	-												
2.Car	-.72**	-											
3.H.A	.76**	-.38**	-										
4. Rej.Indif	.62**	-.25*	.48**	-									
5. Ind.Neg	.69**	-.50**	.60**	.37**	-								
<b>6.Autocontrolo</b>	.21*	-.08	.31**	.07	.15	-							
7. Ac.Adapt	-.14	.14	-.08	-.09	-.15	.33**	-						
8.Ac.desapt	.26*	-.21*	.33**	.12*	.25*	.86**	-.12	-					
<b>9.Empatia</b>	.04	-.10	.01	-.09	.91	.14	.09	.07	-				
10.P.E	-.09	.07	-.01	-.15	.06	.05	.09	.01	.71**	-			
11.T.P	-.03	-.12	.06	-.10	.12	.06	.24*	-.07	.72**	.45**	-		
12.D.P	.12	-.02	.12	.13	.10	-.10	.32**	-.62**	.30**	.35**	.19	-	
13.Fant	.12	-.11	.09	.02	.19	-.01	.05	-.03	.82**	.39**	.47**	.43**	-

*Nota:* \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; Parq- Pai=Questionário de percepção de aceitação rejeição pelo pai; Car= Carinho; H.A= Hostilidade e agressividade; Ind.Neg= Indiferença Negligência; Rej.Indif.= Rejeição indiferenciada AC= autocontrolo; Ac.desapt =autocontrolo desadaptativo; Ac.adapt=autocontrolo adaptativo; Emp= Empatia; PE=preocupação empática; TP=Tomada de prespetiva; DP= Desconforto pessoal; Fa=Fantasia

Por fim através da análise de correlação entre percepção de aceitação da mãe e empatia e autocontrolo (tabela 7), foi possível averiguar que, existe uma correlação negativa significativa entre a percepção de rejeição da mãe e o autocontrolo adaptativo ( $r=-$

.20,  $p < .05$ ). Este resultado pode ser um indicador de que quanto a percepção de rejeição é percebida o autocontrole adaptativo no/a jovem tende a diminuir significativamente. O mesmo acontece no processo contrário ou seja caso a percepção de rejeição seja baixa o autocontrole adaptativo tende a aumentar. É de ressaltar que as correlações entre estas duas escalas se demonstram, na sua maioria, significativas demonstrando uma relação entre as mesmas e uma influência mútua. Quando analisadas as correlações, foi possível também averiguar a existência de uma correlação negativa entre o autocontrole desadaptativo e a percepção de indiferença e negligência ( $r = -.18, p < .05$ ). Quando o/a adolescente percebe uma maior indiferença e negligência por parte da progenitora, os níveis de auto controle adaptativo podem tender a diminuir.

### Tabela 7

*Correlação entre questionários de aceitação-rejeição mãe, empatia e autocontrole.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>1.Parq-Mãe</b>	-												
2.Car	-.83**	-											
3.H.A	.73**	-.32**	-										
4. Rej.Indif	.73**	-.36**	.70**	-									
5. Ind.Neg	.66**	-.28**	.55**	.54**	-								
<b>6.Autocontrole</b>	.05	-.08	.10	-.04	-.09	-							
<b>7. Ac.Adapt</b>	-.20*	.15	-.12	-.17	-.18*	.33**	-						
8.Ac.Desapt	.15	-.16	.16	.04	-.01	.90**	-.12	-					
<b>9.Empatia</b>	.06	.01	.07	.09	.12	.11	.10	.07	-				
10.P.E	-.06	.14	.11	-.02	-.02	.05	.09	.01	.71**	-			
11.T.P	-.01	.08	.01	.05	.13	.06	.24*	-.52	.73**	.45**	-		
12.D.P	.09	-.01	.05	.01	.06	.27**	-.10	.33**	.66**	.35**	.19	-	
13.Fant	.12	-.06	.05	.18	.15	-.01	.05	-.03	.82**	.39**	.47**	.43*	-

*Nota:* \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Parq-mãe=Questionário de percepção de aceitação rejeição pela mãe; H.A= Hostilidade e agressividade; Ind.Neg= Indiferença Negligência; Rej.Indif.= Rejeição indiferenciada AC= autocontrole; Ac.desapt =autocontrole desadaptativo; Ac.adapt=autocontrole adaptativo; Emp= Empatia PE=preocupação empática; TP=Tomada de prespetiva; DP= Desconforto pessoal; Fa=Fantasia

Para determinar se a qualidade da relação entre o adolescente, o seu pai e o/a professor/a, poderiam prever os níveis de autocontrole e empatia dos/as estudantes, foram realizadas análises de regressão hierárquica (tabelas 8 e 9), para verificar os referidos

efeitos. Nestas análises decidimos não incluir a variável de aceitação-rejeição por parte da mãe, tendo em conta os fracos resultados das análises e consistência interna da escala que foi usada para a avaliar.

Olhando para os resultados apresentados nas tabelas 8 e 9, pode-se concluir que os modelos de predição experimentados não se revelaram significativos ( $\Delta R^2_{total} = .21$ ,  $p \geq 0.05$ ;  $\Delta R^2_{total} = .21$ ,  $p \geq 0.05$ , para as variáveis de empatia e autocontrolo respetivamente relativamente à perceção de rejeição pelo pai; e  $\Delta R^2 = .05$ ,  $p \geq 0.05$ ;  $\Delta R^2 = .24$ ,  $p \geq 0.05$ , para as variáveis de empatia e autocontrolo respetivamente relativamente à perceção de rejeição pelo/a professor/a). No entanto, e apesar do referido em cima, existem alguns indicadores interessantes, que poderão ser explorados em futuras investigações. Nomeadamente, e tal como é possível visualizar na tabela 8 e 9, a variável hostilidade/agressividade, como preditora dos níveis de autocontrolo dos/as estudantes, tanto na relação com pai, como na relação com o/a professor/a, apresenta valores significativos para o coeficiente de correlação ( $\beta = -.81$ ,  $\Delta R^2 = .13$ ,  $p \leq 0.05$  para o/a professor/a, e  $\beta = -.58$ ,  $\Delta R^2 = .08$ ,  $p \leq 0.05$  para o pai), o que sugere que a perceção de hostilidade/agressividade por parte do pai e do/a professor/a poderão ser preditores de níveis baixos de autocontrolo nos/as estudantes.

