

**Suporte Social para Autonomia na Adolescência dos Melhores Amigos:  
Implicações no Comportamento Pró-social e Antissocial**

Helena dos Anjos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador: Dr. Francisco Alexandre Melo Simões, investigador e membro do Centro  
de Investigação e de Intervenção Social (CIS-IUL, ISCTE)

31 de outubro, 2019

Dedicatória

Aos meus filhos, naturais e acolhidos, para que sigam trilhando seus caminhos,  
Insistindo nos seus sonhos, acreditando na possibilidade infinita da transformação de  
si, como contribuição para um mundo melhor.

## **Agradecimento**

A uma Força Superior, a quem não me canso de agradecer em primeiro lugar, todas as minhas realizações.

Em segundo lugar, agradeço ao ISCTE a possibilidade de estar neste mestrado, que tanto tem me enriquecido pessoal e profissionalmente.

O terceiro agradecimento vai para o meu professor, mestre e doutor, não apenas em conhecimentos científicos, mas principalmente, no lidar com pessoas, na sensibilidade em escutar e enxergar cada um, de acordo com suas condições e capacidades, e mais importante, ajudar-nos a ver isto em nós próprios; sem ele, talvez não chegaria até aqui, por isso, muito agradeço ao Dr. Francisco Simões, todo o empenho, confiança e horas perdidas nas correções, nas reuniões e orientações que me conduziram a concluir este trabalho.

A todos os professores que ministraram aulas durante todo o curso do mestrado, em especial à professora Dra. Joana Baptista, que com seu jeito meigo, muito nos instruiu e nos acompanhou nesta última fase de nossa caminhada.

Não menos importante, também agradeço aos meus colegas de turma, que me acolheram e sempre tiveram uma palavra de carinho e atenção comigo, até em me fornecerem informações necessárias no decorrer de todo o curso.

E por fim a todos os meus familiares, principalmente aos meus filhos, que sempre compreenderam esta incansável estudante, na busca de mais e mais conhecimentos.

Para Renata Santos, minha explicadora de Estatística que foi um anjo em meu caminho e ao Mauro que foi especial auxiliando-me nas minhas dificuldades com as traduções.

Aos meus amigos que sempre confiaram que eu chegaria até aqui.

Agradeço também a mim, por não ter desistido, quando as coisas complicavam, reunindo forças de onde nem imagino que vinham.

## Resumo

Este estudo tem como objetivo explorar as relações entre o suporte social para a autonomia dos melhores amigos, controlando o suporte para a autonomia providenciado pela figura parental mais envolvida na gestão de questões comportamentais, na opinião dos participantes, e por professores, especificamente, diretores de turma e o desenvolvimento social, nomeadamente em indicadores de comportamento antissocial e de comportamento pró-social. Foi realizado um estudo transversal, quantitativo, com a recolha dos dados por questionário ao correr nas escolas públicas de duas ilhas dos Açores. Participaram no estudo 225 adolescentes com idades entre os 14 e 17 anos. ( $M = 14.57$  anos,  $DP = .81$ ). Destes, 119 jovens (52.90%) eram do sexo feminino e 106 eram do sexo masculino (47.10%). Os resultados mostram que o suporte da autonomia dos melhores amigos, mas também o suporte para a autonomia dos professores estão associados a maiores níveis de comportamento pró-social. Não foi encontrada qualquer correlação sobre o suporte para autonomia com os comportamentos antissociais. Este resultado poderá ter como explicação a origem rural dos participantes, pois estudos anteriores revelaram que há nos meios rurais, maior hierarquia e controlo social podendo justificar maior restrição para o envolvimento em comportamentos desviantes

