

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A EXPERIÊNCIA DA SOLIDÃO NA ADOLESCÊNCIA E
O AUTOCONCEITO**

Ana Marta de Sousa Valadas

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A EXPERIÊNCIA DA SOLIDÃO NA ADOLESCÊNCIA E
O AUTOCONCEITO**

Ana Marta de Sousa Valadas

Dissertação orientada pela Prof^ª Doutora Constança Biscaia

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)

2014

*Enquanto não atravessarmos a dor da nossa própria solidão, continuaremos a nos
procurar em outras metades.
Para viver a dois, antes, é necessário ser um.*

Fernando Pessoa

Agradecimentos

À Professora Doutora Constança Biscaia, pelo interesse, sabedoria e partilha de conhecimentos.

À Escola Secundária de Peniche, pela cooperação na recolha de dados, em especial à Prof^a Célia Chagas, pela imediata disponibilidade demonstrada.

A todos os jovens que concordaram participar no estudo, o meu obrigada.

Aos amigos de sempre, por compreenderem as minhas ausências e por acreditarem em mim, incondicionalmente.

Às minhas “FacFriends” por todos os momentos que partilhámos nestes cinco anos. Foram, sem dúvida, parte essencial do meu percurso académico e orgulho-me de cada uma de vocês por também terem chegado ao fim desta etapa. Obrigada por todos os momentos de partilha e por nunca me terem deixado desistir. Obrigada por todos os abraços reconfortantes nas alturas mais difíceis.

Às “Árvores da montanha”, que tornaram estes últimos meses (muito) mais fáceis. Obrigada pela força e energia constante e sim... *Conseguimos!*

Por fim, e não menos importante, à minha família. Aos meus pais, por todo o apoio e força que me transmitiram ao longo destes cinco anos e por serem tudo aquilo que uma filha poderia desejar. Ao meu irmão, por me mostrar que é possível estar longe e mesmo assim, tão perto. Pela incansável ajuda e pela preocupação constante. Obrigada por me mostrares o verdadeiro significado de Irmão.

Resumo

A presente investigação teve como objetivos geral, estudar a relação entre a experiência de solidão vivida na relação com os pais, com o grupo de pares e com o parceiro romântico, e ainda o significado que o adolescente atribui à capacidade de estar só (afinidade ou aversão à solidude), associada ao seu autoconceito. O estudo contou com a participação de 120 adolescentes (32 rapazes e 88 raparigas) com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos. A estes foram aplicados o Questionário de Avaliação da Solidão (Bastos, 2005) e o Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988), adaptada à população portuguesa por Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro (1996). No que concerne às variáveis demográficas Sexo e Idade, foram encontradas diferenças significativas, o que realça o papel das diferenças individuais na experiência da solidão e percepção do autoconceito na adolescência. Mais ainda, foram observadas correlações negativas e significativas entre a maioria das subescalas dos instrumentos, sugerindo que quanto mais elevados são os níveis de solidão experienciados pelos jovens, menor é a valorização do seu autoconceito. Consideram-se pertinentes os resultados encontrados, não excluindo a importância de serem aprofundados e explorados em estudos futuros.

Palavras-chave: Adolescência; Solidão; Solitude; Autoconceito.

Abstract

The goal of the present investigation was to relate the experience of loneliness in the relationship with parents, peers and romantic partner and the meaning that the teenager gives to the experience of being alone (aversion or affinity to solitude), associated to his/her self-concept. The study was performed with the collaboration of 120 teenagers (32 boys and 88 girls) ranging from 14 to 18 years old. Two instruments have been used, the Questionário de Avaliação da Solidao by Bastos (2005) and the Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988), adapted by Peixoto, Alves-Martins, Mata e Monteiro (1996) for the Portuguese population. Concerning the demographic variables, significant differences were found in the gender and age of the sample, highlighting the individual differences in the loneliness experiments and perception of the self-concept in the adolescence. Additionally, significant negative correlations were observed in the majority of the subscales of both instruments, suggesting a relation between a higher loneliness experiences and a lower self-concept levels. It is considered that the results found in this study are relevant, not excluding the importance to deepen these relation through further research.

Key-words: Adolescence, Loneliness; Solitude; Self-concept.

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico	2
2.1 A Solidão	2
2.1.1 A solidão na adolescência	4
2.1.1.1 A solidão nos diversos contextos sociais do adolescente.....	6
2.1.2 A Solitude	9
2.2 O Autoconceito	11
2.3 Relação entre a solidão e o autoconceito na adolescência	15
3. Objetivos e Hipóteses	17
4. Metodologia	19
4.1 Participantes	19
4.1.1 Caracterização sociodemográfica da amostra	19
4.2 Instrumentos de medida	20
4.2.1 Questionário sociodemográfico	20
4.2.2 Questionário de Avaliação da Solidão	21
4.2.3 Escala de Autoconceito para Adolescentes	22
4.3 Procedimento de recolha de dados	25
4.4 Procedimento de análise de dados	25
5. Resultados	27
5.1 Análise dos resultados do Questionário de Avaliação da Solidão	27
5.1.1 Análise da consistência interna das subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão	27
5.1.2 Caracterização dos resultados nas subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão	27
5.1.3 Análise dos resultados no Questionário de Avaliação da Solidão em função variáveis sociodemográficas	28
5.2 Análise dos Resultados da Escala de Autoconceito para Adolescentes	30
5.2.1 Análise da consistência interna das subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes	30
5.2.2 Caracterização dos resultados nas subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes	31

5.2.3 Análise dos resultados na Escala de Autoconceito para Adolescentes em função das variáveis sociodemográficas	32
5.3 Correlações entre a Solidão e o Autoconceito	34
6. Discussão	36
7. Conclusão	43
Referências Bibliográficas	47

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características sociodemográficas da amostra	20
Tabela 2: Análise da consistência interna das subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão	27
Tabela 3. Médias, desvios-padrão, máximos e mínimos dos resultados obtidos nas escalas do Questionário de Avaliação da Solidão	28
Tabela 4: Comparação das subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão em função da variável Género	29
Tabela 5: Comparação das subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão em função da variável Idade	30
Tabela 6 – Análise da consistência interna das subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes	30
Tabela 7: Médias, desvios-padrão, máximos e mínimos dos resultados obtidos nas dimensões da Escala de Autoconceito para Adolescentes	31
Tabela 8: Comparação das subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes em função da variável Género	32
Tabela 9: Comparação das subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes em função da variável Idade	33
Tabela 10: Correlações das escalas do Questionário de Avaliação da Solidão com as subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes	35

Índice de Anexos

Anexo I. Questionário Sociodemográfico

Anexo II. Subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão

Anexo III. Adaptação Portuguesa da Escala de Autoconceito para Adolescentes

Anexo IV. Pedido de Autorização ao Diretor

Anexo V. Declaração de Consentimento Informado para Encarregados de Educação

Anexo VI. Declaração de Consentimento Informado para alunos

Anexo VII. *Output* da comparação múltipla das médias das ordens da subescala Competência Escolar da Escala de Autoconceito para Adolescentes

1. Introdução

O presente trabalho procura compreender a relação entre a experiência de solidão dos adolescentes, associada ao autoconceito que têm de si próprios. Especificamente, pretende-se num primeiro momento, analisar a vivência da solidão nos três principais contextos do adolescente – relação com os pais, pares e parceiro romântico – assim como a atitude dos jovens perante os momentos em que está só. Posteriormente, pretende-se analisar o modo de como os adolescentes se percebem, isto é, a imagem que têm de si próprios. Por último, e como já referido, pretende-se analisar a relação entre os dois constructos.

A adolescência caracteriza-se por ser um período de desenvolvimento complexo, marcado por mudanças no plano físico, psicológico e social. Ao mesmo tempo que o jovem procura autonomizar-se e explorar o mundo fora do controlo parental, surgem sentimentos de ansiedade e insegurança, provocados pela separação interna dos pais e consequente investimento em novos objetos. Estas mudanças podem provocar alterações no seu bem-estar, podendo também alterar a imagem que tem de si próprio.

O interesse pelo estudo da vivência da solidão nos jovens é motivado pela vontade de compreender quais as suas consequências no ajustamento psicológico dos indivíduos, assim como na sua qualidade de vida (Bastos, Figueira & Costa, 2001/2002).

A pertinência desta investigação provém da escassez de estudos empíricos que analisem a relação entre a experiência da solidão e o modo de como os sujeitos se percebem, concretamente na etapa da adolescência. Deste modo, o presente trabalho pretende contribuir para o conhecimento mais aprofundado e fundamentado destas duas temáticas, debruçando-se também sobre a relação existente entre elas.

O presente trabalho está dividido em seis capítulos. O capítulo 1 inclui uma pequena introdução ao estudo. No capítulo 2 encontra-se o enquadramento teórico sobre a temática em questão, onde é feita referência a diversos estudos realizados até ao momento sobre os dois conceitos em estudo. De seguida, no terceiro capítulo, são expostos os objetivos e hipóteses desta investigação, elaborados após a integração dos dados e ideias recolhidas durante a revisão de literatura. Posteriormente, no capítulo 4, é apresentada a metodologia relativa ao estudo empírico, onde é caracterizada a amostra e são descritos os instrumentos de medida, assim como os procedimentos de recolha e análise de dados. No capítulo 5 são apresentados os resultados obtidos no estudo, sendo que no capítulo seguinte é realizada a discussão dos mesmos. Por fim, no 7º e último capítulo é realizada uma breve conclusão relativa ao trabalho realizado, onde são expostas algumas limitações e contribuições da presente investigação, assim como sugestões para estudos futuros.

2. Enquadramento teórico

2.1 A Solidão

A solidão, assumida como um estado emocional experienciada pelo ser humano, difere de outras emoções centrais - como o amor, o ódio ou a inveja e gratidão – tanto em termos de qualidade, como das suas implicações (Elrich, 1998).

Segundo Peplau e Perlman (1982), a solidão pode ser definida como uma experiência desagradável que ocorre quando a rede de relações sociais do indivíduo apresenta um défice significativo, seja este quantitativo ou qualitativo. Segundo esta perspetiva, a solidão resulta de uma discrepância entre as relações sociais desejadas pelo indivíduo e as que ele estabelece na realidade.

A definição supra mencionada acentua o carácter afetivo da solidão, já que esta pode ser vista como uma experiência emocional negativa, conjugando sentimentos de desorientação, perda e isolamento (Peplau & Perlman, 1982; Rotenberg, 1994). A par do aspeto afetivo, também lhe é atribuída uma dimensão cognitiva, sendo que requer a perceção de que uma relação social não vai de encontro ao que o indivíduo esperava que fosse (Heinrich & Gullone, 2006; Peplau & Perlman, 1982).

Perlman e Peplau (1984) defendem que as manifestações da solidão ocorrem nos dois domínios anteriormente referidos - afetivo e cognitivo. Relativamente ao domínio afetivo, a solidão relaciona-se com sentimentos de insatisfação, tristeza, hostilidade, vazio, aborrecimento e inquietação. Já no que diz respeito ao domínio cognitivo, os autores descreveram os indivíduos que experienciam solidão como pessoas excessivamente atentas às suas relações interpessoais, isto é, que se encontram hipersensíveis aos sinais de aceitação ou rejeição dos outros e que constantemente verificam se as pessoas que a rodeiam podem satisfazer as suas necessidades interpessoais.

Ainda assim, não sendo um sinónimo de isolamento social, a solidão é vista como uma experiência subjetiva. Estudos de Horowitz, French e Anderson (1982) defendem a ideia de que o conceito de uma pessoa solitária não é bem definido na literatura, uma vez que a solidão não é sentida da mesma forma por todas as pessoas, quando se avaliam a si próprias e aos outros. Neste sentido, Rook e Peplau (1982) argumentam de que a solidão não é um constructo unitário, realçando que existe, na literatura, uma grande variabilidade no que diz respeito às emoções relacionadas com este fenómeno.

Apesar de serem várias as definições da solidão que podem ser encontradas na literatura, originada pelas diferentes perspetivas conceptuais existentes, todas partilham três aspetos. Em primeiro lugar, todas as definições referem que a solidão resulta de deficiências

nas relações sociais do indivíduo. Em segundo lugar, a solidão é vista como um fenómeno psicológico subjetivo, não sendo um sinónimo de isolamento. Por fim, a solidão é tida em conta como uma insatisfação ao nível da qualidade da relação e não como uma ausência total de contacto social (Fernandes e Neto, 2009; Peplau e Perlman, 1982).

Na literatura podem ser encontradas duas abordagens distintas no que concerne à medição da solidão. A conceptualização unidimensional da solidão defende que este é um constructo global, unitário, sendo percecionada por todos os indivíduos de igual forma, independentemente das suas causas ou circunstâncias – sendo, por isso, medida por única escala. Esta perspetiva assume que quando a solidão ocorre, são afetados do mesmo modo os vários aspetos da vida do indivíduo – tanto na esfera psicológica como na esfera interpessoal ou social. Contrariamente a esta perspetiva, a solidão também pode ser vista como um constructo multidimensional, variando na sua intensidade, causas e situações (Goossens, Lasgaard, Luyckx, Vanhalst, Mathias & Masy, 2009; Heinrich & Gullone, 2006; Houghton, Hattie, Carroll, Martin & Tan, 2013; Rubenstein & Shaver, 1982).

Weiss (1973) é um dos autores que defende a ideia de que a solidão é um constructo multidimensional, formulando a sua teoria na ideia de que as carências nos diferentes tipos de relações sociais que o indivíduo estabelece dão origem a diferentes formas de solidão e estados afetivos. Deste modo, são conhecidos dois tipos de solidão - a solidão emocional e a solidão social (Fernandes & Neto, 2009; Heinrich & Gullone, 2006; Jong-Gierveld & Raadschelders, 1982).

A solidão emocional surge quando um indivíduo perceciona a ausência de um vínculo emocional próximo onde se possa sentir aceite, seguro e protegido. Este sentimento leva a que o indivíduo procure uma nova relação de vinculação satisfatória ou restabeleça uma relação perdida. A solidão social está associada à ausência de uma rede de relações sociais envolvente, incluindo os grupos de pares, família ou outros grupos sociais que proporcionam ao indivíduo uma sensação de integração social. O indivíduo deseja ter um lugar dentro de um grupo social, estar junto das pessoas com as quais possa partilhar os seus interesses e preocupações, procurando aumentar ou desenvolver a sua rede social de apoio. Estes dois tipos de solidão podem ocorrer em simultâneo, não sendo possível reduzir os défices percecionados por um tipo de solidão, substituindo-os por outros tipos de relações (Bastos & Costa, 2005; Chipuer, 2001; Fernandes & Neto, 2009; Peplau & Perlman, 1982). Weiss (1973) defende partilham um núcleo comum de sintomas, que incluem uma fraca capacidade de concentração, angústia, tensão e sono perturbado, juntamente com uma insatisfação generalizada.

Existem diversos fatores que contribuem para o aumento da vulnerabilidade das pessoas à solidão (Neto, 1998), aumentando a probabilidade de uma pessoa se sentir só e de tornar mais difícil restabelecer um relacionamento social satisfatório. Segundo Jones (1982), a solidão é causada por fatores que impedem ou interferem com as competências sociais do sujeito, sendo sobretudo sentida como um insucesso nas relações interpessoais e não como um isolamento social.

Perlman e Peplau (1984) consideram que é importante ter em conta certos fatores de predisposição que tornam os indivíduos mais vulneráveis à experiência da solidão - como é o caso de características da personalidade, características da situação e os valores culturais pelos quais o indivíduo se rege. De acordo com Jones (1982), a solidão encontra-se correlacionada com traços de personalidade como a introversão e também com a timidez. Por outro lado, de acordo com os autores Perlman e Peplau (1984), torna-se também necessário ter em conta certos eventos precipitantes, que desencadeiam o aparecimento de sentimentos relacionados com a solidão. Eventos como a separação de alguém importante ou o fim de uma relação marcante originam um desfasamento entre as necessidades ou desejos sociais de um indivíduo e as relações sociais que estabelece na realidade.

A compreensão dos fatores que contribuem para a solidão torna-se assim importante por vários motivos, como por exemplo, para a compreensão da sua ligação com problemas de saúde física e mental (Fernandes & Neto, 2009), sendo que foram encontradas evidências de que a solidão pode anteceder ou desencadear resultados negativos a nível físico e mental (Carrascal & Caro-Castillo, 2009).