### Tabela 8

*Análise de Regressão hierárquica entre perceção de aceitação-rejeição (Professor/a-aluno/a) e escalas de empatia (total) e autocontrolo (total).*

	Empatia			Autocontrolo		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
<b>Bloco 1</b>		$\Delta R^2 = .008$			$\Delta R^2 = .022$	
Constante	11.61	.99		35.70	2.18	
Tarq	.02	.03	.09	.08	0.51	.15
<b>Bloco 2</b>		$\Delta R^2 = .043$			$\Delta R^2 = .034$	
Constante	3.71	4.26		25.34	9.47	
Tarq	.10	.05	.43	.18	.11	.35
Carinho	.19	.1	.39	.24	.22	.23
<b>Bloco 3</b>		$\Delta R^2 = .046$			$\Delta R^2 = .034$	

Constante	1.59	5.53		26.69	12.30	
Tarq	.15	.1	.66	.15	.22	.29
Carinho	.24	.13	.50	.21	.29	.20
Hostilidade/ Agressão	-.15	.25	-.15	.1	.56	.04
<b>Bloco 4</b>		$\Delta R^2=.046$			$\Delta R^2=.131^{**}$	
Constante	1.73	10.13		-32.36	21.38	
Tarq	.15	.23	.64	1.57	.48	3.02**
Carinho	.23	.26	.50	1.81	.56	1.73**
Hostilidade/ Agressividade	-.15	.37	-.15	-1.81	.79	-.81*
Negligência/ Indiferença	.01	.29	.01	-1.99	.60	-.92**
<b>Modelo total</b>		$R^2 \text{ Total}=.21$			$R^2 \text{ Total}=.21$	

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ;

### Tabela 9

*Análise de Regressão hierárquica entre percepção de aceitação-rejeição (Pai-filho) e escalas de empatia (total) e autocontrole (total).*

	Empatia			Autocontrole		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
<b>Bloco 1</b>		$\Delta R^2=.007$			$\Delta R^2=.035$	
Constante	11.75	.90		35.30	1.95	
Parq-Pai	.02	.02	.08	.1	0.05	.19
<b>Bloco 2</b>		$\Delta R^2=.007$			$\Delta R^2=.041$	
Constante	11.86	5.03		26.70	10.93	
Parq-Pai	-.02	.05	.08	.18	.12	.35
Carinho	-.00	.11	-.01	.20	.25	.18
<b>Bloco 3</b>		$\Delta R^2=.013$			$\Delta R^2=.080^*$	
Constante	15.51	6.86		46.97	14.64	
Parq-Pai	-.06	.12	-.28	-.28	.25	-.55
Carinho	-.09	.15	-.17	-.26	.33	-.24
Hostilidade/ Agressividade	.20	.25	.23	1.10	.54	-.58*
<b>Bloco 4</b>		$\Delta R^2=.025$			$\Delta R^2=.088$	
Constante	5.80	11.23		64.42	24.03	
Parq-Pai	.16	.24	.64	-.69	.51	-1.33
Carinho	.18	.29	.36	-.73	.61	-.67
Hostilidade/ Agressividade	-.05	.34	-.06	1.56	.73	.82*
Negligência/ Indiferença	-.34	.32	-.31	.61	.67	.25
<b>Modelo total</b>		$R^2 \text{ Total}=.05$			$R^2 \text{ Total}=.24$	

## 2. Discussão de resultados

Após a realização da análise estatística foi possível analisar todos os objetivos propostos para este estudo, procurando responder às hipóteses criadas para as análises. É importante salientar que as análises dos resultados das escalas que apresentaram valores de consistência interna mais baixos, devem ser lidos com o devido cuidado e evitada a sua generalização, até serem realizadas novas investigações e confirmados os resultados obtidos neste estudo. Nesta secção, será possível analisar os resultados obtidos anteriormente, intercalando-os com resultados de outros estudos prévios realizados.

Considerando os primeiros dois problemas de investigação estes tinham como objetivo analisar a relação entre a perceção de aceitação das figuras parentais e os níveis de empatia. Os resultados obtidos neste estudo não demonstraram existência de correlações significativas entre a perceção de aceitação pelo pai e os níveis de empatia. Quando analisados os resultados obtidos no teste de correlação estes não apontavam para relações estatisticamente significativas entre os mesmos. No entanto, estes resultados não vão de encontro aos resultados encontrados na literatura (Mendo-Lázaro et al., 2019; Páez & Royella, 2019; Senabre et al., 2012). Num estudo realizado por Páez & Royella (2019), foi possível confirmar que adolescentes que se apercebem como aceites pelo pai e pela mãe, demonstram apresentar maior níveis de empatia quando comparados com adolescentes que se percebem rejeitados pelos pais, os quais apresentam estilos parentais autoritários. Neste sentido, tendo em conta o estudo referido anteriormente, quando analisada a perceção de aceitação-rejeição parental, seria também interessante introduzir uma nova variável, sendo essa os estilos parentais, uma vez que, com a introdução desta poderíamos correlacionar os diferentes estilos parentais com a perceção de aceitação-rejeição e perceber quais os estilos parentais que os/as adolescentes percecionam dos seus pais e como se sentem relativamente a estes (Senabre et al., 2012). O estudo destas