**Palavras-chave:** suporte social; adolescentes, professores, melhores amigos, comportamento,

### **Abstract**

This study aims to explore the relationships between social support for the autonomy of best friends, controlling the support for autonomy provided by the parental figure most involved in managing behavioral issues, in the opinion of the participants, and by teachers, specifically principals. class and social development, in particular in indicators of antisocial and pro-social behavior. A cross-sectional quantitative study was carried out, with data collected by questionnaire while running in the public schools of two Azores islands. The study included 225 adolescents aged 14 to 17 years. ( $M = 14.57$  years,  $SD = .81$ ). Of these, 119 young people (52.90%) were female and 106 were male (47.10%). The results show that support for autonomy of best friends and support for autonomy of teachers are associated with higher levels of prosocial behavior. No correlation was found on support for autonomy with antisocial behaviors. This result may be explained by the rural origin of the participants, as previous studies have shown that there is a greater hierarchy and social control in rural areas and may justify greater restriction for engaging in deviant behaviors.

**Keywords:** social support; teens, teachers, best friends, behavior.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1 Suporte social e suporte social para a autonomia.....	3
1.2 Comportamento pró-social e comportamento antissocial.....	5
1.3 Importância de figuras significativas de suporte social para autonomia.....	8
CAPÍTULO II - PRESENTE ESTUDO, OBJETIVOS E HIPÓTESES .....	12
CAPÍTULO III – MÉTODO.....	13
3.2 Participantes .....	13
3.2 Procedimentos.....	13
3.3 Instrumentos.....	13
3.3.1 Variáveis sociodemográficas.....	13
3.3.2 Comportamento pró-social.....	14
3.3.3 Comportamento antissocial.....	15
3.3.4 Suporte para autonomia.....	15
3.3.5 Análise de dados.....	16
CAPÍTULO IV - RESULTADOS.....	16
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO.....	20
5.1 Limitações.....	22
REFERÊNCIAS.....	24
ANEXOS.....	30
A-Questionário.....	30
B-Estatística descritiva das escalas .....	44
C-Matriz de correlação.....	44

### Índice de Tabelas

Tabela 7.1 – Consistência Interna das Escalas.....	17
Tabela 7.2 – Matriz de Correlações .....	18
Tabela 7.3 – Associação entre o Suporte social para a autonomia e o comportamento pró-social.....	19



## Introdução

O objeto do presente estudo é a relação entre a percepção sobre o suporte social para a autonomia dos melhores amigos e o comportamento pró-social ou antissocial entre os adolescentes. Para isso, serão avaliadas as relações entre as percepções de autonomia dos adolescentes e a ocorrência de comportamentos pró-sociais e de comportamentos antissociais, considerando fatores concorrentes, tais como gênero, estatuto socioeconômico e desempenho escolar prévio.

Alguns conceitos foram estudados, a começar pelo que é a adolescência. A Organização Mundial de Saúde define a adolescência como sendo o período em que o indivíduo está na faixa etária de 10 a 19 anos e a juventude na faixa etária dos 15 aos 24 anos, considerando como jovens, todos os indivíduos que estão entre a idade de 10 a 24 anos. Diversos estudiosos, afirmam que a adolescência é a fase do desenvolvimento humano de maior transformação física e biopsicossocial, o que obriga o adolescente a constantes reestruturações. Este período é caracterizado por um momento de busca de auto-afirmação, definição da identidade e individuação. Tudo isto resulta em momentos de inquietação face a exigências internas e externas, pois é nesta fase que o adolescente sente a necessidade de conquistar a sua independência, mas ao mesmo tempo denota uma grande insegurança para sair para um mundo novo, fora do conforto familiar, onde está rodeado de alguma segurança, para enfrentar muitas incertezas.