Rook e Peplau (1982) referem que a duração da solidão é uma dimensão extremamente importante que deve ser considerada, por ter implicações na sua etiologia e tratamento. Nesta linha, podem ser distinguidos três tipos de solidão: transitória, situacional e crónica (Peplau & Goldston, 1984; Young, 1982). A solidão transitória caracteriza-se por ser de breve duração, com sintomas ligeiros. A solidão do tipo situacional ocorre em indivíduos que têm relações satisfatórias, até serem confrontados com um acontecimento marcante como o fim de uma relação ou a saída de casa dos pais. No que concerne à solidão crónica, esta refere-se aos indivíduos que não se encontram satisfeitos com as suas relações sociais num período mínimo de dois anos consecutivos.

2.1.1 A solidão na adolescência

A adolescência pode ser um período crítico para o jovem, podendo torná-lo especialmente vulnerável à solidão, dado que no processo de exploração de si próprio, do

mundo e da relação que com ele estabelece, este pode ainda não ter desenvolvido relações de vinculação fora do seu sistema familiar que lhe forneçam a segurança de que precisa (Bastos, Figueira & Costa, 2001/2002).

Segundo Brennan (1982), as mudanças ao nível do desenvolvimento que têm lugar na adolescência aumentam a sensação de isolamento e necessidade de filiação, ao despotelarem uma sensação de ambiguidade no indivíduo. Neste sentido, o conteúdo e a das experiências sociais também se alteram, assim como a identidade dos jovens (Laursen & Bukowski, 1997, citado por Laursen & Hartl, 2013).

Os adolescentes procuram autonomia, com a intenção de receberem os privilégios e reconhecimento que caracterizam o *status* de adulto. Deste modo, os jovens visam atingir uma estabilidade e identidade única, distanciando-se física e psicologicamente dos seus pais (Laursen & Hartl, 2013), bem como adquirir uma autonomia comportamental, moral, ideológica e cognitiva (Brennan, 1982). Face a este desejo e às dificuldades subjacentes à sua concretização, os adolescentes podem-se sentir frustrados, confusos e sós.

Encorajados a procurar novas experiências e novos papéis, é no período da adolescência, que os indivíduos começam a definir um Self único. Para Mahler et. al (1975, cit. por Ammaniti, Ercolani & Tambelli, 1989), a solidão é considerada como parte integrante do desenvolvimento humano, que marca as diferentes fases do processo de aquisição e individuação do *Self*, assim como a separação gradual dos pais. Enquanto o adolescente não consegue atingir um equilíbrio em relação à sua rede relacional e ao seu novo autoconceito, é possível que surjam sentimentos de solidão nos seus relacionamentos, tanto com os pares, como com os seus familiares (Goossens & Marcoen, 1999).

As alterações mais salientes que ocorrem na adolescência são as mudanças na aparência física, provocando uma reorganização da autoimagem, acompanhada por diversas mudanças hormonais (Susman & Rogol, 2004, cit. por Laursen & Hartl, 2013). Ao se depararem com estas alterações, os adolescentes lutam para perceber como é que as suas emoções, pensamentos e comportamentos diferem das dos seus pais e das pessoas que os rodeiam (Gürsoy & Biçakçi, 2006).

O desenvolvimento do pensamento cognitivo constitui um fator importante para que o adolescente possa aceitar e integrar as modificações corporais, afectivas e relacionais anteriormente referidas. Como causa das transformações cognitivas subjacentes a esta etapa, dá-se uma mudança no conceito do jovem acerca do mundo, que deixa de ser visto em termos de uma realidade imediata, para passar a ser visto como um leque de possibilidades e opções (Ammaniti et al., 1989). Durante o período da adolescência, os jovens têm um *insight* mais

elaborado dos seus sentimentos, permitindo que tenham a capacidade de perceberem o ponto de vista dos outros, o que lhes dá a uma percepção de si a partir da visão dos outros (Larson, Clore & Wood, 1999; Selman, 1990, cit por Larson, 1990). Com esta maturidade cognitiva, os adolescentes adquirem um conhecimento mais sofisticado dos princípios sociais (Laursen & Hartl, 2013), colocando os interesses das suas relações à frente dos seus próprios interesses.

A solidão na adolescência é experienciada como um sentimento subjetivo, emotivo, variável, negativo e involuntário, provocando ao jovem uma insatisfação emocional, de afeto e de apoio social. (Carrascal & Caro-Castillo, 2009). Brennan (1982) destaca algumas características da personalidade dos adolescentes que podem contribuir para o aparecimento de sentimentos da solidão, tais como a timidez, uma baixa autoestima, competências sociais inadequadas e uma baixa desejabilidade social. A título de exemplo, um estudo de Moore e Schultz (1983) sobre a experiência de solidão ao longo da adolescência, concluiu que os jovens que experienciam solidão detêm características que podem interferir com a capacidade de iniciar contatos com os outros, como o facto de não arriscarem nas relações sociais, assim como uma elevada ansiedade social e autoconsciência pública.

2.1.1.1 A solidão nos diversos contextos sociais do adolescente

A adolescência implica uma total reorganização do mundo social dos indivíduos (Bastos, Figueira & Costa, 2001/2002). Com o desenvolvimento da maturação do adolescente, a natureza das relações sociais e das fontes de apoio alteram-se, assim como as expectativas que têm em relação aos outros (Laursen & Jensen-Campbell, 1999). Assim, e considerando as várias alterações características deste período, torna-se imperativo esclarecer os significados que os adolescentes dão às diversas relações sociais que estabelecem. Recorrer a uma abordagem multidimensional permite aos investigadores estudar os níveis de solidão percebidos pelo jovem nos vários contextos onde se inserem (Marcoen, Goossens, & Caes, 1987), já que se assume que a mesma toma diferentes significados quando vivida nos diversos contextos do adolescente – veja-se, por exemplo, o caso da relação com as figuras parentais, no grupo de pares ou na relação do casal (Perlman e Goldenberg, 1981, cit. por Perlman & Peplau, 1984; Marcoen & Brumage, 1985; Larson, 1999).

Segundo Brennan (1982), os adolescentes são particularmente vulneráveis à solidão devido à crescente importância da amizade nesta etapa desenvolvimental e ao aumento da necessidade de intimidade e autorrevelação, que apenas podem ser satisfeitas através de relações próximas com pares do mesmo sexo ou do sexo oposto. Durante esta etapa desenvolvimental, as amizades e os relacionamentos amorosos tornam-se relevantes fontes de

intimidade, enquanto a identidade individual é construída através da discussão e comparação entre as filosofias, objetivos e valores de cada elemento da díade (Parkhurst & Hopmeyer, 1999).

Os grupos de pares são essenciais para o desenvolvimento de uma sensação de bem-estar social (Laursen & Mooney, 2007; Sullivan, 1953). Os adolescentes que mantêm um contacto próximo com o seu grupo de amigos desenvolvem um maior sentido de independência e uma personalidade positiva (Giordano, 1995, cit. por Gürsoy & Biçakçi, 2006). Pelo contrário, o facto de os adolescentes não encontrarem um grupo de pares com quem se identifiquem, pode levar a que experienciem sentimentos de solidão ou mesmo, em casos mais graves, depressão (Sullivan, 1953). Um estudo de Parker e Asher (1993) concluiu que os adolescentes que foram rejeitados pelos pares reportavam níveis de solidão mais elevados do que aqueles que eram aceites ou populares no seu grupo de pares.

Durante a adolescência, ocorrem mudanças significativas na identidade dos parceiros sociais: os adolescentes passam menos tempo com os seus familiares e mais com os pares (Allen, Insabella & Porter, 2006; Gorrese & Ruggieri, 2012; Larson & Richards, 1991). A exposição aos valores e atitudes de um novo grupo de pares, associado à pressão de adaptação num novo grupo social habitualmente, resultam numa rejeição dos avisos parentais e aumentam a tensão na família (Gander & Gardiner, 1981, cit. por Minzi & Sacchi, 2004). Desta feita, é esperado que o impacto que a família tem no adolescente diminua, contrariamente à ascendente importância dada ao grupo de pares.

As relações com os pares assumem-se assim como um fator com uma grande relevância ao nível da solidão, em grande parte devido à importância dada às relações interpessoais durante a adolescência (Uruk & Demir, 2003). Da mesma forma, um estudo de Gowick e Jones (1982) com uma amostra de estudantes do ensino secundário, verificou que a grande maioria de sentimentos e atitudes associadas com a solidão estavam relacionadas com as relações com os pares.

Segundo Marcoen et al. (1987), ainda que seja visível um certo afastamento dos adolescentes relativamente às suas figuras familiares, este não implica que os pais desapareçam do seu mundo relacional, continuando a desempenhar funções de apoio, orientação e conforto. Paralelamente, Ainsworth (1990, cit. por Cassidy & Berlin, 1999) defendem que os laços de vinculação com os pares durante a adolescência não se traduzem, obrigatoriamente, numa cessação da ligação afetiva com os pais. Uma boa relação com a família e um bom suporte parental são cruciais para o bem-estar do adolescente. Pelo contrário, a falta de um ambiente familiar em que o adolescente se sinta confortável e

protegido pode desencadear sentimentos de solidão, tendo impacto adverso na sua socialização (Gürsoy & Biçakçi, 2006).

Como referido supra, a adolescência é uma etapa caracterizada por uma grande variabilidade de emoções (Larson et al., 1999). A par das relações que o jovem estabelece com os seus familiares e grupo de pares, as relações amorosas também devem ser consideradas, por serem fonte de apoio, afeto e companheirismo, particularmente importantes nesta etapa de vida do indivíduo (Furman, Ho, Low, 2007; Laursen & Jensen-Campbell, 1999).

As relações românticas, na adolescência, são vistas como positivas, contribuindo para o bem-estar psicológico dos indivíduos e tendo um papel importante no desenvolvimento do seu autoconceito (Furman & Shaffer, 2003). Assim, a formação do autoconceito, no que diz respeito ao domínio romântico, irá depender das experiências que o indivíduo tem neste plano. Especificamente, se o adolescente desfrutar de boas experiências românticas, irá ter a tendência em avaliar-se como um parceiro atrativo, o que não acontecerá ao jovem com experiências menos gratificantes neste campo.

A literatura sobre os envolvimento românticos na adolescência não é vasta, sendo que o reconhecimento deste domínio relacional como potencial contexto desenvolvimental é relativamente recente (Furman & Shaffer, 2003). Ainda assim, é indiscutível a importância que a dimensão romântica tem na vida do adolescente, sendo que a natureza e a qualidade destas relações se alteram de acordo com as mudanças desenvolvimentais que ocorrem nesta etapa (Bouchey & Furman, 2003, cit. por Matos e Costa, 2006).

De acordo com os dados da literatura (e.g., Bastos, Figueira & Costa, 2001/2002; Marcoen & Brumage, 1985; Marcoen et al., 1987; Moore, 1987), existem diferenças quanto à experiência de solidão na relação com os pais consoante o género. Especificamente, os autores Marcoen e Brumage (1985) defendem que os sentimentos de solidão provenientes da relação entre pais e filhos são maiores no sexo masculino, comparativamente ao sexo feminino. Esta diferença é justificada pelo facto dos rapazes receberem menos atenção dos pais e possuírem menos capacidade de dar a conhecer os seus desejos e necessidades. De igual forma, Moore (1987) apoia a existência destas diferenças entre géneros, ao defender que os rapazes e as raparigas constroem a sua separação psicológica dos pais de modo diferente, uma vez que as raparigas apresentam maior competência do que os rapazes em manter os laços parentais enquanto renegociam a sua relação com os pais.

2.1.2 A Solitude

Larson (1990) define solitude como uma separação física das outras pessoas, originando uma ausência na participação de atividades sociais. Segundo o mesmo autor, a solitude tem a valência de incluir uma grande variedade de pensamentos e sentimentos, sendo que a capacidade do indivíduo para aproveitar os momentos em que se encontra sozinho depende da sua competência em manter um sentido positivo de si próprio na ausência do reforço pessoal do outro. Larson (1997) salientou ainda a importância de reconhecer o conceito de solitude dependente da cultura onde o indivíduo está inserido, já que existem diferentes significados de solitude nos diferentes contextos culturais.

Winnicott (1958) considera a solitude como um dos mais importantes sinais de maturidade no desenvolvimento emocional, fundamental para um crescimento saudável. O autor define este fenómeno como uma capacidade desenvolvida na infância para se estar sozinho na presença da figura prestadora de cuidados. Esta relação com a figura de vinculação permite ao ser humano ter a capacidade de se diferenciar, interiorizando em si, o sentimento de segurança proporcionado por esta figura.

Apesar do facto de um indivíduo estar sozinho ser muitas vezes associado com sentimentos de solidão, o facto de uma pessoa passar algum tempo separado dos outros é um preditor de bem-estar psicológico (Burke, 1999 cit. por Houghton et al., 2013; Larson, 1997) Veja-se o estudo de Burger's (1995, cit. por Buchholz & Catton, 1999) onde a preferência de um indivíduo em estar sozinho correlaciona-se positivamente com um bem-estar positivo e um ajustamento pessoal saudável.

O tempo que o indivíduo passa sozinho é assumido, tal como a vinculação, como uma necessidade desenvolvimental, paralela à de se estabelecer relações interpessoais, sendo geralmente sentida como uma boa experiência (Buchholz & Catton, 1999). Segundo Larson, Csikszentmihalyi e Graef (1982), a solitude deve ser encarada como uma experiência saudável, dado que permite aos indivíduos protegerem-se contra as dificuldades ou exigências das interações sociais que estabelece.

De acordo com Storr (1988, cit. por Buchholz & Catton, 1999), a capacidade de estar só é um recurso valioso do indivíduo, sendo que lhe permite estar em contato com vários sentimentos, lidar com as perdas, mudar as suas atitudes e facilitar a aprendizagem e reflexão pessoal. Segundo Brennan (1982), o tempo passado só é importante na medida em que conduz a um aumento da consciência, compreensão e conhecimento em relação aos seus sentimentos sobre os seus relacionamentos, as experiências de solidão e formação da sua identidade.

Ao longo da literatura, a solidude é definida como um estado voluntário (e.g., Galanaki, 2004; Larson et al., 1982; Marcoen & Goossens, 1993), uma vez que aposta no desenvolvimento pessoal, bem como na realização de atividades criativas. Neste sentido, Marcoen, Gossens e Caes (1987) defendem que os principais benefícios do isolamento voluntário se prendem com o domínio cognitivo, permitindo ao indivíduo ter uma melhor concentração.

Apesar da solidude, como fora referido supra, ter um carácter predominantemente positivo, Goossens e Marcoen (1999) consideram que esta apenas pode ser considerada funcional e construtiva se for temporária e utilizada para a autorreflexão e exploração de si próprio, isto porque se os indivíduos beneficiarem a solidude em detrimento da relação com os outros, esta pode desencadear efeitos negativos.

Larson (1990) fez uma importante distinção entre solidão e solidude, ao afirmar que a solidão se caracteriza por ser uma condição subjetiva, podendo o indivíduo estar sozinho ou acompanhado. Por outro lado, a solidude tem por base uma intenção objetiva de estar sozinho, existindo um corte na comunicação com os outros. Tenha-se como exemplo o estudo de Gossens et al. (2009) com uma amostra de adolescentes entre os 15 e os 18 anos, que revelou que não é apenas a distinção entre a solidão e a solidude que é pertinente, mas antes as atitudes que o indivíduo assume em relação ao estar sozinho, dado que podem afetar a sua vulnerabilidade a experienciar sentimentos de solidão nessas situações.

Nesta linha, os autores Marcoen et al. (1987) definem ainda dois tipos de atitudes que podem ser assumidas face à experiência da solidude: a afinidade à solidude e a aversão à solidude. Se a primeira atitude implica o gosto em estar só e, conseqüentemente, o indivíduo experiencia sentimentos positivos quando se encontra isolado dos outros; a segunda atitude caracteriza-se por um medo de estar sozinho, provocado por sentimentos de mal-estar na ausência de outras pessoas.

Foram encontradas evidências na literatura (e.g., Corsano, Majorano, & Champretavy, 2006, Larson, 1999; Larson & Richards, 1989; Larson, Richards, Moneta & Duckett, 1996), que demonstram que existe um aumento, ao longo da adolescência, do tempo passado em solidude, tempo este que parece ser vivenciado como um contexto de reflexão pessoal e individualização. À medida que os jovens se vão desenvolvendo, têm tendência a passar mais tempo sozinhos por sua própria vontade, utilizando esses momentos a sós para refletir, para se concentrarem numa atividade ou para solucionarem alguma situação problemática.