relações estabelecidas entre pais e filhos/as e a percepção dos/as mesmos/as relativamente à forma como se sentem perante os seus pais é algo necessário e importante para estudo, uma vez que, o relacionamento estabelecido entre estes tem um grande impacto no desenvolvimento e estabilidade sócioemocional dos/as jovens (Mendo-Lázaro et al., 2019). Desde cedo quando percebidos como aceites os/as jovens tendem a desenvolver melhor as suas capacidades sócioemocionais demonstrando níveis mais altos de empatia, competências relacionais, comportamentos adequados e ainda apresentam impacto em outras áreas da rotina diária dos mesmos, como é o caso do interesse académico (Mendo-Lázaro et al., 2019).

Atendendo às hipóteses de adolescentes com níveis elevados de percepção de aceitação do pai e mãe ser indicadores de um maior nível de autocontrolo e empatia, os resultados obtidos no presente estudo permitiram comprovar que a percepção de rejeição pelo pai e pela mãe se encontram correlacionadas com o desenvolvimento do autocontrolo e empatia dos/as jovens indo de encontro à literatura já existente (Duchesne & Larose, 2007; Formiga et al., 2005; Gomes & Pereira, 2013; Meldrum et al., 2012; Videon 2005). Analisando de uma forma individual, o autor Videon (2005), estudou precisamente o impacto do relacionamento pai e filho/a no seu desenvolvimento psicológico saudável. Neste estudo foi possível averiguar, que os relacionamentos estabelecidos entre a figura paterna e filhos/as demonstram apresentar maiores variações (quando comparado com a figura materna) e devido a isso, apresentando um influencia significativa no desenvolvimento do/a jovem a nível psicológico. O estudo acerca do impacto da figura paterna no desenvolvimento dos filhos/as tem vindo a crescer devido à mudança de perspetiva relativamente à figura do pai na relação parental. Se antigamente, este era visto como responsável pela alimentação e parte económica da família, cada vez mais os estudos mais recentes focam no papel do pai como figura de extrema importância que

desempenha vários papéis no relacionamento familiar, sendo companheiro, protetor e cuidador dando suporte emocional, sendo visto como um modelo de exemplo e influência para os/as filhos/as (Lamb, 2010 as cited in., Vaz, 2011). O estudo realizado pelo autor Vaz (2011), veio a realçar a importância do papel do pai, uma vez que, neste estudo verificou-se que a percepção de aceitação pelo pai, quando comparado com a mãe, se demonstrava mais preditor no desenvolvimento de problemas comportamentais e com um maior impacto no desenvolvimento do autocontrolo dos/as filhos/as. Relativamente ao relacionamento com a figura parental materna, o estudo de Justo et al. (2014), demonstra que quando esta figura apresenta um comportamento ouvinte, uma maior empatia, e uma maior demonstração de carinho, as/os crianças/jovens tendem a perceber-se como aceites pelas mesmas e demonstrar mais comportamentos empáticos para com os outros. Num outro estudo realizado por Duchesne & Larose (2007), estes referiram que jovens que se percecionem aceites, nomeadamente pela mãe tendem, a ter uma maior preponderância a desenvolver uma melhor regulação emocional. No entanto, quando se percecionam rejeitados/as, tendem a ser mais propensos/as a desenvolver sintomatologia ansiosa e depressiva (Ali, 2011). Assim sendo, tal como nos demonstram os estudos anteriores apesar de varias vezes aparecerem como contrastes um do outro os relacionamentos estabelecidos com as duas figuras parentais são de extrema importância no desenvolvimento do jovem.

O estudo realizado por Meldrum e colaboradores (2012) e o estudo de Zhou e colaboradores (2002), vem realçar a importância destas duas figuras parentais no desenvolvimento das competências sócioemocionais dos/as seus/suas filhos/filhas. Nestes estudos, os autores constataram que a percepção de aceitação pelos pais pode influenciar o desenvolvimento do autocontrolo e da empatia nos jovens, no entanto este processo de influência pode ser visto como mútuo, uma vez que, jovens que demonstrem

uma maior preponderância a desenvolver frustração, irritabilidade e reatividade, conseqüentemente influenciam a forma como os pais se sentem em relação a estes. Este tipo de influência, pode gerar comportamentos nos pais menos empáticos que sejam percebidos nos/as jovens como rejeitantes, impactando de forma negativa, reforçando a diminuição da falta de autocontrole e baixos níveis de empatia (Meldrum et al., 2012; Zhou et al., 2002). Apesar do foco deste estudo ser a fase da adolescência, no estudo longitudinal dos autores Meldrum e colaboradores (2012) supracitado anteriormente, foi também possível averiguar que o apego tende a ser mais significativo e determinante na formação do autocontrole na primeira década de vida do/a jovem, e não tanto na adolescência e fase adulta. Esta influência pode ser atribuída à maior dependência dos jovens em relação aos pais durante os primeiros anos de vida, contrastando com a fase da adolescência na qual o senso de independência e responsabilidade se começa a desenvolver (Meldrum et al., 2012). O estudo realizado por Gomes & Pereira (2013) veio também realçar o impacto da relação familiar para o desenvolvimento do autocontrole. Neste estudo averiguou-se que quanto melhor for a coesão familiar, com a utilização de um bom diálogo e atitudes de suporte, melhor será o desenvolvimento emocional e do autocontrole, nos/as adolescentes (Formiga et al., 2005).