O adolescente é um ser que, de maneira geral, se defronta com conflitos internos, questiona tudo e todos a sua volta, podendo, na tentativa do equilíbrio, não raras vezes, absorver ou assumir valores dos outros, inclusive, introjetando características em desarmonia com suas expectativas, para manter uma imagem construída a partir do que observa e experimenta. (Santos, 2015). Assim, esta investigação torna-se importante no sentido de trazer resultados, ainda pouco mensurados, sobre o suporte social para autonomia dos melhores amigos, nomeadamente, na sua relação com o comportamento pró-social e antissocial como resposta nesta fase de evolução para a vida adulta. Essa avaliação é feita considerando outras relações centrais no processo de individuação relativos a dois contextos essenciais ao desenvolvimento social, a família e a escola. Assim, é analisada a relação do suporte social para a autonomia dos melhores amigos com o comportamento pró-social e com



o comportamento antissocial apontados, considerando a relação das relações parentais e da relação com professores com essas mesmas variáveis de resultado.

Alguns pesquisadores divergem sobre a adolescência ser mesmo uma fase de crise e turbulências, mas dificilmente não o assinalam como o momento de afirmação de identidade e busca de autonomia nesta fase. Cavadas (2011) afirma que o adolescente vai, gradualmente, transformando o comportamento de dependência afetiva e de vínculos com os pais, na medida em que vai adquirindo capacidades e reconhece uma ambicionada autonomia. Esta autora enfatiza que, neste período, o adolescente conhece grandes alterações no suporte social recebido, devido ao alargamento e variações nas suas relações sociais, que ultrapassam o círculo familiar. Estas alterações envolvem, por exemplo, o alargamento das suas redes sociais, a abertura à influência de outros adultos, como os professores e o surgimento de novas relações de pares, algumas delas marcadas por grande proximidade (Simões, Calheiros, Silva, Souza & Silva, 2018).

No entanto, o adolescente não dispensa o referencial dos pais como figuras significativas fundamentais, visto que há uma complementaridade entre a vinculação e a autonomia (Fleming, 1993; Soares et al., 1988; Taborda et al., 2005; citado por Cavadas, 2011).

Entre outros aspetos, que poderão interferir para a manifestação de um tipo de comportamento em adolescentes, vale ressaltar as pesquisas de Komatsu e Bazon (2018), sobre as transformações por meio de processos dinâmicos e adaptativos, pelos quais passa o cérebro humano, desde a terceira semana gestacional, que são chamadas de neuroplasticidade. Estas transformações são mais evidentes em quantidade e qualidade de respostas, na adolescência, levando a oscilações emocionais e comportamentais dos adolescentes, a um descompasso natural no desenvolvimento cerebral e nas respetivas funções. Com isso, explicam, que nesta fase, os circuitos neuronais ligados ao sistema de recompensas, estabelecem-se mais rapidamente que os circuitos neuronais de controlo de comportamento e emocional, evidenciando a busca por atividades de risco e não planeamento do futuro. Esta situação justifica maior risco de alguns problemas de comportamento e até transtornos mentais, de acordo com determinadas condições sociais e culturais.

A neuroplasticidade, na adolescência, atinge níveis que não se repetirão, e por esta razão, os adolescentes são potencialmente mais capazes de se adaptarem às mais diversas situações, não querendo dizer com isso que seja a melhor resposta de enfrentamento, mas sim

de ajustamento ao meio em que vivem, resultando em comportamentos pró-sociais ou antissociais e até patológicos.

Entre as possíveis causas do desenvolvimento do comportamento antissocial em adolescentes, quatro variáveis de influência que podem explicá-lo: a influência da família e do envolvimento em casa; rejeição social e insucesso escolar; pertença a um grupo de pares desviante; e a idade de iniciação no comportamento delinvente (Matos & Tomé, 2012).