2.2 O Autoconceito

Como abordado no subcapítulo anterior, a adolescência é uma etapa marcada por mudanças físicas, psicológicas e contextuais. Ainda que todos os jovens passem por mudanças ao longo do seu desenvolvimento semelhantes, é necessário considerar as diferenças individuais, essenciais para entender o modo de como os indivíduos vivem e ultrapassam essas modificações (Birkeland, Melkevik, Holsen & Wold, 2012).

Entre as várias mudanças ocorridas durante a adolescência, encontra-se a alteração do próprio autoconceito do jovem (Santrock, 1986). O autoconceito pode ser definido como a imagem que o sujeito tem de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nos diferentes domínios – físico, social ou moral (Carapeta, Ramires & Viana, 2001). Este constructo engloba um sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do *Self*, que se formam através das interações nos diferentes contextos sociais, assim como nas várias tarefas em que se envolve (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008; Faria & Fontaine, 1990; Novo, 2003; Shavelson & Bolus, 1982).

Ainda que o *Self* e o autoconceito possam aparecer como sinónimos, é extremamente pertinente uma distinção entre os dois constructos. O autoconceito caracteriza-se por ser o conceito do indivíduo acerca de uma identidade que é o *Self*, não sendo este último apenas um conceito, mas antes o resultado de uma construção real com base em representações do corpo e outras relacionadas com o mundo exterior – isto é, a base da personalidade de cada um (Novo, 2003).

Segundo Novo (2003), o autoconceito diz respeito à imagem que cada um tem de si próprio, dos seus pensamentos, sentimentos e características da identidade de cada um. Segundo a autora, o autoconceito é um constructo alargado que inclui três componentes – afetiva (representada pela autoestima); cognitiva e comportamental. Na mesma linha de ideias, Tamayo et al. (2001), defende que podem ser consideradas três dimensões do autoconceito – avaliativa, cognitiva e comportamental, que, independentemente das suas características, relacionam-se entre si, não sendo necessariamente estáveis ao longo da vida. A primeira (avaliativa) refere-se à autoestima, ou seja, a avaliação global que o sujeito faz do seu próprio valor. A componente cognitiva é constituída pelas perceções que o indivíduo tem dos traços, características e habilidades que possui ou visa possuir. Já a componente comportamental diz respeito às estratégias de autoapresentação utilizadas pelo indivíduo, com o principal objetivo de transmitir aos outros uma imagem positiva de si mesmo (Schlender, Dlugolecki & Doherty, 1994).

O autoconceito é uma variável significativa em todo o comportamento humano, resultando de juízos de valor que têm uma importância considerável no ajustamento do indivíduo ao meio ambiente onde se encontra, influenciando a forma de como o indivíduo interage e percebe o mundo que o rodeia (e.g., Fitts, 1972, cit. por Vaz Serra, Firmino & Ramalheira, 1988; Vaz Serra, Firmino, Barreiro & Fael, 1989). Deste modo, a percepção que o sujeito tem de si, influencia o seu comportamento, que por sua vez, vai influenciar a forma de como o sujeito se compreende (Carapeta, Ramires & Viana, 2001; Faria & Fontaine, 1990).

Vaz Serra (1986, 1988) defendeu a utilidade do autoconceito na medida em que se caracteriza por ser um constructo psicológico, com carácter estável, que permite compreender a uniformidade, consistência e coerência do comportamento, assim como a formação da identidade pessoal e a estabilidade de certos padrões comportamentais. O autor acrescenta ainda que é um constructo que se refere à forma de como um indivíduo interage com os outros e lida com áreas respeitantes às suas necessidades e motivações, relacionando-se este conceito com traços e atitudes da personalidade.

Numa revisão de literatura sobre a estabilidade do autoconceito, Demo (1992) conclui que o constructo de autoconceito resulta da atividade reflexiva, embora passíveis de alterações, mediante a reação do indivíduo face a novos papéis, situações ou transições do curso de vida. O autoconceito pode então ser visto como uma estrutura dinâmica, já que é possível que sofra alterações ao longo do tempo (Blanco, Olmo, Arbonès & Bosch, 2004; Markus & Wurf, 1987). Segundo Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo (2008), à medida que o *Self* vai evoluindo no decorrer da vida dos indivíduos, também o autoconceito vai sofrendo alterações provocadas pelas interações com o meio ambiente, inerentes ao próprio desenvolvimento do indivíduo.

Ainda de acordo com Demo (1992), o autoconceito pode ser caracterizado tanto pela estabilidade, como pela mudança ao longo do curso de vida, sendo que a estabilidade deste conceito está intimamente ligada com a estabilidade da vida do indivíduo. Nezlek e Plesko (2001) demonstraram que as mudanças relativamente ao autoconceito covariam com eventos positivos e/ou negativos, acrescentando que o conteúdo do autoconceito é influenciado tanto pela situação social na qual se encontra o sujeito, como pelos seus interesses, metas e motivações.

A estabilidade do autoconceito depende também do tipo de medida que é utilizado na sua caracterização. O facto de o autoconceito ser um constructo subjetivo, medido por instrumentos de autoavaliação, pode originar resultados distorcidos, em função da desejabilidade social (Staudinger, 2005). Novo (2003) acrescenta ainda que os erros de

medida podem não depender exclusivamente da preocupação com a imagem social transmitida, mas também de erros de autoavaliação, resultantes da influência de processos intrapsíquicos de defesa do *Self*, em que o autoconceito é usado, nem sempre de modo consciente, de uma forma defensiva, em resposta a ameaças ao *Self*.

Considera-se que existem quatro fatores que contribuem para a gênese do autoconceito (Vaz Serra, 1988; Vaz Serra, Firmino, Barreiro & Fael, 1989; Vaz Serra & Pocinho, 2001).

O primeiro fator prende-se com o *feedback* que o indivíduo recebe do seu próprio desempenho, uma vez que quando uma pessoa acredita que tem êxito no desempenho das suas tarefas, desenvolve um bom autoconceito. O segundo fator diz respeito à comparação que o indivíduo faz entre o seu comportamento e o daqueles que considera os seus pares sociais. O terceiro factor diz respeito à forma como o comportamento do indivíduo é julgado pelas pessoas significativas do seu meio ambiente, dado que a pessoa tende a ver-se como os outros a olham. Sendo que o indivíduo recebe múltiplas influências do meio, diferencia-se do autoconceito real, o autoconceito ideal, que representa aquilo que o sujeito deveria ou gostaria de ser. Assim, ao existir uma aproximação entre estas duas vertentes, é considerado que existe satisfação pessoal. Por fim, o autoconceito é também influenciado pelo julgamento que o indivíduo faz sobre o seu próprio comportamento, considerando as regras estabelecidas por um determinado grupo normativo ao qual está vinculado e com o qual se identifica. O indivíduo irá sentir-se satisfeito se sentir que o modo como se comporta está de acordo com as normas pelas quais se guia, observando-se o contrário na situação inversa. De acordo com Lopes (2006), todos estes fatores contribuem para a formação do autoconceito com características positivas ou negativas.

De acordo com Rogers (1982), existem dois modelos de organização do autoconceito – o modelo hierárquico e o modelo concêntrico. O modelo hierárquico, considera que o autoconceito geral se subdivide em aspetos menos abrangentes, os quais por sua vez se subdividem em dimensões cada vez mais específicas (Peixoto, Alves-Martins & Monteiro, 1996).

Baseando-se neste modelo, Shavelson, Hubner e Stanton (1976), a partir da revisão de literatura sobre o autoconceito e da análise dos instrumentos de avaliação existentes, apresentam sete características estruturais deste constructo. Segundo os autores, o autoconceito pode ser descrito como organizado e estruturado, na medida em que os indivíduos categorizam a informação que têm de si próprios e das experiências que vivenciam, relacionando essas categorias entre si. Por outro lado, o autoconceito é também uma estrutura multifacetada, refletindo um sistema de dimensões específicas do autoconceito,

adotado por um indivíduo ou partilhadas por um grupo. Possui também uma dimensão hierárquica, sendo que na base desta hierarquia se encontram as percepções do comportamento, seguidas das percepções do *Self* sobre as várias áreas que o constituem. O autoconceito geral é uma dimensão relativamente estável, característica que vai diminuindo à medida que se divide nos seus vários domínios. Este é também, um constructo desenvolvimental, dado que se vai modificando à medida que o indivíduo se desenvolve desde criança até à idade adulta. Tem uma componente avaliativa e descritiva, na medida em que o sujeito pode, simultaneamente, descrever-se e avaliar-se. Por fim, é considerado diferenciado de outros constructos com os quais estabelece relações teóricas, tal como o desempenho académico.

Na conceção de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), a multidimensionalidade do autoconceito implica que, embora as suas dimensões estejam intercorrelacionadas, podem ser avaliadas como constructos separados (Byrne, 1984, cit. por Marsh, 1986; Carapeta, Ramires, & Viana, 2001).

Por sua vez, o modelo concêntrico caracteriza-se por considerar que nem todas as dimensões do autoconceito possuem a mesma importância para o sujeito. Deste modo, o autoconceito resultaria apenas das dimensões consideradas importantes para o sujeito, ao invés de considerar todas as dimensões do autoconceito, como proposto no modelo hierárquico.

Para além destes dois modelos, importa considerar o contributo de Harter (1985, 1988) na construção de instrumentos que apoiem a caracterização do autoconceito e da autoestima em faixas etárias distintas. A autora considera que o autoconceito se caracteriza por ser uma entidade psicológica complexa e multidimensional, referente às percepções do indivíduo do grau em que é, ou não, competente nos diversos domínios. A especificidade das diferentes dimensões varia com a idade, pelo que é possível determinar de que forma as várias dimensões se combinam entre si e assumem diferentes níveis de relevância para a formação do autoconceito (Byrne, 1996).

Na elaboração das escalas de medição do autoconceito, Harter não seguiu nenhum dos modelos teóricos apresentados anteriormente, ainda que se aproxime do modelo concêntrico. Segundo Peixoto, Alves-Martins e Monteiro (1996), os instrumentos criados por Susan Harter têm como pressuposto a ideia de que os sujeitos podem fazer uma avaliação global que evidencie o grau de satisfação em relação a si próprio, que não consiste apenas num somatório das autoavaliações nos diversos domínios do autoconceito.

Em investigações realizadas acerca do autoconceito em adolescentes, a comparação entre géneros surge como relevante, dado que é nesta etapa que se verifica um acentuar da

diferença entre os papéis de género. Wylie (1979) defendeu a ideia de que não existem diferenças no autoconceito global entre os géneros, independentemente da idade dos indivíduos. Sugere, no entanto, que essas diferenças possam existir em componentes específicas do autoconceito. De facto, vários estudos encontraram diferenças entre jovens do sexo feminino e masculino (e.g., Cole et al., 2001; Jackson, Hodge & Ingram, 1994; Harter, 1998; Mantzicopoulos, 2006; Marsh, 1989; Rosenberg & Simmons, 1975), sobressaindo as diferenças entre o domínio relacionado à aparência física e atlética – que favorece os jovens do sexo masculino – e os domínios relacionados com competências sociais, onde as raparigas demonstram níveis mais elevados.

Segundo Jackson, Hodge & Ingram (1994), as mulheres são incentivadas a desenvolver um autoconceito em que as relações com os outros são valorizadas. Por sua vez, os homens são encorajados a desenvolver um autoconceito em que a separação dos outros e independência são mais importantes.

Na etapa da adolescência, os jovens começam a equiparar-se a outras pessoas, fazendo comparações e julgamentos (Harter, 1990). De acordo com Lopes (2006), a influência dos pais no desenvolvimento do autoconceito é evidente, contudo é também necessário ter em conta o papel dos professores e colegas, dado que estas figuras fazem parte do quotidiano do jovem. Reforçando esta ideia, Sebastian, Burnett e Blakemore (2008) referem que a adolescência é uma etapa em que o autoconceito dos jovens é influenciado por diferentes pessoas, dando especial atenção ao grupo de pares.

De acordo com Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo (2008), a relação com os pares influencia o modo como o jovem percebe a aceitação ou não do seu grupo de pares, podendo resultar num elemento de risco ou de proteção no seu desenvolvimento. A formação de autoconceitos e avaliações positivas irá influenciar a noção dos domínios e características do *Self*, determinando o sentimento em relação a si próprio, orientando as suas ações no meio envolvente e com os que o rodeiam. Pelo contrário, níveis significativamente baixos de autoconceito podem indicar problemas na relação com os outros, sentimentos de inadequação para certas atividades diárias ou mesmo perturbações emocionais (Blanco, Olmo, Arbonès & Bosch, 2004).

2.3 Relação entre a solidão e o autoconceito na adolescência

As primeiras investigações empíricas no âmbito da solidão postularam que este constructo resulta da discrepância entre a forma como nos vemos a nós próprios e a forma como somos vistos e reagimos aos outros (Whiteharn 1961, cit. por Loucks, 1980). De facto,

Mead (1934, cit. por Lopes, 2006) enfatizou a importância das relações interpessoais estabelecidas pelos indivíduos na criação da sua autoimagem, referindo que esta resulta da observação e da interação que o sujeito tem com os outros, através das quais aprende as regras sociais e modela o seu comportamento, de modo a agir adequadamente.

No que concerne à relação entre o autoconceito e a solidão percebida pelos adolescentes, a literatura demonstra que a solidão se encontra correlacionada negativamente com o autoconceito, ou seja, as pessoas com altos níveis de solidão demonstraram níveis mais baixos de autoconceito, comparativamente aos indivíduos com baixos níveis de solidão (e.g., Lau & Kong, 1999; Goswick & Jones, 1981; Loucks, 1980; Peplau & Perlman, 1982).

Goswick e Jones (1981) defendem que os sentimentos de solidão podem advir de uma visão negativa do *Self*, dado que quando sós, os indivíduos tendem a pensar negativamente sobre si próprios e a esperarem rejeição por parte dos outros, independentemente da disponibilidade de relacionamentos sociais existentes.

Já os autores Lau e Kong (1999) consideram que, relativamente aos indivíduos com elevados níveis de solidão, quanto menos apoio social tiverem, maiores são as hipóteses de experienciarem sentimentos de solidão. Por outras palavras, a consciência dos seus próprios défices nas capacidades relacionais, leva-os a perceberem-se como menos atraentes, menos sociáveis, menos capazes, menos simpáticos, menos amigáveis, e com um autoconceito global menos positivo.

Estudos de Vaz Serra, Firmino, Barreiro e Fael (1989), verificam que os indivíduos com uma boa perceção de si próprios tendem a ver os acontecimentos em geral como menos ameaçadores, por conseguinte, uma menor tendência para experienciar sentimentos de solidão.

3. Objetivos e Hipóteses

A presente investigação pretende contribuir para o estudo e compreensão da forma como o adolescente vive as experiências de solidão nos diferentes contextos relacionais em que se insere, associada à autoimagem que o jovem tem de si próprio.

Desta forma, pretende-se perceber a relação entre a experiência de solidão vivida na relação com os pais, pares e parceiro amoroso e o significado que o adolescente atribui à experiência de estar só (em que podem ser distinguidas duas atitudes – afinidade ou aversão à solidude), conjuntamente com a percepção que o adolescente tem da sua imagem.

Objetivo geral: Compreender a experiência de solidão vivenciada pelos adolescentes nas relações com os pais, com os pares e com o parceiro amoroso e o significado que atribui à experiência de estar só, associada à autoimagem que tem de si próprio.

Objetivos Específicos:

Objetivo 1: Analisar a relação entre a experiência de solidão na relação com os pais, pares e parceiro romântico, assim como as atitudes assumidas face à solidude.~

Hipótese 1 – Existem valores mais elevados de solidão referentes à relação com os pares do que na relação com os pais.

Hipótese 2 – Existem valores mais elevados na afinidade à solidude do que na aversão face à solidude.

Objetivo 2: Verificar a influência das variáveis sociodemográficas – género e idade – na experiência de solidão nos vários contextos relacionais do jovem, assim como na capacidade de estar só.

Hipótese 3 - Existem diferenças significativas na experiência de solidão na relação com os pares em função do género, sendo mais elevada nos adolescentes do sexo feminino.

Hipótese 4 - Existem diferenças significativas na experiência de solidão na relação com os pais em função do género, sendo mais elevada nos adolescentes do sexo masculino.

Hipótese 5 - Existem diferenças significativas quanto à aversão à solidão em função da idade, sendo mais elevada nos adolescentes mais novos (14 e 15 anos).

Objetivo 3: Analisar as dimensões do autoconceito do jovem em função da variável sociodemográfica género.

Hipótese 6: Existem diferenças significativas na escala de Competência Atlética em função do género, sendo mais elevada nos indivíduos do sexo masculino.