Quando analisamos a percepção de aceitação e rejeição dos/as adolescentes pelos seus/suas pais/mães, é importante perceber e referir que estes têm impacto na vida dos mesmos, no entanto, podem ser influenciadas por outras variáveis. Quando ocorre percepção de rejeição, esta pode ser resultante das práticas parentais utilizadas pelas figuras paternas e maternas. No entanto, estas práticas podem ser influenciadas por fatores intrínsecos (perturbações de personalidade, consumo de substâncias) e extrínsecos (desemprego, condições económicas) das figuras parentais. Estes problemas, podem promover nos pais demonstrações de intolerância e uma maior irritabilidade,

relativamente aos comportamentos exercidos pelos/as filhos/as impactando diretamente a forma como os/as mesmos/as se percebem aceites ou rejeitados pelos progenitores (Altschul et al., 2016). Para além das práticas parentais utilizadas, também o relacionamento entre o pai e a mãe dos/as jovens pode ser preditor do tipo de perceção que estes têm perante os/as pais/ mães e, conseqüentemente, no desenvolvimento das suas competências sócioemocionais. Quando as figuras parentais utilizam a violência entre si como forma de expressão, a criança/jovem, acaba por se encontrar exposta a este tipo de comportamentos agressivos e hostis podendo desencadear problemas de conduta e regulação emocional (Han et al., 2017).

No que respeita às hipóteses que pressupõe que adolescentes com níveis mais elevados de perceção de aceitação do/a professor/a apresentam níveis mais altos de empatia e autocontrolo, quando analisada a perceção de aceitação-rejeição do professor pelos/as adolescentes foi possível observar que existe uma ligação, apesar de não significativa, entre esta e a empatia. Este resultado vem a ser refutado pela literatura, na qual são apresentadas ligações significativas entre a perceção de aceitação do professor e maiores níveis de empatia (Conceição, 2015; Mota & Matos, 2010; Motta et al., 2006). No estudo realizado por Conceição (2015), esta através dos seus resultados averiguou uma existência de uma correlação negativa significativa entre a perceção de rejeição e a empatia nos/as alunos/as. Desta forma, quanto maior era a perceção de rejeição menor era a empatia nos/as alunos/as. Mota & Matos (2010), no seu estudo demonstraram também que professores/as que adotam comportamentos mais empáticos, assumindo posições de ouvintes quando os/as alunos/as mais precisam, fazem com que estes se sintam mais aceites e conseqüente desenvolvam comportamentos mais empáticos.

No que concerne à perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e o autocontrolo nos adolescentes estes não demonstraram ter uma correlação forte. No

entanto quando analisada a correlação com o autocontrolo desadaptativo, esta demonstrou-se significativa. A literatura vem a confirmar a existência desta influência entre as duas variáveis (Campos, 2016; Davis, 2003; Khan et al. 2010; Rohner et al., 2010;). No estudo de Campos (2016) este encontrou correlações significativas entre a percepção de rejeição do/a professor/a e os comportamentos disruptivos e desajustamento psicológico. O autor Rohner (2010), através do seu estudo enaltece as possíveis consequências da existência do desajustamento psicológico, quando a rejeição é percebida pelo/a aluno/a. Quando a rejeição é percebida, o/a aluno/a tende a desenvolver algumas problemáticas relativamente ao controlo emocional como por exemplo desenvolve sentimentos de raiva, comportamentos de hostilidade e problemas em gerir os mesmos, dependência ou independência afetiva, autoestima baixa, podendo gerar instabilidade emocional (Rohner, 2010). Num estudo de Khan e colaboradores (2010), este demonstrou que relativamente à percepção de aceitação ou rejeição nos/as alunos/as, as jovens do sexo feminino apresentaram sentir-se mais aceites pelo professor, quando comparadas com os jovens do sexo oposto. Esta percepção demonstra realçar a influencia do impacto que estas percepções podem ter a diferentes níveis da vida dos/as jovens, uma vez que, quanto mais o/a aluno/a se sente aceite pelo/a professor/a, melhor tendem a ser as suas notas e ainda o seu comportamento (Khan et al., 2010). A percepção de aceitação-rejeição pelos/as professores/as e pais, tem demonstrado ser de extrema importância e ter impacto no desenvolvimento social e emocional dos/as adolescentes. No entanto, os comportamentos que originam esta percepção de aceitação ou rejeição, não se cingem apenas á interação pai-filho/a Mãe/filho/a e professor/a-aluno/a, esta relação pode ser ainda influenciada por outros fatores. O nível socioeconómico é um fator que deve ser considerado para possíveis estudos futuros. O estudo realizado por Khan e colaboradores (2010), relatou-nos que jovens com possibilidades económicas baixas de

nacionalidade afro-americana no estado de Mississípi, tendem a perceber-se como rejeitados pelos/as professores/as, quando comparados com jovens com mais possibilidades económicas. Esta percepção advém da falta de recursos de materiais para participação nas salas de aula, que irá consecutivamente influenciar a sua capacidade crítica de pensamento e de interação com o meio (Khan et al., 2010).