Postas as considerações iniciais, pretende-se explorar como fatores ligados ao suporte social para a autonomia, por diferentes figuras de referência, afetam o desenvolvimento social, nomeadamente em indicadores de quebra de normas ou de mobilização de comportamentos de ajuda.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

### **1.1 Suporte social e suporte social para a autonomia**

O suporte social pode ser entendido como “a existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós” (Sarason, et al., 1983, citado por Zanini, Verola-Moura & Queiroz, 2009). O suporte social pode organizar-se em três classes: informação que conduz o sujeito a acreditar que ele é amado e que as pessoas se preocupam com ele; informação que leva o indivíduo a acreditar que é apreciado e que tem valor; e informação que conduza o sujeito a acreditar que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas (Cobb, 1976, citado por Zanini et al., 2009). O suporte social pode ainda agrupar-se por dois tipos: suporte social informal e suporte social formal (Dunst & Trivett, 1990, citado por Ribeiro, 2011). O suporte social informal refere-se àquele fornecido por indivíduos e grupos sociais de proximidade ou ligados à socialização primária, incluindo a família, em resposta aos pedidos de ajuda e assistência do quotidiano. O suporte social formal envolve todas as organizações sociais formais, tais como hospitais, entidades governamentais e profissionais que prestam assistência de acordo com as necessidades e as circunstâncias de modo oficial.

Há outras classificações quanto aos componentes, aos aspetos e às dimensões do suporte social, que ficarão para outra oportunidade, por não serem objetos específicos deste estudo. Importante é entender que a qualidade e intensidade do suporte social dependerão do grupo etário (Noom, Dekovic & Meeus, 2001, citado por Barbosa & Wagner, 2013) e do contexto em que estiver inserido (Yeh & Yang, 2006, citado por Barbosa & Wagner, 2013).

Algumas teorias, nomeadamente, a Teoria da Autodeterminação, têm delimitado o suporte social para autonomia como uma dimensão específica do suporte social. O suporte social para a autonomia tem sido, assim, definido como um conjunto de sentimentos interpessoais e de ações para promover identificação, desenvolvimento de necessidades de escolhas e recursos internos de motivação (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 1987). O suporte social para a autonomia também está associado com o apoio ao desenvolvimento de habilidades de autorregulação tais como definir metas e planos, ajustar estados afetivos (emoções), controlar um impulso e manter um comportamento normativo (Bridgett et al., 2015, citado por Simões et al., 2018).

O suporte para autonomia contribui, pois, para a formação de comportamentos autodeterminados. Para tal existem quatro condições que são: ser autónomo, que diz respeito às necessidades, interesses e habilidades do indivíduo; ser autorregulado, que define como uso de estratégias para o alcance de objetivos, resolução de problemas e tomada de decisões, incluindo estratégias para uma aprendizagem contínua; empoderamento psicológico, entendido como domínio cognitivo, da personalidade e motivacionais; e por fim, a autorrealização que relaciona com a tendência de dar um sentido significativa a própria vida (Wehmeyer, 1999, citado por Appel-Silva, Wendt & Argimon, 2010).

Na teoria da autodeterminação, através da sua miniteoria das necessidades psicológicas básicas, com foco no suporte e apoio do ambiente, o suporte social para a autonomia é entendido como estimulação do sentido de independência nas escolhas, fazendo surgir as oportunidades para a tomada das decisões. Nesta teoria procede-se à compreensão da natureza e respetivas consequências e à descrição de suas causas geradas por condições biológicas e sociais (Ryan & Deci, 2006). Nela é esclarecido que o suporte para autonomia envolve outras necessidades psicológicas, como exemplo, a competência, que traduz-se como um efeito sobre o ambiente para o alcance de resultados almejados, refletida no desejo de dominar os desafios em um patamar que proporcione um feedback positivo (Reeve, 2006 citado por Cernev & Hentschke, 2012).

A promoção da autonomia depende, essencialmente, da qualidade do *feedback*. Ryan e Weinstein (2009, citado por Cernev & Hentschke, 2012), afirmam que o *feedback* negativo poderá desencorajar o indivíduo a esforçar-se mais; o *feedback* positivo poderá satisfazer à necessidade de competência, concluindo portanto, que o *feedback* é muito necessário porque transmite, diretamente, o resultado de uma informação, de modo a sinalizar o indivíduo para

uma posição ou até decisão diante da sociedade. (Deci; Ryan, 2008<sup>a</sup> citado por Cernev & Hentschke, 2012).