Hipótese 7: Existem diferenças significativas na escala de Comportamento em função do sexo, sendo mais elevada nos indivíduos do sexo feminino.

Objetivo Exploratório 4: Analisar a relação entre as dimensões do autoconceito e a experiência da solidão na adolescência.

4. Metodologia

4.1 Participantes

Na sequência do enquadramento teórico e de acordo com os objetivos e hipóteses do presente estudo, assumiu-se a idade como critério de seleção da amostra (14-18 anos). A recolha de dados decorreu numa escola estatal, a Escola Secundária de Peniche, situada no distrito de Leiria. Para além da recolha de dados na referida escola, recorreu-se também ao método de amostragem de propagação geométrica (*snowball*), com o intuito de aumentar a dimensão da amostra.

4.1.1 Caracterização sociodemográfica da amostra

Na Tabela 1 é apresentada a caracterização da amostra, no que concerne às variáveis sociodemográficas.

A presente investigação contou com a participação de 120 indivíduos, sendo possível verificar uma sobre representação de adolescentes do sexo feminino correspondendo a 88 participantes, equivalente a 73.3%, enquanto 26.7% dos inquiridos são do sexo masculino.

Devido à quantidade reduzida de participantes com idades de 14 (N=4) e 15 anos (N=4), optou-se por analisar os dados relativos a estes sujeitos conjuntamente, obtendo-se um grupo de adolescentes com 14 e 15 anos com 8 participantes (6.7%); 18.3% dos inquiridos tem 16 anos; 26.7% dos inquiridos tem 17 anos e 48.3% dos inquiridos tem 18 anos.

Em relação à escolaridade dos sujeitos, é possível observar que a maioria dos adolescentes frequenta o 12º ano de escolaridade (37.5%) e o 11º ano (33.3%), enquanto 27.7% dos participantes frequenta o 10º ano de escolaridade e 2.5% frequenta o 9ºano. Note-se que a distribuição por idade não acompanha rigorosamente o ano de escolaridade, devido às retenções de ano, cujas causas (e.g., falta de aproveitamento) são desconhecidas para os efeitos da investigação.

Tabela 1: Características sociodemográficas dos participantes.

Variáveis	N	%
Sexo		
Feminino	32	73.3%
Masculino	88	26.7%
Idade		
14 e 15 Anos	8	6.7%
16 Anos	22	18.3%
17 Anos	32	26.7%
18 Anos	58	48.3%
Nacionalidade		
Portuguesa	115	95.8%
Outra	5	4.2%
Escolaridade		
9º Ano	3	2.5 %
10º Ano	32	26.7 %
11º Ano	40	33.3 %
12º Ano	45	37.5%

4.2 Instrumentos de medida

Na presente investigação, que visa estudar a experiência da solidão sentida pelos adolescentes na relação com os pais, pares e parceiro amoroso e, simultaneamente, a forma como é vivida (afinidade e aversão à solitude) foi aplicada uma adaptação de Bastos (2005) de duas escalas de avaliação da solidão: a *Louvain Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents* (LACA), (Marcoen et al., 1987) e *Social and Emotional Loneliness Scale for Adults* (SELSA), (DiTommaso & Spinner, 1993).

Para a análise da perceção do adolescente sobre a sua autoimagem, foi utilizada a adaptação da original Escala de Autoconceito para Adolescentes de Harter (1988) para a população portuguesa (Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1996).

A par da aplicação das escalas de carácter quantitativo, foi construído um questionário sociodemográfico (veja-se Anexo I), com o intuito de caracterizar a população em análise.

4.2.1 Questionário sociodemográfico

No questionário sociodemográfico foi solicitado aos participantes que indicassem a sua idade, género, escolaridade e agregado familiar. Este questionário foi construído de modo a garantir o anonimato dos participantes.

4.2.2 Questionário da Avaliação da Solidão

A escolha deste instrumento tem por base o facto de permitir avaliar a solidão nos três principais contextos dos indivíduos – a solidão na relação com os pais, com os pares e com o parceiro amoroso -, bem como as atitudes assumidas face à experiência de estar só, através da utilização de quatro subescalas da LACA. Paralelamente, este instrumento também inclui uma subescala da SELSA, que avalia a solidão na relação romântica.

A LACA, originalmente desenvolvida por Marcoen et al. (1987) é constituída por 48 itens divididos em 4 subescalas: a solidão nas relações com os pais (S-Pais); a solidão na relação com os pares (S-Pares); a aversão à solidão (Aversão); e a afinidade pela solidão (Afinidade).

A solidão sentida na relação com os pais (S-Pais) diz respeito à percepção por parte do sujeito de défices na relação pai-filho, nomeadamente no que à capacidade de responder às necessidades de proximidade emocional, afeto ou segurança diz respeito (Gossens & Marcoen, 1999). A solidão relativa aos pares (S-Pares) resulta de défices (qualitativos ou quantitativos), na capacidade dos pares corresponderem às necessidades de companhia, partilha de interesses e emoções (Gossens & Marcoen, 1999). As escalas que dizem respeito ao modo como o sujeito vive a experiência de estar só (S-Afinidade e S-Aversão) procuram avaliar quão positivo ou negativo, respetivamente, é o sentimento que resulta da experiência da solidão.

Os sujeitos responderam numa escala *Likert* de quatro pontos (“Muitas vezes”, “Às vezes”, “Raramente”, “Nunca”). Quanto mais elevados os resultados em cada subescala, maiores são os níveis na solidão com os pais e com os pares, assim como atitudes mais positivas ou negativas relativamente à capacidade de estar só.

Com a utilização deste instrumento em estudos anteriores, verificou-se que as 4 subescalas demonstram uma boa consistência interna (com um *alpha* de Cronbach superior a .75, assim como um grau de validade fatorial moderado a elevado, comprovado nas suas correlações com outras medidas de avaliação da solidão (Bastos, Figueira & Costa, 2001/2002; Bastos & Costa, 2005; Gossens & Marcoen, 1999; Marcoen et al., 1987; Gossens et al., 2009). Esta escala apresenta uma validade satisfatória convergente e discriminante em cada subescala (Bastos, Figueira, & Costa, 2001/2002).

A SELSA é uma escala desenvolvida com base na taxionomia multidimensional da solidão proposta por Weiss (1973), que ao abordar a solidão emocional e social, distingue dois domínios diferentes da solidão emocional – a familiar e a romântica. A escala original é constituída por 37 itens, avaliando desta forma três domínios diferentes: a solidão social, a

solidão emocional familiar e a solidão emocional romântica (Fernandes & Neto, 2009). Esta escala tem uma estrutura de resposta numa escala *Likert* de sete pontos (1- “Discordo totalmente” a 7 – “Concordo totalmente”). Foram encontradas evidências de uma boa consistência interna (.89 a .93), (DiTommaso & Spinner, 1993).

O instrumento utilizado no presente estudo foi desenvolvida por Bastos (2005) e deriva das duas escalas apresentadas anteriormente, sendo composto por cinco subescalas (veja-se Anexo II). A primeira, Solidão na relação romântica (S-Romântica) avalia a percepção que o sujeito tem da solidão na relação amorosa, derivada da inexistência da mesma ou da insatisfação que sente quanto à proximidade afetiva e intimidade que estabelece. A segunda, Solidão na relação com os pais (S-Pais), descreve a percepção de défices na relação parental, baseada no grau de satisfação que o indivíduo tem das necessidades de proximidade emocional, afetiva ou de orientação pessoal. A terceira subescala, Solidão na relação com os pares (S-Pares), avalia a existência de sentimentos de solidão na relação com os pares, associados a défices (quantitativos ou qualitativos) na rede de relações sociais dos indivíduos. A Afinidade pela solitude (Afinidade) descreve a percepção de sentimentos positivos na solitude, associados a um desejo em estar só ou à vontade de se isolar dos outros. Por último, a quinta subescala, Aversão à solitude (Aversão) refere-se à existência de atitudes negativas face à solitude, como a sensação de mal-estar na ausência de outras pessoas ou o medo de estar só (Bastos, 2005).

Cada subescala contém 12 itens e os sujeitos respondem numa escala de *Likert* de cinco pontos (1- “Discordo totalmente” a 5 – “Concordo totalmente”), adaptando-se assim o mesmo formato para todos os itens, a partir da conjugação de duas escalas diferentes (LACA e SELSA). A consistência interna do instrumento foi calculada através do índice *alpha* de Cronbach para cada uma das subescalas, verificando-se níveis entre os .76 e os .94 (Bastos, 2005).

4.2.3 Escala de Autoconceito para Adolescentes

Os primeiros instrumentos de avaliação da autoestima utilizados espelham uma conceção unidimensional deste constructo, privilegiando uma avaliação global do valor que os indivíduos atribuíam a si próprios (Santos & Maia, 1999).

Atualmente existem diversas posições que defendem o autoconceito como uma estrutura multidimensional, que vai sofrendo reestruturações e alterações, e complexifica-se com a idade (Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1997). É com base nesta

conceptualização do autoconceito, que começam a surgir vários instrumentos de medição e caracterização das várias dimensões envolvidas nesta estrutura multidimensional.

A escala de Autoconceito para Adolescentes de Harter (1988) tem como pressuposto a ideia de que o autoconceito é um constructo psicológico complexo e multidimensional. A autora considera o autoconceito como uma imagem pessoal multifacetada, com uma dimensão descritiva e avaliativa que denomina de *global self worth*, e outra que contempla as percepções que o sujeito tem de si próprio para as diferentes facetas em que se descreve, os *domain specific judgements of competence or adequacy*. Harter (1982) justifica esta distinção na avaliação do autoconceito pelo facto dos indivíduos não terem percecionarem, com a mesma competência, o seu desempenho nas diversas áreas da sua vida.

De acordo com James (cit. por Harter, 1985), a autoestima resulta da relação entre a competência do indivíduo e o seu nível de aspiração. Neste sentido, Harter (1988) defende a ideia de que o sucesso obtido em domínios considerados importantes para o sujeito, resultam em níveis elevados de autoestima. Contrariamente, uma baixa competência percebida em domínios considerados importantes para o sujeito, terá como consequência uma diminuição da autoestima.

Neste sentido, Harter (1985) desenvolveu o *Self-Perception Profile for Children*, o qual se destina a crianças entre os 8 e os 12 anos, e é constituído por duas escalas – o Perfil de Autopercepção (que permite avaliar cinco domínios específicos do autoconceito) e a Escala de Importância. A mesma autora considera que uma das especificidades do autoconceito se baseia na probabilidade de sofrer alterações ao longo do tempo de vida do indivíduo. Deste modo, criou em 1988 o *Self-Perception Profile for Adolescents*, sendo igualmente constituída por duas escalas, assim como a escala destinada a crianças. O perfil de Autopercepção apresenta, na sua versão original, nove subescalas diferentes, cada uma composta por cinco itens.

O domínio *Scholastic Competence* (Competência Escolar) pretende analisar a forma como o adolescente perceciona o próprio desempenho escolar e inteligência. A subescala *Social Acceptance* (Aceitação Social) procura avaliar o grau de aceitação do jovem pelo seu grupo de pares e se se sente popular no mesmo. No domínio *Athletic Competence* (Competência Atlética), todos os itens referem-se ao modo como o adolescente perceciona a sua apetência para o desporto e atividades físicas. A subescala *Physical Appearance* (Aparência Física) pretende verificar o grau de satisfação do adolescente em relação ao seu aspeto físico. No que concerne à subescala *Job Competence* (Competência para o Trabalho), esta procura avaliar o que pensa o adolescente acerca das suas competências para ter um

emprego e se está preparado para desempenhar as tarefas que lhe estão associadas. No domínio *Romantic Appeal* (Atração Romântica) é avaliado como o adolescente se sente relativamente às relações que estabelece com o sexo oposto. A subescala *Behavioral Confect* (Comportamento) é feita a referência ao modo de como o adolescente se sente relativamente ao modo como age e se acha que tem um comportamento condizente com o que os outros esperam dele. A subescala *Close Friendships* (Amizades Íntimas) diz respeito às competências do jovem para estabelecer amizades sólidas e de confiança. Por fim, Harter (1988) criou a subescala *Self-Worth* (Autoestima Global), que não se trata de um domínio específico de competência, mas antes de como um julgamento global do indivíduo enquanto pessoa, pretendendo analisar se gosta de si como é.

Na adaptação portuguesa da Escala de Autoconceito par Adolescentes para a população portuguesa (Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1996), os autores optaram por excluir a subescala Competência para o Trabalho por considerarem que, devido à diversidade cultural da população norte-americana, esta subescala não seria apropriada à população portuguesa (veja-se Anexo III). Deste modo, a versão utilizada neste estudo fornece informações acerca das competências percebidas pelo sujeito em sete domínios específicos do autoconceito, assim como uma medida da autoestima global.

Os itens que compõem a Escala têm uma estrutura alternativa, onde o sujeito tem de tomar uma dupla opção. Por um lado, terá de escolher de entre duas descrições feitas na terceira pessoa, aquela com a qual mais se identifica. Posteriormente, o adolescente tem que manifestar o grau de identificação (“Exatamente como eu” ou “Mais ou menos como eu”) quanto à afirmação escolhida. A construção dos itens pressupõe que existem sujeitos que se veem de um modo enquanto outros se veem do modo oposto, sendo que nenhuma resposta envolve o termo “Verdadeiro” ou “Falso”. Com este formato, pretendeu-se minimizar a influência de uma tendência para respostas socialmente aceites (Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1997).

A escala de Harter (1988) possui características psicométricas adequadas, designadamente em termos de consistência interna. No que se refere à adaptação portuguesa utilizada no presente estudo (Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro, 1996), a análise fatorial realizada mostrou que existe alguma variabilidade nas diferentes subescalas quanto aos valores de *alpha* de Cronbach. Apesar desta variação, verificou-se que a maioria das subescalas apresentam valores aceitáveis para a consistência interna, com valores entre os .61 e .83, excetuando a escala Comportamento (sendo o valor de .50).

4.3 Procedimento de recolha de dados

O presente estudo foi efetuado com adolescentes com idades compreendidas entre os 14 aos 18 anos (9º, 10º, 11º e 12º ano de escolaridade). A recolha decorreu após ter sido dada autorização por parte da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, assim como do Diretor da escola selecionada para a recolha da amostra (veja-se Anexo IV). No caso de os sujeitos serem menores de idade, foi solicitada a sua participação aos encarregados de educação (veja-se Anexo V) e, no caso de os sujeitos já terem atingido a maioridade, os mesmos assinaram um consentimento informado (veja-se Anexo VI). Em ambos os casos, foram invocados os objetivos gerais do estudo e, com vista a respeitar as regras do Código de Ética e Deontologia, foi reforçado o anonimato, a confidencialidade e o cariz voluntário dos participantes.

Os instrumentos em papel foram administrados coletivamente numa única sessão de aproximadamente 30, este que foi entregue e recolhido pela investigadora.

4.4 Procedimento de análise de dados

Após a recolha da amostra, procedeu-se à criação de uma base de dados, utilizando o *software* IBM SPSS Statistics versão 21, o qual foi igualmente utilizado para a análise e tratamento dos dados recolhidos.

No tratamento dos dados, foi primeiramente feita a estatística descritiva da amostra em estudo, nomeadamente a determinação da média, desvio padrão, valores mínimos e máximos, assim como o cálculo de frequências e percentagens, considerando a natureza das variáveis – quantitativa e qualitativa.

Com o objetivo de determinar a consistência interna de cada um dos instrumentos, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes *alpha* de Cronbach.

Com vista a confirmar a distribuição da amostra e a variabilidade dos resultados em cada dimensão, foram realizados os testes de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk*. A homogeneidade das variâncias foi analisada através do teste de *Levene*.

Dado que as condições de normalidade das variáveis em estudo e a homogeneidade das variáveis sob estudo e a homogeneidade de variâncias entre grupos não se verificaram, recorreu-se a testes não-paramétricos. Para a comparação dos resultados obtidos nas subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão e na Escala de Autoconceito para Adolescentes em relação às variáveis sociodemográficas, utilizou-se o teste não-paramétrico *Kruskal-Wallis*, de modo a verificar a existência de diferenças entre quatro grupos

independentes (Martins, 2011) – no caso da variável Idade. Utilizou-se ainda o teste não-paramétrico *Wilcoxon Mann-Whitney* para duas amostras independentes – no caso da variável Género.

Com o propósito de estudar da relação linear entre as variáveis, foram utilizadas técnicas estatísticas que permitem a obtenção de uma medida do grau de correlação ou associação entre elas, designadamente o Coeficiente de Correlação de *Pearson*.