Por fim, através da análise de Mann-Whitney foi possível compararmos as percepções de aceitação-rejeição (pai, mãe e professores/as), empatia e autocontrolo nos diferentes sexos. Esta análise tinha como objetivo de averiguar se algum dos sexos se diferenciava de forma significativa nas diferentes variáveis estudadas. Os resultados obtidos, apontam para que jovens do sexo feminino apresentam maiores níveis de empatia e um maior desconforto pessoal a nível de situações ocorridas em relações interpessoais estabelecidas, quando comparadas com jovens do sexo masculino. Estes resultados vieram a coincidir com os resultados encontrados na literatura (Coutinho, 2018; Gorostiaga et al., 2014; Mesurado et al., 2014; Páez & Rovella, 2019; Sánchez-Queija et al., 2006). Um estudo realizado por Mestre e colaboradores (2009) demonstraram que esta maior preponderância para as adolescentes do sexo feminino apresentarem maiores níveis de empatia, se devem a estas apresentarem uma maior facilidade para entenderem melhor o que o/a outro/a sente. Para além desta preponderância, também outros fatores podem influenciar, como o facto de as jovens do sexo feminino serem expostas a uma maior pressão social para uma maior valorização das relações com os outros, e uma maior preocupação em ajudar os mesmos, tendo em conta o bem-estar destes. Estes tipos de influências podem advir desde o seu nascimento, devido as crenças e expectativas dos pais para as jovens do sexo feminino (Escrivá et al., 2014; Mestre et al., 2009; Richaud, 2010).

### 3. Conclusão

Os relacionamentos entre os/as jovens, figuras parentais, professores e os diferentes intervenientes dos contextos, nos quais estes coabitam, demonstram ter um papel impactante no desenvolvimento dos/as adolescentes (Bronfenbrenner, 2001; Rohner, 2021). Este estudo focou-se na fase da adolescência, devido a esta se caracterizar por um processo pelo qual o/a jovem passa, e no qual experiêcia alterações, quer a nível físico, sexual, cognitivo e social (Bizarro, 2001). Estas transformações poderão causar alterações nas competências sócioemocionais, e a rede de apoio e relações estabelecidas com, nomeadamente, figuras parentais e professores/as poderão ajudar a agravar ou amenizar estas alterações (Petrucci et al., 2016).

Tendo em conta o papel importante das competências sócioemocionais do/a jovem, no seu desenvolvimento psicológico saudável, este estudo procurou perceber o impacto que a perceção de aceitação/rejeição pelas figuras parentais e pelos/as professores/as têm nomeadamente na competência de empatia e autocontrolo. Assim sendo, foi possível averiguar que o sexo se demonstra com resultados diferenciados quando comparados níveis de empatia e autocontrolo. Quando analisadas as relações entre os diferentes intervenientes e as competências sócioemocionais, foi possível averiguar que a perceção de rejeição pelo pai, mãe e professor, apresentam correlações significativas maioritariamente com os níveis de autocontrolo quando comparadas com a empatia. Apesar de os resultados encontrados neste estudo, demonstram-se maioritariamente congruentes com resultados obtidos em estudos anteriores é importante realçar a pertinência da continuidade do desenvolvimento de estudos acerca desta temática, incluindo novas variáveis como os estilos parentais, estatuto socioeconómico e abordagens pedagógicas para uma compreensão mais abrangente de diferentes fatores que influenciam o desenvolvimento sócioemocional dos jovens (Khan et al., 2010). Seria

também importante realçar a importância do estudo da relação professor/a e figuras parentais uma vez que, sendo as duas figuras significativas no desenvolvimento dos/as jovens, seria importante estudar de que forma a relação estabelecida entre estes se demonstra impactante na forma como os/as jovens os percebem e a sua influência nas suas competências sócioemocionais.

Por fim o presente estudo demonstrou-se importante para a investigação permitindo investigar a existência de relações entre as variáveis comparando com estudos anteriores. No entanto para estudos futuros devem-se ter em conta algumas limitações. A primeira limitação corresponde ao número da amostra, apesar de esta ser constituída por 103 alunos/as pode ser restritiva para generalizar os resultados. Outra limitação prende-se com a divulgação do estudo nas redes sociais, como Facebook e Instagram, podendo não ter alcançado adequadamente a faixa etária alvo. Temos também o formato de preenchimento online, o qual poderá ter levado os jovens a responder de forma mais generalizada ou socialmente desejável, especialmente se acompanhados durante o preenchimento. Por fim, o estudo transversal com dados recolhidos apenas em dois meses limita a compreensão das mudanças ao longo do tempo, e neste caso um estudo longitudinal, com coletas de dados em diferentes momentos, permitiria acompanhar as mudanças gradualmente. Em conclusão, em futuros estudos, para além de abordar as limitações citadas anteriormente, seria importante a introdução de novas variáveis, permitindo retirar conclusões novas, reforçando outras já existentes e ainda potencialmente generalizar resultados.

## Referências

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Ali, S. (2011). Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and the academic achievement, adjustment, and behavior of children: Literature review. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(5), 138-147. Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2015). Influence of Perceived Teacher Acceptance and Parental Acceptance on Youth's Psychological Adjustment and School Conduct: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Cross-Cultural Research*, 49(2), 204–224. <https://doi.org/10.1177/1069397114552769>
- Altschul, I., Lee, S. J., & Gershoff, E. T. (2016). Hugs, not hits: Warmth and spanking as predictors of child social competence. *Journal of Marriage and Family*, 78(3), 695–714. <https://doi.org/10.1111/jomf.12306>
- Alves, F. A. P. (2015). A percepção de aceitação-rejeição interpessoal, a solidão e o cyberbullying. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia). Instituto Universitário da Maia, Porto, Portugal.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7-20.
- Birknerová, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science*, 7(10). <https://doi.org/10.5539/ass.v7n10p241>
- Bizarro, L. (2001a). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. 619–647. <https://doi.org/10.1037/10176-018>

- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. doi:10.1037/0003-066X.34.10.844
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). *The Bioecological Model of Human Development*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bruner, J. (1977). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.
- Campos, G. P. J. (2016). *Perceção da aceitação-rejeição pelos professores e a sua relação com o ajustamento psicológico dos estudantes e a disrupção escolar*. (dissertação de mestrado). Universidade da Maia, Porto.
- Carneiro, M. D. L., & Lopes, C. A. N. (2020). Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula/Development of Socioemotional Skills in the Classroom. *ID on line. Revista de psicologia*, 14(53), 1-14. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2775>
- Carvalho, A. F. N. (2011). *Análise dos fatores que levam os jovens a delinquir*. (dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- CASEL (2020). CASEL'S SEL FRAMEWORK: *What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow F. (2018) Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills, *OECD Education Working Papers*, (173). <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in psychology*, 12, 695067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>
- Clem, A., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., Aunola, K., & Kiuru, N. (2020). The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 263–286. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00473-6>
- Conceição, M. J. F. (2015). Aceitação-rejeição pelos professores e a sua relação com a vivência dos alunos em meio escolar. <http://hdl.handle.net/10400.24/393>
- Coutinho, L. F. (2018). *Avaliação da Empatia em Adolescentes: adaptação e qualidades psicométricas da escala do Índice de Reatividade Interpessoal*. <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/939>
- Cruz, J. F., Sofia, R., Osório, J., Valente, J., & Silva, J. (2013). Auto-controlo no desporto: Estudo de adaptação e validação da “Brief Self-Control Scale.” In VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 1221–1231).

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of Student-Teacher Relationships on children's social and Cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3804\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3804_2)
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora. Porto.
- Downey, G., Freitas, A. L., Michaelis, B., & Khouri, H. (1998). The self-fulfilling prophecy in close relationships: Rejection sensitivity and rejection by romantic partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 545–560. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.545>
- Duchesne, S. & Larose, S. (2009). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501- 1521. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). *Schools as developmental contexts during adolescence*. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Escrivá, M. V. M., Mesurado, B., Tur-Porcar, A., García, P. S., & Richaud, M. C. (2014). Adaptación y validación en población española de la Escala de Expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. *Universitas Psychologica*, 13(1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-1.avpe>
- Formiga, N. S. & Gouveia, V. (2003). Adaptação e Validação da Escala de Condutas Antissociais e Delitivas ao contexto Brasileiro. *Psico*, 34(2), 367-388.

- Formiga, N. S. (2005). Conduitas anti-sociais e delitivas e relações familiares em duas áreas urbanas na cidade de Palmas-TO. *Aletheia*, 22, 63-70. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1150/115013470006.pdf>
- Gomes, H. S., & Pereira, M. D. C. (2014). Funcionamento familiar e delinquência juvenil: A mediação do autocontrole. *Análise Psicológica*, 32(4), 439–451. <https://doi.org/10.14417/ap.958>
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., & Soroa, G. (2013b). Evaluación de la Empatía en el ámbito educativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Revista De Educacion*, 364(364), 12–38. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2014-364-253>
- Gouveia, T. L. C. (2008). Vivências escolares e envolvimento parental: Implicações nas atitudes face à escola e no sucesso académico de alunos do ensino secundário (Doctoral dissertation, Universidade do Porto).
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32.
- Han, Y., Rudy, D., & Proulx, C. M. (2017). Longitudinal relationships among marital conflict, maternal and paternal warmth and control, and preschoolers' socioemotional outcomes in South Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(10), 1522–1536. <https://doi.org/10.1177/0022022117732300>
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). *Children's Drawings Provide a New Perspective on Teacher-Child Relationship Quality and School Adjustment*. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.003>

- Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicologia da Educação*, (50). <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>
- Kankaraš, M., & Alvarez, J. S. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2011). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 784–800. <https://doi.org/10.1177/0022022111406120>
- Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement, and school conduct of middle school students in the Mississippi Delta region of the United States. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 283-294. <https://doi.org/10.1177/1069397110368030>
- Kemp, R. a. T., Overbeek, G., Wied, M., Engels, R. C. M. E., & Scholte, R. H. J. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *Journal of Genetic Psychology/the Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 5–18. <https://doi.org/10.3200/gntp.168.1.5-18>
- Lan, X., & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher-student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences*, 69, 129–137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.003>
- Limpo, T., Alves, R., Catro, S. (2010). Medir a empatia: Adaptação portuguesa do Índice de Reactividade Interpessoal. *Laboratório de Psicologia*, 8(2), 171-184.

- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2017). A closer look at Teacher–Child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Lourenço, C. S. (2017, January 18). *Caraterísticas da empatia, psicopatologia e problemas de comportamento em raparigas: estudo comparativo entre adolescentes institucionalizadas e adolescentes da população geral*. <http://hdl.handle.net/10400.1/9982>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 4(1), 63–77. <https://doi.org/10.12957/epp.2004.11111>
- Meldrum, R. C., Young, J. T., Hay, C., & Flexon, J. L. (2012). Does Self-Control Influence Maternal Attachment? A Reciprocal Effects Analysis from Early Childhood Through Middle Adolescence. *Journal of Quantitative Criminology*, 28(4), 673–699. <https://doi.org/10.1007/s10940-012-9173-y>
- Mendo-Lázaro, S., Del Barco, B. L., Del Río, M. I. P., Tosina, R. Y., & Ramos, V. M. L. (2019). The role of Parental Acceptance–Rejection in Emotional Instability during Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1194. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071194>
- Mestre-Escrivá, M.V., Samper, P., Frías, M.D. y Tur-Porcar, A.M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83. <http://doi.org/10.1017/S1138741600001499>
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C. & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em*

- Estudo, 11(3), 523-532. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a07>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2015.1125450>
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R. L., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2018). *Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. Journal of Early Adolescence, 38*(8), 1–42. <https://doi.org/10.1177/0272431617714328>
- Parmar, P., & Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher and parental acceptance and behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among School-Going Adolescents in India. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 253–268. <https://doi.org/10.1177/1069397110367613>
- Patrícia, G. C. J. (2016). Percepção da aceitação-rejeição pelos professores e a sua relação com o ajustamento psicológico dos estudantes e a disrupção escolar. <http://hdl.handle.net/10400.24/632>
- Pechorro, P., Pontes, C., DeLisi, M., Alberto, I., & Simões, M. R. (2020). Escala Breve de Autocontrolo: Validação e Invariância numa Amostra de Jovens Portugueses. *Revista Iberoamerica De Diagnóstico Y Evaluación Psicológica, 54*(1). <https://doi.org/10.21865/ridep54.1.01>
- Pereira, T. A. G. (2023). *Desenvolvimento das competências socioemocionais* (Doctoral dissertation).

- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional a infância. *Trends in Psychology/Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- Pimenta, F., Patrao, I., Água, J., & Leal, I. P. (2020). Envolvimento e burnout no ensino superior em Portugal. In *13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde–Actas* (pp. 409-417). Edições ISPA.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Malone, P. S., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bombi, A. S., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., & Oburu, P. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(8), 923-932. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12366>
- Raufelder, D., Scherber, S., & Wood, M. A. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher-student relationships and their academic self-regulation: does liking a specific teacher matter? *Psychology in the Schools*, 53(7), 736–750. <https://doi.org/10.1002/pits.21937>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. F. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. <https://doi.org/10.1017/s0954579403000075>
- Richaud, M. C. (2010). Gender and cultural patterns of mothers' and fathers' attachment and links with children's self-competence, depression and loneliness in middle and late childhood. *Early Child Development and Care*, 180(1–2), 193–209. <https://doi.org/10.1080/03004430903415056>

- Richaud, M. C., Lemos, V., & Oros, L. (2014). Empathy in children: Theory and assessment. In Watt, D. & Panksepp, J. (Eds.) *Psychology of Empathy*. Nova Science Publishers.
- Rodrigues, R. I., & Gomes, C. (2022). Desenvolvimento e Validação de uma Versão Portuguesa do Inventário de Personalidade Big Five. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*, 63(2), 163. <https://doi.org/10.21865/ridep63.2.12>
- Rohner, R. P. (1980). Worldwide Tests of Parental Acceptance-Rejection Theory: An Overview. *Behavior Science Research*, 15(1), 1–21. <https://doi.org/10.1177/106939718001500102>
- Rohner, R. P. (2021). Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Rohner, R. P., & Lansford, J. E. (2017). Deep structure of the Human Affectional System: Introduction to Interpersonal Acceptance–Rejection Theory. *Journal of Family Theory and Review*, 9(4), 426–440. <https://doi.org/10.1111/jftr.12219>
- Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American psychologist*, 59(8), 830-840. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.830>
- Rohner, R. P., Filus, A., Melendez-Rhodes, T., Kuyumcu, B., Machado, F., Roszak, J., ... & Roy, K. (2019). Psychological maladjustment mediates the relation between remembrances of parental rejection in childhood and adults’ fear of intimacy: A multicultural study. *Cross-Cultural Research*, 53(5), 508-542. <https://doi.org/10.1177/1069397118822992>

- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2005). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*, 4, 43-106.
- Rohner, R., Khaleque, A., Elias, M., & Sultana, S. (2010). The relationship between perceived teacher and parental acceptance, school conduct, and the psychological adjustment of Bangladeshi adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239-252. <https://doi.org/10.1177/1069397110366900>
- Rohner, R. P., Putnick, D. L., Molaver, A. D., Ali, S., Butt, M. M., Ibrahim, D. M., ... & Senese, V. P. (2020). Psychological maladjustment mediates the link between remembrances of parental rejection in childhood and loneliness in adulthood: A cross-cultural comparative study. *International Journal of Psychology*, 55(4), 590-600. <https://doi.org/10.1002/ijop.12621>
- Rohner, R. P., & Rohner, E. C. (1981). Parental acceptance-rejection and parental control: Cross-cultural codes. *Ethnology*, 20, 245-260. <https://doi.org/10.2307/3773230>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sbicigo, J. B., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Family environment and psychological adaptation in adolescents. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 25(3), 615-622. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722012000300022>
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., & Van Boekel, M. (2019). Academic Year Changes in Student-Teacher Developmental Relationships and Their Linkage to Middle and High School Students' Motivation: A Mixed Methods

- Study. *Journal of Early Adolescence*, 40(4), 499–536.  
<https://doi.org/10.1177/0272431619858414>
- Silva, D. F. S. (2015). A percepção de aceitação-rejeição interpessoal, os comportamentos disruptivos, as condutas antissociais e o desenvolvimento da empatia. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia). Instituto Universitário da Maia, Porto, Portugal.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tudge, J., & Rosa, E. M. (2019). Bronfenbrenner's ecological theory. *The encyclopedia of child and adolescent development*, 1-11.  
<https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad251>
- Tyler, K. A., Brownridge, D. A., & Melander, L. A. (2011). The effect of poor parenting on male and female dating violence perpetration and victimization. *Violence & Victims*, 26(2), 218–230. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.26.2.218>
- Valente, S. (2019). Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, 55, 10-15.  
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/32106/1/Compet%c3%aancias%20socioemocionais.pdf>
- Vaz, M. S. D. S. F. (2011). Vinculação à mãe, ao pai e ao grupo de pares e sua relação com a delinquência juvenil. <http://hdl.handle.net/10400.12/3904>