A família é o primeiro suporte social para autonomia, ou na falta desta, o núcleo que o substitua na infância, não havendo dúvidas, sobre a influência que as figuras parentais exercem sobre o desenvolvimento da autonomia dos adolescentes. Menezes, (1990, citado por Cavadas, 2011), afirma que a autonomia do adolescente e a sua vinculação parental são processos complementares e igualmente importantes para o seu desenvolvimento quando em contactos sociais.

Um completo desenvolvimento da autonomia só acontecerá noutros ambientes como a escola ou através das amizades, se o indivíduo puder exercitar as suas próprias escolhas, bem como internalizar e integrar os regulamentos externos (Brown & Ryan, 2004; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 1988). Um fraco suporte social para a autonomia em diferentes contextos, no decorrer do desenvolvimento da criança até a adolescência, assim como, um controlo rígido vivenciado pelo adolescente, restringe oportunidades e *feedback* informativo, o que poderá influenciar bastante no resultado alcançado para a autonomia do jovem (Ryan & Deci, 1987). O controlo é pois o contrário do suporte para a autonomia, colocando-se no extremo de um contínuo de estimulação da autonomia nas relações sociais. O controlo manifesta-se de três formas: o controlo físico, descrito como castigos físicos, gritos, expressões de raiva e ameaças físicas (Akcinar & Baydar, 2014); o controlo psicológico através de intromissões, indução de culpa e retraimento amoroso; e controlo comportamental, marcado por regras severas impostas e a definição de expectativas ou restrições que vêm para definir as trocas interpessoais (Smetana & Daddis, 2011). Contudo, e ainda que sejam consensuais os danos que surgem para crianças e adolescentes devido ao controlo físico, de tipo punitivo, não há unanimidade quanto ao grau e eficácia do uso controlo comportamental e um controlo para uma melhor promoção da autonomia. De facto, os resultados a este nível não são unânimes, ainda que alguns estudos mostrem que um incremento do controlo parental comportamental na adolescência pode ser benéfico para o desenvolvimento global dos adolescentes, ainda que com variações culturais (Akcinar & Baydar, 2014).

## **1.2 Comportamento Pró-social e Comportamento Antissocial**

O comportamento humano é definido como a conduta de um indivíduo face a um determinado estímulo, que o faz reagir através de um gesto, uma palavra, um sinal ou até mesmo da ausência, quando esta ausência tenha um significado, sobre coisas ou indivíduos

(Porto Editora, 2017). O comportamento poderá manifestar-se de forma pró-social ou antissocial. Roche (2007, citado por Fernandes & Monteiro, 2017) define o comportamento pró-social como um conjunto de comportamentos voluntários que, sem buscar recompensas externas ou materiais, favorecem outras pessoas ou grupos, com a probabilidade de gerar reciprocidade positiva e solidária nas relações interpessoais ou sociais, promovendo a solidariedade humana capaz de desenvolver a saúde emocional e mental no indivíduo. O comportamento pró-social é diferente do altruísmo, por envolver a aceitação e comunicação pelo outro e proporcionar a interação com o outro, contribuindo para que a pro-socialidade possa ser aprendida e ensinada, estando ligado ao desenvolvimento moral ou de valores (Gil, 1998, Roche, 2004, citado por Aznar-Farias, M. & Oliveira-Monteiro, 2006).

Koller e Bernardes (1997), descrevem o desenvolvimento moral pró-social, que diz respeito a um processo de aquisição de mudança dos julgamentos e comportamentos em relação a outros indivíduos com intenção de ajuda. A motivação básica é o benefício do outro, de forma voluntária, sem objetivo de recompensa de qualquer tipo. De acordo com o desenvolvimento humano, poderá haver uma mudança no conteúdo e na forma desta ajuda, por fatores como a idade, características da personalidade, motivações, habilidades e situações diversas.