5. Resultados

5.1 Análise dos Resultados do Questionário de Avaliação da Solidão

5.1.1 Análise da consistência interna das subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão

A consistência interna do instrumento utilizado na presente investigação foi estudada com base no cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach, um indicador de homogeneidade que permite verificar a precisão da escala, isto é, se os vários itens medem um constructo comum. De acordo com o pressuposto de Nunnaly (1978), que considera aceitáveis valores iguais ou superiores a .70, e de Pallant (2005), no presente estudo é possível verificar que todas as subescalas do instrumento medem consistentemente o constructo que pretende medir, dado que os valores do *alpha* se encontram acima de .70 (Tabela X).

Tabela 2 – Análise da consistência interna das subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão.

Subescalas	Número de itens	Alpha de Cronbach
S-Pais	12	.813
S-Pares	12	.895
S-Romântica	12	.790
Afinidade	12	.723
Aversão	12	.751

5.1.2 Caracterização dos resultados nas subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão

Para uma análise dos resultados obtidos nas várias subescalas deste instrumento, foram calculadas as médias, desvio-padrão, valores mínimos e máximos para cada uma das cinco subescalas (Tabela 3).

Relativamente à subescala que avalia a solidão sentida na relação com os pais (S-Pais), é possível observar que os resultados variam entre 1.18 e 4.64, sendo a média 2.30 e o desvio-padrão .61. No que diz respeito à subescala referente à solidão sentida no grupo de pares (S-Pares), a amplitude dos resultados varia entre 1.25 e 4.33, com uma média de 1.95 e o desvio-padrão de .70. Quanto à subescala (S-Romântica), que avalia a solidão sentida na relação

amorosa verificam-se resultados entre 1.25 e 4.33, com um valor médio de 2.69 e um desvio-padrão de .75. Quanto às atitudes assumidas face à solidão, é possível verificar que a escala de afinidade à solidão (Afinidade) assume valores entre 1.83 e 4.58, com uma média de 3.07 e um desvio-padrão de .51. Por último, no que concerne à escala de aversão (Aversão), os resultados variam entre 1.42 e 4.50, com uma média de 2.94 e um desvio-padrão de .54.

Tabela 3: Médias, desvios-padrão, máximos e mínimos dos resultados obtidos nas escalas do Questionário de Avaliação da Solidão

Subescalas	N	Valor médio	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
S-Pais	120	2.30	0.61	1.18	4.64
S-Pares	120	1.95	0.70	1.00	4.33
S-Romântica	120	2.69	0.75	1.25	4.33
Afinidade	120	3.07	0.51	1.83	4.58
Aversão	120	2.94	0.54	1.42	4.50

5.1.3 Análise dos resultados no Questionário de Avaliação da Solidão em função das variáveis sociodemográficas

a) Caracterização das subescalas em função da variável Género

Os resultados obtidos relativamente à experiência de solidão na relação com os pais, na relação com os pares e com o parceiro romântico, assim como a afinidade e aversão à solidão, foram relacionadas com o género dos participantes através do teste não-paramétrico de *Wilcoxon-Mann-Whitney*, uma vez que não se encontram reunidos os pressupostos da normalidade e/ou igualdade das variâncias. A análise estatística foi efetuada para $p < .05$.

No Tabela 4 é possível verificar que existem diferenças significativas entre os inquiridos do sexo feminino e os do sexo masculino numa das subescalas do questionário. Os resultados sugerem que as raparigas apresentam um valor médio na dimensão Solidão com os pares (S-Pares) superior ($U = 1060.5$, $p = .039$), isto é, têm tendência a experienciar mais sentimentos de solidão na relação com os pares, comparativamente ao rapazes.

Tabela 4: Comparação das subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão em função da variável Género.

Subescala	Género		Z	U
	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>		
	(N=88)	(N=32)		
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>		
S-Pais	59.19	64.11	.687	1523.5
Afinidade	60.45	60.64	.027	1412.5
S-Pares	64.45	49.45	-2.068*	1060
S-Romântica	61.31	58.27	-.425	1336.5
Aversão	63.20	53.08	-.412	1170.5

* $p < .05$

b) Caracterização das subescalas em função da variável Idade

Com o intuito de avaliar se a variável sociodemográfica Idade tem influência nas subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão, recorreu-se ao teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis, dado que não estavam reunidos os pressupostos da normalidade e/ou da igualdade das variâncias. Para interpretação dos resultados usou-se uma probabilidade de erro de $p < .05$.

Como referido anteriormente, devido ao reduzido número de participantes com 14 e 15 anos, agrupou-se os participantes das referidas idades num só grupo, obrigando a alguma precaução na leitura e interpretação dos resultados obtidos.

A partir da Tabela 5 é possível concluir que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre as dimensões do Questionário de Avaliação da Solidão e a variável Idade. Ainda assim, é necessário realçar o facto de a dimensão Solidão com o parceiro romântico (S-Romântica), contrariamente às restantes dimensões, revelar uma tendência para apresentar resultados significativos ($\chi^2 (3) = 7.194$; $p = .066$).

Tabela 5: Comparação das subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão em função da variável Idade.

Subescala	Idade				$\chi^2 (3)$
	14 e 15	16	17	18	
	(N=8)	(N=22)	(N=32)	(N=58)	
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	
S-Pais	55.19	56.34	60.11	63.03	0.814
S-Romântica	57.50	77.61	52.58	58.79	7.194
S-Pares	55.00	55.57	60.86	62.93	0.931
Afinidade	57.06	58.48	64.81	59.36	0.709
Aversão	64.62	60.98	63.72	57.97	0.699

5.2 Análise dos Resultados da Escala de Autoconceito para Adolescentes

5.2.1 Análise da consistência interna das subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes

Após a análise da Tabela 6, é possível concluir que os valores do *alpha* de Cronbach apresentam são satisfatórios (entre .70 e .90), indicando que os itens contribuem da mesma forma para a medição do constructo em estudo.

Tabela 6 – Análise da consistência interna das subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes.

Subescalas	N	<i>Alpha de Cronbach</i>
Competência Escolar	5	.791
Aceitação Social	5	.799
Competência Atlética	5	.857
Aparência Física	5	.903
Atração Romântica	5	.712
Comportamento	5	.835
Amizades Íntimas	5	.888
Autoestima Global	5	.802

5.2.2 Caracterização dos resultados nas subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes

Foram calculadas as médias, desvio-padrão e os valores mínimos e máximos para cada uma das subescalas deste instrumento (Tabela 7).

É possível verificar que em todas as dimensões deste instrumento, os valores variam entre 1 e 4. Quanto à subescala Competência Escolar, a média é de 2.49 e o desvio padrão .65. Quanto à dimensão Aceitação Social, é possível observar uma média de 2.68 e um desvio-padrão de .65. Na subescala Competência Atlética foi verificada uma média de 2.38 e o desvio-padrão de .75. Relativamente à dimensão Aparência Física, a média é de 2.39 e o desvio-padrão de .81. No que respeita à subescala Atração Romântica, esta apresenta uma média de 2.60 e um desvio-padrão de .64. No que toca à subescala Aspetos Comportamentais foi registada uma média de 3.04 e um desvio-padrão de .64. Relativamente à dimensão Amizades Íntimas, a média é de 3.33 e o desvio-padrão de .78. Por último, no que diz respeito à subescala Autoestima Global, a média é 2.89 e o desvio-padrão .66.

Tabela 7: Médias, desvios-padrão, máximos e mínimos dos resultados obtidos nas dimensões da Escala de Autoconceito para Adolescentes.

Subescalas	N	Valor médio	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Competência Escolar	120	2.49	.65	1	4
Aceitação Social	120	2.68	.65	1	4
Competência Atlética	120	2.38	.75	1	4
Aparência Física	120	2.39	.81	1	4
Atração Romântica	120	2.60	.64	1	4
Aspetos Comportamentais	120	3.04	.64	1	4
Amizades Íntimas	120	3.33	.78	1	4
Autoestima Global	120	2.89	.66	1	4

5.2.3 Análise dos resultados na Escala de Autoconceito para Adolescentes em função das variáveis sociodemográficas

a) Caracterização das subescalas em função da variável Género

As diferenças entre os adolescentes do sexo feminino e masculino foram avaliadas pelo teste *Wilcoxon-Mann-Whitney*, dado que os pressupostos da normalidade e/ou da igualdade das variâncias não se encontram reunidos.

Os resultados da Tabela 8 mostram diferenças significativas entre os géneros, em quatro das dimensões da Escala de Autoconceito para Adolescentes. É sugerido que os rapazes apresentam um valor médio mais elevado na dimensão Competência Escolar ($U = 1819$, $p = .014$), na dimensão Aceitação Social ($U = 1895.5$, $p = .004$), e na dimensão Competência Atlético ($U = 2169.5$, $p = .000$) em comparação com as raparigas. Contrariamente, as raparigas apresentam valores mais elevados na dimensão Comportamento ($U = 1004.5$, $p = .016$).

Tabela 8: Comparação das subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes em função da variável Género.

Subescala	Género		Z	U
	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>		
	(N=88)	(N=32)		
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>		
Competência Escolar	55.83	73.34	2.453	1819*
Aceitação Social	54.96	75.73	2.908	1895.5*
Competência Atlético	51.85	84.30	4.535	2169.5**
Aparência Física	57.30	69.30	1.679	1689.5
Atração Romântica	61.03	59.05	-0.277	1361.5
Comportamento	65.09	47.89	-2.409	1004.5*
Amizades Íntimas	58.25	66.69	1.208	1606
Autoestima Global	56.97	70.20	1.851	1718.5

* $p < .05$

** $p < .01$

b) Caracterização das subescalas em função da variável Idade

Com o intuito de avaliar se a variável Idade influencia significativamente as subescalas deste instrumento, recorreu-se ao teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*, pois as variáveis em estudo não cumprem os pressupostos de normalidade e/ou homogeneidade das variâncias.

Através da Tabela 9 é possível concluir que a idade tem um efeito estatisticamente significativo sobre a dimensão Competência Escolar ($XKW^2(3) = 8.919, p = .030$). Para identificar em qual ou quais dos grupos as distribuições são significativamente diferentes, é necessário proceder à comparação múltipla das médias das ordens (Maroco, 2007).

Observando o *output* da comparação múltipla (Anexo VII) é possível concluir que as diferenças estatisticamente significativas ocorrem entre o grupo de 14 e 15 anos e o grupo de 18 anos, sendo que o primeiro grupo difere dos restantes por apresentar resultados mais baixos e o segundo grupo diferencia-se por apresentar os resultados mais altos ($p < .05$), no que diz respeito à dimensão de Competência Escolar.

Tabela 9: Comparação das subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes em função da variável Idade.

Subescala	Idade				$\chi^2(3)$
	14 e 15	16	17	18	
	(N=8)	(N=22)	(N=32)	(N=58)	
	<u>Ordem Média</u>	<u>Ordem Média</u>	<u>Ordem Média</u>	<u>Ordem Média</u>	
Competência Escolar	79.44	52.95	72.14	54.33	8.919*
Aceitação Social	72.50	61.55	57.22	60.26	1.272
Competência Atlético	72.00	50.89	63.38	60.97	2.804
Aparência Física	72.50	55.30	61.58	60.22	1.493
Atração Romântica	79.19	51.34	60.59	61.34	3.909
Comportamento	64.81	63.98	61.94	57.79	0.758
Amizades Íntimas	64.69	56.07	67.05	57.99	2.017
Autoestima Global	60.56	56.80	64.95	59.44	0.835

* $p < .05$

5.3 Correlações entre a Solidão e o Autoconceito

Com o objetivo de estudar a relação entre a solidão experienciada pelo jovem e o autoconceito que tem de si próprio, foram calculadas as correlações das escalas que constituem cada um dos instrumentos, de acordo com o coeficiente de correlação de *Pearson*. Este coeficiente mede a intensidade e a direção da associação de tipo linear entre duas variáveis quantitativas (Maroco, 2007).

A Tabela 10 apresenta os resultados dessas correlações, onde é possível observar que quanto às correlações com a dimensão Solidão com os pais (S-Pais), esta apresenta correlações negativas com todas as dimensões do Autoconceito. Este resultado sugere que quanto maior solidão percebida na relação com os pais, pior será o autoconceito do adolescente nas diferentes dimensões analisadas. Importa realçar a existência de correlações significativas na dimensão de Aceitação Social ($r = -0.217, p = .017$), Competência Atlética ($r = -0.200, p = .028$), Atração Romântica ($r = -0.350, p = .000$), Comportamento ($r = 0.216, p = .018$) e Autoestima Global ($r = 0.189, p = .039$).

Quanto à subescala Solidão com os pares (S-Pares), esta encontra-se correlacionada positivamente com a dimensão Comportamento ($r = 0.003, p = .978$), demonstrando que quanto mais pontuada for a percepção do adolescente sobre o seu comportamento e atitudes, menor será a solidão percebida por si no contexto do seu grupo de pares. Esta subescala apresenta correlações negativas com as restantes dimensões do Autoconceito, sendo importante realçar que em todas as correlações negativas observadas, o nível de significância foi de $p < .01$.

Quanto à subescala Solidão com o parceiro romântico (S-Romântica), esta apresenta igualmente uma correlação positiva com a dimensão Comportamento ($r = 0.058, p = .530$), enquanto as restantes correlações encontram-se correlacionadas de forma negativa. De realçar a correlação entre esta subescala e a dimensão Aceitação Social ($r = -0.297, p = .001$), Atração Romântica ($r = -0.589, p = .000$), Amizades Íntimas ($r = -0.380, p = .000$), e Autoestima Global ($r = -0.230, p = .012$).

Em relação à subescala de Afinidade à solitude (Afinidade), é possível observar correlações negativas com a maioria das dimensões do autoconceito, à exceção das dimensões Competência Escolar e Comportamento. A Afinidade apresenta correlações mais significativas com a dimensão Aceitação Social ($r = -0.263, p = .004$), Amizades Íntimas ($r = -0.202, p = .027$), e Autoestima Global ($r = -0.205, p = .025$). Estes resultados indicam que os indivíduos que têm uma tendência a ter uma atitude positiva na solitude percebem-se como menos competentes nas dimensões anteriormente referidas.

Por fim, relativamente à dimensão Aversão à Solitude (Aversão), observam-se correlações negativas com todas as dimensões do autoconceito, excetuando com a dimensão Amizades Íntimas. As correlações mais significativas dizem respeito às dimensões Competência Escolar ($r = -0.324$, $p = .000$), Aparência Física ($r = -0.244$, $p = .007$), e Autoestima Global ($r = -0.244$, $p = .007$).

Tabela 10: Correlações das escalas do Questionário de Avaliação da Solidão com as subescalas da Escala de Autoconceito para Adolescentes.

	S-Pais	S-Pares	S-Romântica	Afinidade	Aversão
Competência Escolar	-.177	-.322**	-.171	.101	-.324**
Aceitação Social	-.217*	-.717**	-.297**	-.263**	-.157
Competência Atlética	-.200*	-.245**	-.158	-.011	-.106
Aparência Física	-.091	-.399**	-.145	-.155	-.244**
Atração Romântica	-.350**	-.432**	-.589**	-.178	-.165
Comportamento	-.216*	.003	.058	.066	-.052
Amizades Íntimas	-.035	-.546**	-.380**	-.202*	.022
Autoestima Global	-.189*	-.448**	-.230*	-.205*	-.244**

* $p < .05$

** $p < .01$

6. Discussão

A importância diferencial das relações com os pares e com a família para o sentimento de solidão nos jovens está associada, de forma significativa, à qualidade das relações e não à quantidade ou frequência das mesmas (Cutrona, 1982). Na adolescência, as relações que o jovem estabelece com a família e com o grupo de pares são de extrema importância, influenciando as suas atitudes e comportamentos. No entanto, o significado que atribui às relações sociais que estabelece irá moderar a influência que recebe de cada uma delas (Lerner & Spanier, 1980).

No seguimento da revisão de literatura efetuada, foi colocada a hipótese de que os níveis de solidão percebidos pelos jovens seriam superiores no contexto do grupo de pares, quando comparada com o contexto familiar (e.g., Gowsick & Jones, 1982; Marcoen et al., 1987; Uruk & Demir, 2003). Contrariamente ao que seria esperado, os resultados obtidos da investigação demonstram valores superiores na experiência de solidão na relação com os pais, o que sugere a percepção de défices neste relacionamento, associado à insatisfação das necessidades de proximidade emocional, de afeto ou segurança (Goossens & Marcoen, 1999) e, por isso, a hipótese 1 foi refutada. Os resultados obtidos vão de encontro aos resultados apurados por Larson e colaboradores (Larson & Richards, 1989; Larson et al., 1996), ao demonstrarem que os adolescentes passam mais tempo com os pares do que na presença da família, sendo que é no contexto familiar que os jovens sentem maiores níveis de solidão (quando comparados com contextos de lazer e escolar).