- Videon, T. M. (2005). Parent-Child Relations and Children's Psychological Well-Being. *Journal of Family Issues*, 26(1), 55–78. <https://doi.org/10.1177/0192513x04270262>
- Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 242–255. <https://doi.org/10.1037/edu0000049>
- Justo, A. R., Carvalho, J. C. N., & Kristensen, C. H. (2014). EMPATHY DEVELOPMENT DURING CHILDHOOD: THE INFLUENCE OF PARENTAL STYLES. *Psicologia, Saúde & Doenças/Psicologia, SaúDe & DoençAs*, 15(2). <https://doi.org/10.15309/14psd150214>

## Anexos

### Anexo I Autorização para Escolas

#### Pedido de Autorização

Exm.º Sr. Diretor

Eu, Catarina Andreia Silva Ferreira, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação da Universidade da Maia (UMAIA), encontro-me a realizar a dissertação de mestrado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Luís Baptista de Sá Machado e da Professora Doutora Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo. De acordo com os objetivos propostos, pretendo estudar "A importância da qualidade das relações entre estudantes, professores e pais no desenvolvimento das suas competências socioemocionais e gestão de relações interpessoais". Venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para ministrar questionários aos/às vossos/as alunos/as, que não terão qualquer tipo de custos.

A participação dos/as alunos/as na investigação é contingente à autorização pelos/as encarregados/as de educação, e pelos próprios. Adicionalmente, a sua participação é voluntária, podendo estes/as desistir a qualquer instante, se sentirem desconforto. Serão sempre salvaguardados o anonimato e a confidencialidade dos/as mesmos/as, por questões de ética profissional. Os dados recolhidos no âmbito desta investigação, destinam-se apenas a investigação científica, não podendo ser utilizados para qualquer outro fim.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e atenção apresentadas, na convicção de que esta solicitação seja atendida. Qualquer dúvida poderei esclarecê-la, cedendo para o efeito o meu contato pessoal (e-mail: catarinasilva2000@hotmail.com).

Exm.º Sr. Diretor

Mestranda

---

---

## Anexo II Consentimento Informado - Alunos

### Consentimento informado

Caro aluno

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, dedicada ao estudo de “A importância da qualidade das relações entre estudantes, professores e pais no desenvolvimento das suas competências socioemocionais e gestão de relações interpessoais”, eu, Catarina Andreia da Silva Ferreira, gostaria de te convidar a participar nesta investigação através do preenchimento de alguns questionários relacionados com o tema em análise.

A tua participação é voluntária e de extrema importância, não tendo qualquer tipo de custos, sendo sempre garantida a confidencialidade e o anonimato de toda a informação recolhida, a qual será utilizada apenas e unicamente para fins de investigação.

A qualquer momento, se sentires desconforto tens o direito de desistir. Agradeço desde já a tua atenção e encontro-me à tua disposição para esclarecer qualquer dúvida sobre a presente investigação.

\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

*Catarina Ferreira*

(Mestranda)

-----  
(A preencher pelo/a aluno/a)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que aceito em participar na presente investigação, conforme as informações apresentadas neste documento. Fui informado/a que tenho o direito a recusar participar ou de desistir a qualquer momento. Declaro ainda que me foi dada a hipótese de esclarecer eventuais dúvidas relativamente a esta investigação.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do/a aluno/a)

### Anexo III Pedido de Autorização aos Encarregados/as de Educação

#### Pedido de autorização

Exm.º/Exm.ª Encarregado/a de educação

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, dedicada ao estudo de “**A importância da qualidade das relações entre estudantes, professores e pais no desenvolvimento das suas competências socioemocionais e gestão de relações interpessoais**”, a decorrer na Universidade da Maia (UMAIA), venho solicitar a sua autorização para a participação do/a seu/sua educando/a neste estudo através da realização um conjunto de questionários acerca da temática a ser estudada.

Deixo desde já garantida a confidencialidade e o anonimato de toda a informação recolhida, sendo utilizada unicamente para fins de investigação. Para além disso, gostaria de enaltecer que a participação do/a seu/sua educando/a será totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízos para o/a mesmo/a, sendo que a qualquer momento tem o direito de recusar prosseguir com o preenchimento dos questionários.

Agradeço a sua atenção, estando inteiramente disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre a investigação através do e-mail: catarinasilva2000@hotmail.com

Castêlo da Maia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

-----  
(A preencher pelo/a encarregado/a de educação)

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação de \_\_\_\_\_, declaro que concordo com a participação do/da meu/minha educando/a na presente investigação, conforme as informações apresentadas neste documento.

\_\_\_\_\_  
(assinatura do/a encarregado/a de educação)

### Anexo IV Questionário Sociodemográfico

Questionário sociodemográfico
<p>Idade: _____</p> <p>Sexo: _____</p> <p>Ano de escolaridade: _____</p> <p>Escola: (assinala com uma X)</p> <p>Pública ___</p> <p>Privada ___</p>

- Para as alíneas a baixo classifica com a tua opinião, com opções desde “**Mau**” a “**Muito Bom**”.

	Mau	Razoável	Bom	Muito Bom
Classifico o meu rendimento académico como:				
Classifico o relacionamento com o meu pai:				
Classifico o relacionamento com a minha mãe:				
Classifico a relação com os meus professores:				

O meu grau de satisfação com a minha escola é:				
O ambiente entre as pessoas e a minha escola é:				

- A tabela seguinte apresenta diferentes disciplinas e diferentes níveis de aproveitamento. Assinala com um **X** a nota final de cada disciplina, no caso de não teres alguma das disciplinas assinala a opção “Não tenho esta disciplina”.

	2	3	4	5	Não tenho esta disciplina
Português					
Matemática					
Geografia					
Ciências					
História					
Cidadania					
Educação Visual					
Educação Física					
Educação Moral e Religiosa Católica					
Educação Tecnológica					

Físico-química					
Francês					
Espanhol					
Inglês					
TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação)					