Por sua vez, o comportamento antissocial é todo aquele comportamento socialmente inadequado, que se pode manifestar de formas diversas como: agressividade, infração, vandalismo, piromania, mentira, absentismo, fugas, entre outros, que ocorrem em altas frequências e com intensidade (Gomide, 2001, citado por Santos, 2012).

O comportamento antissocial, comumente, envolve violações das normas sociais, próprias de uma determinada comunidade ou sociedade no âmbito de seu momento histórico-social. Vários autores procuram classificar os comportamentos antissociais, diferenciando-os por categorias, de acordo com o menor ou maior grau de gravidade socialmente tolerada, combinada ou não com os comportamentos previstos na lei. Assim temos a delinquência juvenil, crime, distúrbio ou transtorno de comportamento, comportamento desviante, personalidade antissocial ou problemas de comportamento.

A delinquência juvenil é a mais ampla, pois engloba o contexto legal e também contexto social, porque muitas vezes são violadas as expectativas sociais de acordo com as normas regentes. (Kazdin & Buela Casal, citado por Pais, 2011).

Bordin e Offord (2000), considerando a divisão internacional dos comportamentos antissociais, dentro da psiquiatria e da criminologia, argumentam que a delinquência, em termos legais, é considerada sob a ótica de comportamentos que transgridem as leis. Contudo, os comportamentos antissociais ficam restritos aos infratores menores de idade, uma vez que nem todas as crianças e adolescentes, que manifestam comportamentos antissociais, são transgressores das leis. Assim os atos antissociais relacionados com os transtornos psiquiátricos são mais abrangentes, referindo-se a comportamentos condenados pela sociedade, com ou sem transgressão das leis do Estado.

Ainda nesta linha de pensamento, o mesmo autor diz que os comportamentos antissociais persistentes fazem parte de diagnósticos psiquiátricos, sendo divididos em categorias, como exemplo: transtorno desafiador e transtorno da personalidade antissocial (American Psychiatric Association, 2013). Nas categorias diagnósticas: incluem-se as perturbações de conduta, compreendidos como comportamentos permanentes de crianças ou adolescentes que vão desde o incomodar e perturbar o ambiente, até atividades perigosas e ilegais, com violação de normas sociais e direitos individuais, não havendo implicações dos mesmos com sofrimentos ou constrangimentos com as próprias atitudes, para si ou para os outros.

Quanto ao comportamento desviante, Sá (2001, citado por Santos, 2011), entende-o como a pré-existência de normas sociais que ajuízem e identifiquem certas atitudes como normativas, e para isso haverá um comportamento que não corresponda a estas normas. Essa falta de correspondência não significa obrigatoriamente delinquência ou transgressão a uma norma legal, mas sim a uma regra moral ou ética, seguida pela maioria daquela sociedade em que está inserido, levando o transgressor a uma marginalidade.

A partir dos conceitos acima apresentados, fica claro que, nem todo o comportamento antissocial é classificado como crime, pois para ser tipificado dessa forma, precisará ter previsão em lei. Machado (2008, p. 29, citado por Santos, 2012), apresenta uma definição sobre crime, referindo-se a três elementos essenciais, que podem ser resumidos em relação à natureza, a dimensão e severidade dos danos e à vítima atingida; ao impacto de acordo com o consenso social e à lei vigente e, por fim, às sanções a serem aplicadas ao autor do delito.

Em suma há uma pluralidade de conceitos à volta do comportamento antissocial, desenvolvidos em várias áreas científicas, contudo, há uma convergência no entendimento

sobre o facto do comportamento antissocial se tratar de uma transgressão das normas estabelecidas no contexto em que estão inseridas.