A conquista de uma independência pessoal e emocional é geralmente assinalada como um dos principais marcos da adolescência. Para que possa afirmar a sua individualidade, o jovem procura autonomizar-se dos seus pais e tomar as suas próprias decisões, estabelecendo relações interpessoais e de intimidade mais amadurecidas com os pares (Caissy, 1994; Zimmer-Gembeck, 2002). Por vezes, este desejo de autonomia pode despoletar sentimentos de preocupação e confusão, receando tomar decisões erradas que ponham em risco o seu papel no grupo (Netto, 1979).

Durante a etapa da adolescência, as relações com os pares ganham especial importância, sendo estas fonte de grande influência para o jovem, ao assumirem um papel de suporte, orientação e segurança (Lerner & Spanier, 1980; Scholte & Aken, 2006), permitindo-lhe que se possa exprimir livremente, sem medo de não ser compreendido (Reymond-Rivier, 1975). Nesta fase, os jovens sentem-se melhor compreendidos pelos seus amigos, bem como as necessidades de intimidade e autorrevelação mais facilmente satisfeitas (Brennan, 1982; Smart, 1978).

Na presente investigação não foram formuladas hipóteses no sentido de analisar o papel da relação com o parceiro romântico na experiência de solidão dos jovens. Esta decisão é justificada pela escassa investigação teórica e empírica nesta temática, apesar de ser reconhecida a importância das relações amorosas na etapa da adolescência. Ainda assim, torna-se importante salientar que no presente estudo, quando comparados com as restantes subescalas, os resultados obtidos na subescala solidão na relação romântica assumem os valores mais expressivo. Estes resultados podem servir de mote a estudos futuros, uma vez que esta relação parece ter impacto na experiência de solidão dos adolescentes.

Na adolescência, considerada uma fase propícia à mudança, é indiscutível o papel que as relações interpessoais têm no desenvolvimento humano. Ainda assim, com o decorrer do seu desenvolvimento, os jovens apresentam uma menor necessidade de estar com os outros e maior tolerância no que concerne à solidão física (Parkhurst & Hopmeyer, 1999) – uma vez que a necessidade de estar sozinho e de possuir um espaço próprio, é cada vez mais evidente e essencial para a formação de uma identidade autónoma. De acordo com Bastos, Figueira e Costa, (2001/2002), os momentos em que o adolescente está sozinho são necessários ao fortalecimento do seu sentido de segurança pessoal, à reformulação dos seus objetivos de vida e à constante reestruturação da sua identidade e capacidade de intimidade.

Posto isto, os resultados obtidos no presente estudo, ao confirmar a hipótese 2, estão em consonância com a literatura (e.g., Larson 1990; Marcoen e Goossens, 1993), já que assumem que nesta fase, os indivíduos percecionam a solidão como menos aversiva e desejada.

Dada a natureza subjetiva da solidão, importa considerar as conta as diferenças individuais relativas à forma de como esta é sentida (Rokach, 1988, cit. por Heinrich & Gullone, 2006). O modo como a idade e o género influenciam as experiências da solidão tem sido foco de interesse para os investigadores ligados à área do desenvolvimento na adolescência (Marcoen et al., 1987).

No presente estudo, quando analisada a experiência de solidão em função do género dos adolescentes, os resultados apontam para uma similaridade de ambos os grupos, com uma exceção: na subescala Solidão com os pares (S-Pares) as adolescentes do sexo feminino apresentam uma média significativamente superior aos adolescentes do sexo masculino, confirmando, assim, a hipótese 3.

De acordo com Claes (1992), apesar de ambos os sexos demonstrarem um número similar de relacionamentos com os pares, as raparigas são mais fortemente ligadas ao seu grupo. Reforçando esta ideia, Gorrese e Ruggieri (2012), referem que as amigas entre as

raparigas são mais fortes e interdependentes, quando comparadas às amizades estabelecidas entre os rapazes. As raparigas tendem a revelar mais empatia entre si e uma maior vontade e capacidade de manter relacionamentos íntimos. Tal diferença entre géneros pode estar associados ao facto de que, durante o período da adolescência, os rapazes substituem o tempo passado em família por tempo em solitude, enquanto as raparigas o substituem por tempo passado com os pares (Larson & Richards, 1991; Montemayor, 1982).

Neste sentido, considerando a importância que as raparigas atribuem às amizades e também ao crescente de tempo que passam junto dos seus pares, é esperado que se tornem mais suscetíveis a experienciar sentimentos de solidão quando não têm a hipótese de estar com o seu grupo de pares ou quando são postas de parte pelo mesmo.

No que diz respeito à experiência de solidão na relação com os pais em função do género, contrariamente ao que é referido na literatura de que os jovens do sexo masculino tendem a perceber maiores níveis de solidão comparativamente às raparigas (e.g. Bastos, Figueira & Costa, 2001/2002; Marcoen & Brumage, 1985; Marcoen et al., 1987; Moore, 1987), na presente investigação não são encontradas diferenças significativas entre os géneros (hipótese 4 não confirmada). Importa ainda salientar que nos estudos realizados junto da população não se encontraram diferenças de género nos níveis de solidão portuguesa (Neto, 1992; Neto & Barros, 2001; Rokach & Neto, 2000).

Os índices de solidão, além de se alterarem com o contexto relacional, também podem (e devem) ser diferentes conforme a idade dos indivíduos, tal como é sugerido pelo modelo proposto por Parkhurst e Hopmeyer (1999). Relativamente à relação entre a atitude assumida perante a solitude e a idade dos adolescentes, os resultados encontrados no presente estudo não são consistentes com a literatura, que tem mostrado que existe, ao longo do processo de individuação e aquisição de autonomia, uma maior afinidade relativamente à solitude (e.g., Corsano, Majorano & Champretavy, 2006, Larson, 1999; Larson & Richards, 1989; Larson et al., 1996). Assim, os resultados apurados não permitem confirmar a hipótese 5.

Quanto ao autoconceito, no que se refere à parte integrante da personalidade, este afeta o comportamento do sujeito de diversas formas (Carapeta, Ramires & Viana, 2001). Neste sentido, ao considerar a característica dinâmica do autoconceito, torna-se importante entender até que ponto as diferenças individuais influenciam a avaliação que o sujeito faz das suas próprias competências e características.

Após a análise dos resultados do presente estudo, assume-se que a caracterização do autoconceito varia em função do género, uma vez que foram encontradas diferenças significativas nas dimensões Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético e

Comportamento. Estes resultados confirmam então as hipóteses 5 e 6 e são consistentes com a revisão de literatura, esta que diz que os jovens do sexo masculino tendem a apresentar níveis mais altos de Competência Atlética, enquanto que as raparigas se valorizam na dimensão do Comportamento (e.g., Cole et al., 2001; Jackson, Hodge & Ingram, 1994; Harter, 1985; Mantzicopoulos, 2006). De acordo com Rosenberg e Simmons (1975), as raparigas tendencialmente conseguem ver-se através dos ‘olhos dos outros’ e, como tal, preocupam-se em transmitir uma boa imagem de si próprias ao exterior. Desta feita, é expectável que apresentem níveis mais elevados na dimensão Comportamento, na qual é analisada o modo de como o adolescente se sente em relação às suas ações. Cole et al. (2001) e Harter (1985) reforçam esta perspetiva ao atentar que as jovens do sexo feminino consideram-se melhor comportadas, comparativamente aos rapazes.

Na presente investigação, ainda que não tenham sido formuladas hipóteses relacionadas com influência da idade nas várias dimensões do autoconceito, foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre a dimensão Competência Escolar e a idade dos inquiridos. Esta relação traduz-se em níveis mais elevados no que concerne à perceção do seu desempenho escolar em adolescentes com as idades de 14 e 15, contrariamente aos jovens de 18. Nesta interpretação parece relevante realçar que os jovens com 18 anos podem (e talvez devam) assumir uma postura mais exigente no que toca ao percurso académico, motivado pela entrada no ensino superior ou até mesmo devido à complexidade dos conceitos e aprendizagens. Nesta idade, a competitividade pode assumir contornos mais significativos e, a consequente, subvalorização perante os outros pode estar na origem dos resultados encontrados.

Como já foram mencionados no decorrer do presente trabalho, o autoconceito abrange uma multiplicidade de componentes e pode ser caracterizado segundo diversas dimensões, que são distintamente influenciadas pelo processo de socialização (Rosenberg & Simmons, 1975). Neste sentido, o estudo das relações entre a experiência de solidão e o autoconceito do adolescente apresenta correlações estatisticamente significativas entre a maioria das subescalas que compõem cada um dos instrumentos. Entenda-se que a adolescência não é um processo estável e semelhante a todos os jovens, dado que, se para uns esta pode ser sentida como um período de conflitos e turbulências, para outros pode ser experienciada sem problemas maiores e dificuldades de ajustamento e adaptação. Assim, este período não afeta exclusivamente os protagonistas deste processo de amadurecimento, mas também as pessoas que convivem direta ou indiretamente com o mesmo (Pratta & Santos, 2007) - mais especificamente, o grupo de pares e família.

Os dados apurados nesta investigação permitem observar correlações negativas entre todos os domínios do autoconceito e a solidão percebida na relação com os pais (S-Pais). Foram encontradas correlações significativas entre esta subescala da solidão e os domínios de Aceitação Social, Competência Atlético, Atração Romântica, Comportamento e Autoestima Global, sugerindo que quanto melhor os jovens se percebem como competentes nestas dimensões, menores são os níveis de solidão sentidos na relação com os seus pais. A família tem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, influenciando significativamente o seu comportamento através das ações e medidas educativas tomadas no âmbito familiar (Drummond & Drummond Filho, 1998, cit. por Pratta & Santos, 2007). No contexto familiar, são privilegiados os relacionamentos íntimos, que permitem ao jovem desenvolver a sua própria identidade. Deste modo, as correlações negativas encontradas na presente investigação parecem pertinentes, dado que é junto da família que os indivíduos estabelecem os seus primeiros relacionamentos e, se forem instituídas num contexto saudável, em que existe uma valorização das suas qualidades e uma livre expressão de sentimentos e opiniões, o jovem tende a ter uma imagem positiva de si próprio.

As correlações estatisticamente negativas e significativas encontradas entre a subescala Solidão com os pares (S-Pares) e a quase totalidade das dimensões do autoconceito (excetuando a dimensão Comportamento) fazem sobressair o papel dos amigos na promoção do autoconceito e da autoestima dos adolescentes, tal como defende a literatura (e.g., Parker, Rubin, Price & Derosier, 1995; Sullivan, 1953). A importância dada às amizades na adolescência está relacionada com a oportunidade que os jovens têm para estabelecer relações íntimas. O desenvolvimento da intimidade envolve revelações únicas sobre pensamentos e valores de cada indivíduo e proporciona um espaço adequado à autorrevelação, ao crescimento e ao bem-estar (Cordeiro, 2004). Deste modo, é expectável o resultado encontrado, já que se o jovem estabelece relações satisfatórias - onde desfrute de uma amizade íntima e significativa - este irá perceber menos solidão junto dos seus pares.

A importância dada ao grupo de pares durante a etapa da adolescência também pode ser um fator explicativo da correlação verificada entre a dimensão Aceitação Social e a subescala Solidão na relação com os pares. Uma vez que esta dimensão, que procura avaliar o grau de aceitação do jovem pelo seu grupo de pares e como se sente em termos de popularidade, se correlaciona negativamente com a solidão na relação com os pares. Deste modo, conclui-se que os adolescentes que se sentem incluídos no grupo de pares, não percebem défices junto dos mesmos, estando satisfeitas as suas necessidades de companhia, partilha de interesses, pensamentos e emoções.

De acordo com Cordeiro (2004), o conceito de ideal corporal, isto é, do corpo perfectibilizado, é essencial na satisfação global do indivíduo e, por isso, importante na satisfação relacional e na autoestima dos adolescentes. O autor defende que esta representação ou imagem interiorizada está estreitamente ligada às relações que o jovem mantém com a imagem que os outros lhe retribuem do seu corpo. Na mesma linha de ideias, Fontaine (1991) argumenta que a capacidade de um jovem se sentir atraente, em termos físicos, pode facilitar o estabelecimento de novas relações sociais. Posto isto, os resultados encontrados na presente investigação são claros, já que permitem concluir que, quanto mais positivo o autoconceito percecionado pelo jovem em relação à sua Aparência Física, menores serão os níveis de solidão percecionados na relação com os pares. O mesmo pode ser extrapolado para o domínio Atração Romântica, que avalia o modo de como o adolescente se sente relativamente às relações que estabelece com o sexo oposto. Neste ponto, pode ser aferido que, quanto melhor o jovem se avalia neste domínio, menos sentimentos de solidão na relação com os pares serão sentidos. Este resultado é condizente com o estudo de Uruk e Demir (2003), ao concluir que de entre as variáveis relacionadas com os pares, a satisfação com as relações do sexo oposto é o fator mais importante na predição de solidão.

No contexto escolar, as crianças e adolescentes desenvolvem interações com os seus pares, envolvendo-se em relações diádicas de amizade. Estas relações podem ser sentidas como uma importante fonte de suporte e de aprendizagem, ou, pelo contrário, causadoras de angústias e tristeza, no caso dos indivíduos não se sentirem aceites no grupo. Nos resultados aferidos no presente estudo, existe uma correlação negativa significativa entre o domínio Competência Escolar e a subescala Solidão com os pares. Sugere-se como interpretação o facto dos adolescentes se percecionarem com um bom desempenho escolar irá permitir que estabeleçam boas relações com o grupo de pares, dado que o facto de se considerarem competentes em termos académicos parece constituir um preditor de aceitação no grupo de pares.

De acordo com Bastos e Costa (2005), a solidão percecionada na relação amorosa está, por um lado, associada a sentimentos de insegurança relativamente ao papel que o indivíduo representa enquanto companheiro amoroso e às suas próprias emoções face ao seu par; por outro, relaciona-se com a sensação de estar numa relação amorosa em que não é suficientemente sensível e capaz de responder às necessidades do parceiro. Deste modo, é expectável a correlação significativa encontrada entre a subescala Solidão Romântica e o domínio Atração Romântica, sendo que esta última avalia o modo de como o adolescente se sente relativamente às relações com o sexo oposto. Os resultados sugerem que quanto mais

positivo for o autoconceito do jovem relativamente ao domínio Atração Romântica, menores são os níveis de solidão percebidos na relação amorosa.

No que concerne às dimensões Aceitação Social e Amizades Íntimas, nas quais foram encontradas correlações estatisticamente negativas e significativas com a subescala Solidão na relação amorosa, estas podem ser explicadas pela já referida importância que é dada ao grupo de pares durante a etapa da adolescência, sendo que, frequentemente, uma relação amorosa é consequência de uma relação de amizade.

A dimensão do autoconceito relativa à Autoestima Global foi correlacionada negativamente com a solidão nos três principais contextos relacionais do jovem – pais, pares e parceiro romântico. Estes resultados sugerem que quanto maior é a autoestima global do jovem, menos solidão ele experiencia. Na mesma linha de ideias, Myers e Biocca (1992) argumentam que é na fase da adolescência que os estereótipos sociais influenciam com maior intensidade a autoestima dos indivíduos, uma vez que, se por um lado o adolescente se compara a ideais sociais, por outro, avalia-se através do *feedback* dos outros significativos. Segundo estes autores, na adolescência o *eu ideal* difere frequentemente do *eu real*, isto porque o que o jovem gostaria de ser não é, frequentemente, idêntico ao modo como realmente se percebe. Esta preocupação estende-se ao que os outros pensam de si, sobretudo no período inicial da adolescência.

Quanto às atitudes assumidas face ao estar só – afinidade e aversão pela solitude – foram encontradas correlações negativas e significativas com algumas dimensões do autoconceito. Relativamente à subescala Afinidade à solitude, esta pressupõe que o indivíduo percebe sentimentos positivos quando está sozinho, sendo este tempo utilizado para a autorreflexão e exploração de si próprio. Deste modo, esta subescala foi correlacionada negativamente com as dimensões Aceitação Social e Amizades Íntimas, sugerindo que os jovens que se sentem aceites no seu grupo de pares e que têm competências para estabelecer amizades sólidas, tendem a valorizar o tempo que estão sós, desejando-o e assumindo-o como positivo.

Em relação à subescala Aversão à solitude, esta refere-se à existência de atitudes negativas face ao tempo passado só, causando mal-estar na ausência de outras pessoas. No presente estudo verificam-se correlações negativas e significativas com as dimensões Competência Escolar, Aparência Física e Autoestima Global. Estes resultados indicam que os indivíduos com pontuações elevadas nestas dimensões têm tendência a experienciar os momentos em que estão sozinhos com sentimentos negativos, causando-lhes mau estar.

7. Conclusão

A presente investigação teve como principal objetivo estudar a relação entre a experiência de solidão vivida na relação com os pais, pares e parceiro amoroso, bem como o significado que o adolescente atribui à experiência de estar só (afinidade ou aversão à solidão), e a percepção que o adolescente tem de si próprio.

Durante a etapa da adolescência, a solidão pode estar associada a causas internas, como a insegurança pessoal ou inibição social (Bastos, 2005). Deste modo, e considerando o carácter subjetivo da experiência da solidão (e.g., Carrascal & Caro-Castillo, 2009; Larson, 1990) ela é vivida de forma única e distinta por cada indivíduo, sendo interessante estudar o modo de como é afetada pela percepção que o sujeito tem de si.

A solidão pode ser entendida num contínuo desenvolvimental, existindo diferenças no modo como é vivida ao longo das várias etapas de vida do indivíduo, variando em termo das suas origens e expressões. De acordo com o modelo de Parkhurst e Hopmeyer (1999), os processos desenvolvimentais que ocorrem na infância e na adolescência contribuem para as mudanças na vulnerabilidade à experiência de sentimentos de solidão.

Perante a solidão, podem ser assumidas atitudes positivas, onde o tempo passado só é sentido como um momento de meditação, imaginação, criatividade, em que o indivíduo reflete sobre o seu passado e planeia o seu futuro (Bastos, 2005). De acordo com Larson (1990), a solidão vivida na adolescência encontra-se associada com a construção de uma identidade autónoma e à manutenção do equilíbrio psicológico. Por outro lado, o tempo passado só também pode desencadear sentimentos de mal-estar, quando o indivíduo se encontra isolado das outras pessoas (Marcoen et al., 1987).

Para a compreensão do processo do desenvolvimento humano, torna-se imprescindível o recurso ao autoconceito (Gecas, 1982). A este constructo estão fortemente associados o nível de bem-estar do sujeito, assim como a sua motivação para agir e a orientação nos vários domínios da sua vida (Fontaine, Campos & Musitu, 1992).

A principal conclusão a que este estudo permite chegar, caracteriza-se pela relação encontrada entre a experiência na solidão nas relações que o jovem estabelece com os seus pais, grupo de pares e parceiro romântico e as dimensões do autoconceito, visível nas correlações encontradas entre os dois constructos. Os resultados encontrados vão ao encontro dos estudos que afirmam que os indivíduos que percebem altos níveis de solidão demonstram menores níveis relativamente ao seu autoconceito (e.g., Lau & Kong, 1999; Goswick & Jones, 1981; Loucks, 1980; Peplau & Perlman, 1982). Os autores Vaz Serra, Firmino, Barreiro e Fael, (1989) argumentaram que os indivíduos que apresentam um bom

autoconceito apresentam mecanismos adequados para lidar com a tensão e, por sua vez, têm menos tendência a experienciar solidão.

A solidão, ao ser conceptualizada como um constructo multidimensional – tal como defendido por Weiss (1973) - está associada à perceção de défices nos diversos contextos relacionais do indivíduo. A falha no estabelecimento de uma relação de intimidade pode despoletar sentimentos de isolamento, os quais surgem muitas vezes acompanhados por dúvidas sobre valor pessoal do indivíduo (Bastos, 2005).

Os resultados apurados na investigação demonstram que as diferentes relações interpessoais que o jovem estabelece têm influência na imagem que o jovem tem de si próprio. Por outras palavras, existe uma diferenciação das autorrepresentações do adolescente consoante o contexto onde se encontram.

Dos resultados obtidos no presente estudo, destaca-se a relevância que é dada pelos jovens à relação com os pares, o que realça a importância do estabelecimento de relações íntimas na adolescência. Estas relações, estabelecidas fora da esfera familiar do indivíduo, são uma fonte de apoio e suporte, permitindo-lhe que se possa exprimir livremente. Efetivamente, foi também observado que a solidão sentida na relação com o grupo de pares se encontra correlacionada negativamente com todas as dimensões do autoconceito, assumindo a influência desta relação no modo de como o jovem se percebe.

É também importante salientar as correlações encontradas entre a dimensão Autoestima Global e todas as subescalas da solidão, o que sugere que os jovens com uma autoestima elevada têm uma maior facilidade em envolver-se em relações íntimas e, por conseguinte, experienciar menos sentimentos de solidão nas mesmas.

Antes de serem apresentadas algumas limitações do presente estudo, importa salientar um aspeto importante, transversal ao estudo do autoconceito. Apesar de existir consenso no que toca à definição teórica deste constructo, são bastantes as divergências quanto à sua definição em termos operacionais (Byrne, 1984). Tais divergências manifestam-se quanto ao aspeto unidimensional ou multidimensional do constructo, assim como à sua organização hierárquica ou taxionómica. A estas divergências na operacionalização do constructo corresponde uma multiplicidade de instrumentos (Fontaine, 1991), que coloca o problema da existência de vários instrumentos que medem o mesmo constructo, ainda que assumindo-o de formas distintas.

Relativamente ao presente estudo podem ser apontadas algumas limitações que devem ser tidas em consideração. A primeira dessas limitações prende-se com o tamanho reduzido da amostra, obrigando a uma interpretação muito cuidada dos resultados. Simultaneamente, é

importante salientar que a amostra não estava igualmente distribuída em função da idade e sexo, existindo discrepâncias entre estas variáveis, o que pode ter influenciado os resultados obtidos. Sugere-se que, em estudos futuros, seja utilizada uma amostra mais ampla e estratificada, de modo a que seja representativa da população portuguesa, possibilitando uma generalização mais consistente dos resultados.

Relativamente aos instrumentos utilizados no presente estudo, ambos utilizam a técnica do autorrelato, facto que pode ser considerado uma limitação na investigação. Nestes instrumentos existe uma tendência dos indivíduos em responder em consonância com a imagem socialmente desejada, refletindo uma avaliação mais positiva do seu *self*. Neste sentido, em estudos futuros sobre esta temática, seria adequada a aplicação paralela de metodologias de carácter qualitativo, como o método da entrevista, por forma a facilitar o enquadramento do contexto do jovem e uma facilitação da interpretação dos resultados, baseadas em acontecimentos factuais. As entrevistas poderiam ser realizadas ao próprio sujeito e expandidas aos contextos mais influentes do jovem, como os pais e o grupo de pares. Esta utilização de uma metodologia mista possibilitaria a estruturação de estratégias de apoio quanto à solidão juvenil.

Outra limitação que pode ser apontada ao presente estudo relaciona-se com o facto do tempo médio de aplicação dos questionários ser de 30 minutos, o que pode ter levado a um maior cansaço por parte dos alunos. Acrescentado a este facto, a maioria da aplicação dos questionários foi realizada em ambiente coletivo de sala de aula, que por não ser um ambiente neutro, pode ter provocado dispersões e impedir respostas mais sinceras e refletidas por parte dos participantes. A questão do local da aplicação dos instrumentos deverá, ser controlada em estudos futuros, devendo ser realizada num ambiente com um número de adolescentes mais reduzido e sem fatores de distração.

Não obstante as limitações encontradas inerentes à metodologia utilizada, este trabalho pretendeu contribuir para o aumento do conhecimento acerca da relação entre o modo de como os jovens experienciam a solidão e como essa experiência afeta o modo de como se percebem.

A adolescência é um período crucial na vida de qualquer indivíduo e merece toda a atenção que lhe é aferida. O acompanhamento do jovem (seja ele feito pela família, pares e professores) é fundamental para a formação do *eu* e deve ser uma aposta tanto ao nível de investigações ligadas à psicologia como à sociologia – já que a sociedade depende do que hoje se constrói e do que hoje se valoriza. Um jovem que sinta solidão (nos moldes mais negativos) possivelmente não será um adulto livre de perturbações e dependências, e é neste

jovem e futuro adulto que deve inserir a preocupação do psicólogo. A intervenção na problemática da solidão deverá ter como base a promoção da segurança interna do indivíduo, através da manutenção das suas relações significativas, com vista a proporcionar ao jovem uma maior autoconfiança e autonomia.

Neste sentido, em investigações futuras, parece pertinente desenvolver estudos que contribuam para a exploração e compreensão mais aprofundada dos resultados encontrados.

Referências Bibliográficas

- Allen, J. P., Insabella, G. M., & Porter, M. R. (2006). A social-interactional model of the development of depressive symptoms in adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 55-65. doi: 10.1037/0022-006X.74.1.55
- Ammaniti, M., Ercolani, M. P., & Tambelli, R. (1989). Loneliness in the female adolescent. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 321-329. doi: 10.1007/BF02139252
- Bastos, M.S.T. (2005). *A solidão e os processos de vinculação nos jovens e sua inter-relação com a utilização da internet*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Porto.
- Bastos, M.T., & Costa, M.E. (2005). A influência da vinculação nos sentimentos de solidão nos jovens universitários: Implicações para a intervenção psicológica. *Análise Psicológica, 18*(2), 33-56.
- Bastos, M.T., Figueira, F.O., & Costa, M.E. (2001/2002). Avaliação da solidão nos jovens universitários portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17/18*, 69-82.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence, 35*, 43-54. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.06.006
- Blanco, G., Olmo, J. G., Arbonès, M. M., & Bosch, P. M. (2004). Analysis of self-concept in older adults in different contexts: Validation of the subjective aging perception scale (SAPS). *European Journal of Psychological Assessment, 20*, 262-274. doi: 10.1027/1015-5759.20.4.262
- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 69-290). New York: Wiley-Interscience.
- Bryne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Buchholz, E. S., & Catton, R. (1999). Adolescents' perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence, 34*(133), 203-213.
- Caissy, G. A. (1994). *Early adolescence: Understanding the 10 to 15 year old*. Reading, MA: Perseus Books.
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica, 19*(1), 51-58.
- Carrascal, G.C., & Caro-Castillo, C.V. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan, 9*(3), 281-296.
- Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1999). Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. In: K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. (pp. 34-55). New York: Cambridge University Press.
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology, 29*, 429-446. doi: 10.1002/jcop.1027
- Claes, M. E. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence, 15*, 39-55. doi: 10.1016/0140-1971(92)90064-C
- Cole, D., Maxwell, S., Martin, J., Peeke, L., Seroczynski, A., Tram, J., Hoffman, K., Ruiz, M., Jacquez, F., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*, 1723-1746. doi: 10.1111/1467-8624.00375
- Cordeiro, R. A. (2006). Aparência física e amizade íntima na adolescência: estudo num contexto pré-universitário. *Aprender, 29*, 51-60.

- Corsano, P., Majorano, M., & Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: The contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41(162), 341-353.
- Cutrona, C. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 291-309). New York: Wiley-Interscience.
- Demo, D. (1992). The self-concept over the time: Research Issues and Directions. *Annual Review of Sociology*, 18, 303-326. doi: 10.1146/annurev.so.18.080192.001511
- DiTommaso, E. & Spinner, B. (1993). The development and initial validation of Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA). *Personality and Individual Differences*, 14, 127-134. doi: 10.1016/0191-8869(93)90182-3
- Elrich, H. (1998). On Loneliness, narcissism and intimacy. *The American Journal of Psychoanalysis*, 58, 135-161. doi: 10.1023/A:1022160332189
- Emidio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 491-499.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de Adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Fernandes, H., & Neto, F. (2009). Adaptação Portuguesa da Escala de Solidão Social e Emocional (SELSA-S). *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 7-31.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontaine, A., Campos, B., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.

- Furman, W., Ho, M. H. & Low, S. M. (2007). The rocky road of adolescent romantic experience: Dating and adjustment. In R. C. M. E. Engels, M. Kerr & Stattin, H. (Eds.), *Friends, lovers, and groups: Key relationships in adolescence* (pp. 61-80). New York: John Wiley & Sons.
- Furman, W., & Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. In P. Florsheim (Eds.). *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness and solitude?. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 432-443. doi: 10.1080/01650250444000153
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33. doi: 10.1146/annurev.so.08.080182.000245
- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, S., & Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences*, 47, 890-894. doi:10.1016/j.paid.2009.07.011
- Goossens, L., & Marcoen, A. (1999). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity: From individual differences to developmental processes. In K. J. Rotenberg, & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 225-243). New York: Cambridge University Press.
- Gorrese, A. & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: a meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 650–672. doi: 10.1007/s10964-012-9759-6
- Goswick, R. & Jones, W. (1981). Loneliness, self-concept and adjustment. *The Journal of Psychology*, 107, 237-240. doi: 10.1080/00223980.1981.9915228

- Goswick, R.A., & Jones, W.H. (1982). Components of Loneliness During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *11*, 373-383. doi: 10.1007/BF01540375
- Gürsoy, F., & Biçakçı, M. (2006). A study on the loneliness level of adolescents. *Journal of Qafqaz University*, *18*, 140-146.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, *53*, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self- representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy. Research*, *14*, 113–142. doi: 10.1007/BF01176205
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. (pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clinical Psychology Review*, *26*, 695-718. doi: 10.1016/j.cpr.2006.04.002
- Horowitz, L. M., French, R., & Anderson, C. A. (1982). The prototype of a lonely person. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 183-205). New York: Wiley-Interscience.
- Houghton, S., Hattie, J., Wood, L., Carroll, A., Martin, K., & Tan, C. (2013). Conceptualising loneliness in adolescents: development and validation of a self-report instrument. *Child Psychiatry Human Development*. *45*, 604-616. doi: 10.1007/s10578-013-0429-z

- Jackson, L.A., Hodge, C.N. and Ingram, J.M. (1994). Gender and self-concept: a reexamination of stereotypic differences and the role of gender attitudes. *Sex Roles*. 30(9/10), 615-630. doi: 10.1007/BF01544666
- Jones, W. H. (1982). Loneliness and social behavior. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 238-252). New York: Wiley-Interscience.
- Jong-Gierveld, J., & Raadschelders, J. (1982). Types of loneliness. In L. A. Peplau. & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 105-119). New York: Wiley-Interscience.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: an examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155-183. doi: 10.1016/0273-2297(90)90008-R
- Larson, R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68, 80-93. doi: 10.2307/1131927
- Larson, R. W. (1999). The Uses of Loneliness in Adolescence. In K.J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 244-262). New York: Cambridge University Press.
- Larson, R. W., Clore G. L., & Wood G.A. (1999). The emotions of romantic relationships: Do they wreck havoc on adolescents? In: W. Furman W, B B. Brown & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 19-49). UK: Cambridge University.
- Larson, R. W., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (1982). Time alone in daily experience: Loneliness or renewal. In , Letitia Anne Peplau & Daniel Perlman. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp.40-53) New York: Wiley-Interscience.

- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1989). Introduction: The Changing Life Space of Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 501-509. doi: 10.1007/BF02139070
- Larson, R.W., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284–300. doi: 10.2307/1131003
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E.. (1996). Changes in Adolescents' Daily Interactions With Their Families From Ages 10 to 18: Disengagement and Transformation. *Developmental Psychology*, 32: 744-754. doi: 10.1037/0012-1649.32.4.744
- Lau, S., & Kong, C. K. (1999). The acceptance of lonely others: Effects of loneliness and gender of the target person and loneliness of the perceiver. *Journal of Social Psychology*, 139, 229-241. doi: 10.1080/00224549909598377
- Laursen, B., & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence*, 36, 1261-1268. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.06.003
- Laursen, B., & Jensen-Campbell, L. A. (1999). The nature and functions of social exchange in adolescent romantic relationships. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 19-49). UK: Cambridge University.
- Laursen, B., & Mooney, K. S. (2007). Individual differences in adolescent dating and adjustment. In R. Engels, H. Stattin, J. Coleman (Eds.). *Friends, lovers, and groups: Key relationships in adolescence*. (pp. 81-92). New York: Wiley.
- Lerner, R. M., & Spanier, G. B. (1980). *Adolescent development: A life-span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Lopes, R. C. C. (2006). O Auto-Conceito Revisitado. *Psychologica*, 41, 317-327.

- Loucks, S. (1980). Loneliness, affect, and self-concept: Construct validity of the bradley lonelinessscale. *Journal of Personality Assessment* 44, 142-147. doi: 10.1207/s15327752jpa4402_4
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing Self-concepts: Boys and girls from preschool through second grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167, 289-308. doi: 10.3200/GNTP.167.3.289-308
- Marcoen, A., & Brumage, M. (1985). Loneliness in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 1025-1031. doi: 10.1037/0012-1649.21.6.1025
- Marcoen, A., & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude towards aloneness, and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tome (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 197-227). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-577. doi: 10.1007/BF02138821
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. doi: 0.1146/annurev.ps.38.020187.001503
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1224
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.417

- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recursos ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Matos, P. M. & Costa, M. E. (2006). Vinculação aos pais e ao par romântico em adolescentes. *Psicologia*, 20(1), 97-126.
- Moore, D., & Schultz, N. R. (1983). Loneliness at adolescence: Correlates, attributions, and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 95-100. doi: 10.1007/BF02088307
- Moore, D. (1987). Parent-adolescent separation: the construction of adulthood by late adolescents. *Developmental Psychology*, 23, 298-307. doi: 10.1037/0012-1649.23.2.298
- Montemayor, R. (1982). Parents and adolescents in conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers. *Child Development*, 53, 1512-1519.
- Minzi, M., & Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39(156), 702-709.
- Myers, P. N., & Biocca, F. A. (1992). The elastic body image: The effect of television advertising and programming on body image distortions in young women. *Journal of Communication*, 42(3), 108-133. doi: 10.1111/j.1460-2466.1992.tb00802.x
- Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20(1), 15-22.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F., & Barros, J. (2001). Solidão em diferentes níveis etários. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, 3, 71-88.
- Netto, S. P. (1979). *Psicologia da adolescência*. São Paulo: Pioneira.

- Nezlek, J. B., & Plesko, R. M. (2001). Day-to-day relationships among self-concept clarity, self-esteem, daily events, and mood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 201-211.
- Novo, R. (2003). *Para além da eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621. doi: 10.1037/0012-1649.29.4.611
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., DeRosier, M.E. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: D. Cicchetti, D.J. Cohen . *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96–161). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Parkhurst, J., & Hopmeyer, A. (1999). Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 56-79). New York: Wiley-Interscience.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L. & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machadon & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. IV, pp. 531-537). Braga: APPORT.

- Peplau, L. A., & Goldston, S.E. (1984). *Preventing the Harmful Consequences of Severe and persistent Loneliness*. Rockville Maryland: National Institute of Mental Health.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.) *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. (pp. 1-18). New York: Wiley-Interscience.
- Perlman D., & Peplau, L.A. (1984). Loneliness research: A survey of empirical finding. In: L.A. Peplau & S.E. Goldstein. *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (pp. 13-46).
- Pratta, M., Santos, M. (2007) Família e Adolescência: A Influência do Contexto Familiar no Desenvolvimento Psicológico de seus Membros. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256.
- Reymond-Rivier, B. (1975). *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Aster.
- Rokach, A., & Neto, F. (2000). Coping with loneliness in adolescence: A cross-cultural study. *Social Behavior and Personality*, 28, 329-342. doi: 10.2224/sbp.2000.28.4.329
- Rogers, C. (1982) *A social psychology of schooling: the expectancy process*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rook, K.S., & Peplau, L.A. (1982). Perspectives on helping the lonely. In: L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory research, and therapy* (pp. 351-378). New York: Wiley-Interscience.
- Rosenberg, F., & Simmons, R. (1975). Sex Differences in the Self-Concept of Adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-159. doi: 10.1007/BF00288008
- Rotenberg, K. J. (1994). Loneliness and interpersonal trust. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 152-193. doi: 10.1521/jscp.1994.13.2.152

- Rubenstein, C., & Shaver, P. (1982). The experience of loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 206-223). New York: Wiley-Interscience.
- Santos, P.J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares: In *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. VI, pp. 101-103). Braga: Apport.
- Santrock, J. W. (1986). *Life-span development*. Brown Publishers, Dubuque.
- Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S-J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Science* 12, 441-446. doi:10.1016/j.tics.2008.07.008
- Schlender, B. R., Dlugolecki, D. W., & Doherty, K. (1994). The impact of self-presentations on self-appraisals and behavior. The power of public commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 20-33. doi: 10.1177/0146167294201002
- Scholte, R.H.J. & Van Aken, M.A.G. (2006). Peer relations in adolescence. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp.175-199). New York: Psychology Press.
- Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S-J. (2008). *Development of the self concept during adolescence. Trends in Cognitive Science* 12, 441-446. doi:10.1016/j.tics.2008.07.008
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17. doi: 10.1037/0022-0663.74.1.3
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407

- Smart, L. S. (1978). Parents, peers, and the quest for identity. In M. S. Smart, R. C. Smart, & L. S. Smart (Eds.). *Development and relationships* (pp. 109-147). New York: Macmillan.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Staudinger, U. M. (2005). Personality and ageing. In M. Johnson, V. L. Bengtson, P. G. Coleman, & T. B. L. Kirkwood (Eds.), *The Cambridge handbook of age and ageing* (pp. 237-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tamayo, A., Campos, A. P., Matos, D., Mendes, G., Santos, J. & Carvalho, N. (2001). A influência da actividade física regular sobre o auto-conceito. *Estudo de Psicologia*, 6 (2), 157-165.
- Uruk, A.C., & Demir, A. (2003). The role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescents. *The Journal of Psychology : Interdisciplinary and Applied*, 137, 179-193. doi : 10.1080/00223980309600607
- Vaz-Serra, A. (1986). O Inventário Clínico do Auto-Conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 67-84.
- Vaz Serra, A. (1988). O autoconceito. *Análise Psicológica*, 2, 101-110.
- Vaz Serra, A., Firmino, H., Barreiro, M., & Fael, I. (1989). Auto-Conceito, Solidão e Comportamentos de Lidar com Estados de Tensão. *Psiquiatria Clínica*, 10, 157-64.
- Vaz Serra, A., Firmino, H. & Ramalheira, C. (1988). Estratégia de coping e auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 9, 317-322.
- Vaz Serra, A., Pocinho, F. (2001). Auto-conceito, coping e ideias de suicídio. *Psiquiatria Clínica*, 22(1), 9-21.
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. *Journal of Adolescent Health*, 31, 216-225. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00504-9
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Winnicott, D.W. (1958). The Capacity to be Alone. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39, 416-420.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (Vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 379-405). New York: Wiley-Interscience.

ANEXOS

Anexo I. Questionário Sociodemográfico

Este questionário destina-se à investigação no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia (Psicologia Dinâmica e da Saúde) na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, com o tema “**A experiência da solidão na adolescência e o autoconceito**” a ser realizada por Ana Marta Valadas. Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e serão apenas usados para fins de investigação.

Sexo: F M

Idade: ____ anos

Nacionalidade _____

Ano escolar que frequentas: _____

Anexo II. Subescalas do Questionário de Avaliação da Solidão

S-Pais

1. Sinto que tenho uma forte ligação afetiva aos meus pais.
3. Os meus pais reservam parte do seu tempo para me dar atenção.
11. Sinto-me posto(a) de parte pelos meus pais.
16. Os meus pais dão-me apoio.
18. Acho muito difícil conversar com os meus pais.
37. Sinto que os meus pais e eu devemos ficar sempre juntos.
38. Os meus pais partilham os mesmos interesses que eu.
43. Os meus pais mostram-se realmente interessados em mim.
48. Em casa, sinto-me bem.
55. A relação que tenho com os meus pais é muito boa.
56. Os meus pais estão sempre disponíveis para me ouvir e me ajudar.
59. Eu duvido que os meus pais realmente gostem de mim.

S-Pares

4. Acho que tenho menos amigos do que as outras pessoas.
7. Sinto-me excluído(a), pelos meus colegas de turma.
9. Gostaria de estar melhor integrado(a) na minha turma.
17. Temo que os outros não me aceitem no grupo.
23. Na escola, sinto-me sozinho(a).
27. Acho que não tenho nenhum amigo(a) com quem possa desabafar inteiramente.
33. Sinto-me abandonado(a) pelos meus amigos.
41. Sinto-me triste porque os meus amigos não querem estar comigo
47. Sinto-me triste porque não tenho amigos
51. É para mim muito difícil fazer amigos

52. Sinto-me isolado(a) das pessoas.

57. Sinto-me abandonado(a) pelo meu grupo de amigos.

S-Romântica

5. Eu sou uma parte importante da vida de alguém.

10. Eu tenho um namorado(a)/companheiro(a) com quem partilho os meus pensamentos e emoções mais íntimos.

15. Existe alguém que quer partilhar a sua vida comigo.

20. Eu tenho necessidade de ter um relacionamento íntimo mas não tenho.

25. Eu dou por mim a desejar encontrar alguém com quem possa partilhar a minha vida.

30. Eu estou apaixonado(a) por uma pessoa que também está apaixonada por mim.

35. Eu gostaria de ter uma relação amorosa mais satisfatória.

40. Eu tenho alguém que preenche a minha necessidade de intimidade.

45. Eu tenho um namorado(a)/companheiro(a) que satisfaz as minhas necessidades emocionais.

49. Eu tenho um namorado(a)/companheiro(a) que me dá o apoio e a coragem que necessito.

54. Eu gostaria de ser capaz de dizer àquela pessoa por quem estou apaixonado(a), o que sinto por ela.

60. Eu tenho um namorado(a)/companheiro(a) para cuja felicidade contribuo.

Afinidade

2. Isolo-me dos outros para fazer coisas que dificilmente podem ser feitas com um grande número de pessoas.

6. Eu quero estar sozinho(a).

13. Anseio por um momento para estar sozinho(a).

19. Quando me sinto sozinho(a), isolo-me para refletir sobre isso.

21. Quando discuto com alguém, preciso de estar sozinho(a) para pensar sobre isso.
26. Por vezes, estar só acalma-me.
28. Para refletir seriamente sobre determinados assuntos, prefiro estar sozinho(a).
31. Agrada-me quando fico sozinho(a) em casa, pois posso aproveitar esse tempo para refletir.
36. Para fazer certas coisas, eu preciso de estar sozinho(a).
44. Estar sozinho(a) dá-me coragem e força para continuar.
46. Em casa procuro momentos para estar só, para que possa fazer coisas por mim próprio(a).
58. Procuro distanciar-me dos outros, porque eles me perturbam com o seu barulho.

Aversão

8. Quando estou sozinho(a), sinto-me aborrecido.
12. Quando me sinto sozinho(a), tenho de procurar alguns amigos.
14. Quando estou aborrecido(a), sinto-me infeliz.
22. Para me divertir, tenho de estar com os meus amigos.
24. Quando me sinto sozinho(a), o tempo custa a passar e nenhuma atividade me atrai.
29. Quando estou sozinho(a), gostaria de ter outras pessoas à minha volta.
32. Quando estou aborrecido(a), procuro um amigo(a).
34. Sinto-me triste quando tenho de fazer alguma coisa sozinho(a).
39. Quando me sinto sozinho(a), eu próprio(a) procuro alguém.
42. Quando estou aborrecido(a), sinto-me sozinho(a).
50. Quando estou sozinho(a), sinto-me mal.
53. Quando me sinto sozinho(a), não sei o que fazer.

Anexo III. Adaptação Portuguesa da Escala de Autoconceito para Adolescentes

Escala de Autoconceito para Adolescentes

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do "Self Perception Profile for Adolescents" de Susan Harter)

EXEMPLO:

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo com estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM?

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.	MAS	Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.	MAS	Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser bom em desporto.	MAS	Outros jovens não se preocupam muito em ser bom em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância.	MAS	Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens não acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.	MAS	Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.	MAS	Outros jovens não acham importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.	MAS	Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser popular.	MAS	Outros jovens não se importam quanto à sua popularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	MAS	Outros jovens acham que ser bom em actividades desportivas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.	MAS	Outros jovens acham que não é importante o seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	MAS	Outros jovens acham que não é necessário que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.	MAS	Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	MAS	Outros jovens acham que não é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo IV. Pedido de Autorização ao Diretor

Assunto: Pedido de administração de questionários associados ao tema “**A experiência da solidão na adolescência e o autoconceito**”.

Ao Exmo/a Senhor/a Director/a

Venho por este meio, solicitar a colaboração por parte dos alunos da Escola Secundária de Peniche para a participação numa investigação subordinada ao tema “Solidão na adolescência: a capacidade de estar só e o impacto no autoconceito”, sob a orientação da Prof^a Doutora Constança Biscaia, no contexto da dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde (Secção de Psicologia Dinâmica), da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Neste sentido, gostaria de contar com a sua autorização para a administração dos questionários, sendo o público-alvo, as turmas de alunos do Ensino Secundário, com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos, de modo a compor uma amostra de aproximadamente 100 alunos.

É garantida, desde já, a confidencialidade dos dados recolhidos no decorrer do estudo, sendo estes apenas interpretados para fins de análise estatística. Não será registada qualquer informação pessoal identificativa dos participantes, assegurando o anonimato das mesmas.

Agradecendo a sua atenção, disponibilizo-me ainda, para prestar qualquer esclarecimento em relação à investigação desenvolvida.

Sem mais assunto, atentamente,

Ana Marta Valadas

Anexo V. Declaração de Consentimento Informado para Encarregados de Educação

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado de Educação;

No âmbito da investigação “**A experiência da solidão na adolescência e o autoconceito**”, sob a orientação da Prof^a Doutora Constança Biscaia, no contexto da dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde (Secção de Psicologia Dinâmica), da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, solicito a sua autorização para que o seu educando/a possa colaborar através do preenchimento de 3 questionários, administrados numa única sessão com duração aproximada de 30 minutos.

Estes pretendem medir a perceção dos adolescentes sobre a forma de como vivem as experiências de solidão e o significado que lhes atribui, em conjunto com a avaliação que fazem da sua autoestima.

O primeiro questionário (Questionário Sociodemográfico) tem como objetivo a recolha de informação que permita caracterizar a amostra do estudo. O segundo instrumento (Questionário de Avaliação da Solidão) pretende avaliar a solidão nos principais domínios relacionais de vida do jovem. Por último, o terceiro questionário (Escala de Autoconceito para Adolescentes) é uma escala que avalia o autoconceito do jovem e a importância que este dá à sua auto perceção.

Os dados recolhidos no decorrer do estudo são totalmente confidenciais e serão apenas usados para fins de análise estatística. Não será registada qualquer informação pessoal identificativa dos participantes, garantindo-se o anonimato das mesmas. A participação do seu educando/a na presente investigação é voluntária e nesse sentido poderá desistir a qualquer momento.

Se pretender receber informação acerca dos resultados da investigação, peço que a solicite para o seguinte endereço de email (a_marta2@hotmail.com).

Agradeço desde já a colaboração do seu educando/a,

Com os melhores cumprimentos,

Ana Marta Valadas

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado acerca da investigação com o tema “**A experiência da solidão na adolescência e o autoconceito**” e que autorizo a participação do meu educando/a na investigação, conduzida por Ana Marta Valadas, do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Observações: _____

_____ de _____ de 2014

Anexo VI Declaração de Consentimento Informado para alunos

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado e aceito participar na investigação da autoria de Ana Marta Valadas, com o tema “**A experiência da solidão na adolescência e o autoconceito**”, sob a orientação da Prof^a Doutora Constança Biscaia, no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Observações: _____

O participante: _____

_____ de _____ de 2014

Anexo VII. *Output* da comparação múltipla das médias das ordens da subescala
Competência Escolar da Escala de Autoconceito para Adolescentes

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Rank of MediaCE by idade_grupos

Tamhane

(I) idade_grupos	(J) idade_grupos	Mean Difference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
14 e 15 anos	16 anos	-7,000000*	1,621938	,001	-11,59218	-2,40782
	17 anos	-12,000000*	1,853409	,000	-17,14531	-6,85469
	18 anos	-25,000000*	2,365114	,000	-31,42211	-18,57789
16 anos	14 e 15 anos	7,000000*	1,621938	,001	2,40782	11,59218
	17 anos	-5,000000	2,140949	,133	-10,85542	,85542
	18 anos	-18,000000*	2,596594	,000	-25,00953	-10,99047
17 anos	14 e 15 anos	12,000000*	1,853409	,000	6,85469	17,14531
	16 anos	5,000000	2,140949	,133	-,85542	10,85542
	18 anos	-13,000000*	2,747134	,000	-20,39400	-5,60600
18 anos	14 e 15 anos	25,000000*	2,365114	,000	18,57789	31,42211
	16 anos	18,000000*	2,596594	,000	10,99047	25,00953
	17 anos	13,000000*	2,747134	,000	5,60600	20,39400

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.