### **1.3 Importância de Figuras Significativas de Suporte Social para Autonomia**

Segundo Fleming (1993, citado por Cavadas, 2011), uma das tarefas básicas e fundamentais do período da adolescência consiste em abandonar as relações de dependência, como as relações na infância com os pais, para experimentar a autonomia. Na adolescência, regista-se também uma busca por estreitar os laços com aos pares e diversificar os laços com outros adultos, embora sem que seja abandonado o apoio parental.

Com a entrada para a vida escolar o suporte social vai-se ampliando e criando outros contornos. Os adolescentes relacionam-se com pares na escola, nas comunidades onde participam de atividades desportivas, culturais, religiosas e outras. Nesta fase, iniciam-se as buscas por semelhantes, por referências e por vínculos com outras pessoas. Aparecem, geralmente, figuras significativas noutros contextos, como a escola, que poderão complementar o suporte social recebido em casa. De entre as figuras significativas que surgem no decorrer da vida do adolescente, os melhores amigos terão um papel de destaque, pela identificação que geram entre pares. Estas relações de grande proximidade assumem grande importância para o bem-estar psicológico dos adolescentes, nomeadamente para sustentar o seu sentimento que são aceites e de que estão integrados num grupo (Corsano, 2006; Tomé, Matos & Diniz, 2008<sup>a</sup>, citado por Matos & Tomé, 2012). O desenvolvimento da autoimagem dos adolescentes também se vai desenvolvendo gradualmente através do tipo de relação que mantêm essencialmente com os pares, incluindo com os amigos mais próximos. Uma relação negativa com os pares pode dificultar esse desenvolvimento, resultando num desajustamento social e emocional (Kim, Rapee, Oh & Moon, 2008 citado por Matos & Tomé 2012).

Conforme afirma Lee (2012), o desenvolvimento da vinculação nas relações parece ser um requisito biopsicossocial universal em todas as culturas, diferenciando apenas na ligação da vinculação e do compromisso do indivíduo com as figuras significativas.

Shumaker (2009), fala de uma correlação da qualidade do apego do adolescente com os pais para as experiências com os amigos, citando que adolescentes com estilos de vinculação segura dão maior atenção às relações entre amigos do que adolescentes inseguros (Main, Goldwyn & Hesse, 2002, citado por Shumaker, 2009). Isso poderá ser estendido também para outras figuras significativas. Contudo, as pesquisas, segundo o mesmo autor,

ainda dependem de mais investigação, uma vez que é recente a compreensão do papel da relação dos melhores amigos na formação segura de vínculos, sendo ainda necessário analisar as diferenças de género, entre outros fatores.

Outra fonte de suporte para a autonomia emergente na adolescência é a relação com figuras do contexto escolar, nomeadamente com professores. Mota e Matos (2014), ao descreverem a relação criada entre o professor e adolescentes, afirmam que os jovens criam imagens do seu eu a partir do retorno dado pelos adultos, podendo ocorrer em relação ao professor que representa uma figura dominante para a vinculação, ainda que este apego não tenha a mesma intensidade da vinculação com os pais (Matos, 2003; Zimmer-Gembeck & Locke, 2007, citado por Mota & Matos, 2014), e concluem pela importância da vinculação segura dos adolescentes com figuras significativas, para relacionamentos futuros, acrescentando que podem ter um efeito mediador na qualidade do relacionamento com os pais e variáveis de adaptação social.

Rubin, Bukowski e Parker, 2006, (citado por Freitas, 2014), na sua dissertação sobre o papel dos melhores amigos e do grupo de pares, nas trajetórias de autoafastamento social durante a adolescência, baseiam-se na teoria da aprendizagem social, e especialmente nos conceitos de reforço e de imitação, explicando que aqueles podem funcionar como agentes de socialização para os pares, através da experiência e observação de interações sociais. Esta tendência estende-se desde a infância, pois já então os pares, especialmente os mais próximos, são simultaneamente agentes de controlo e de mudança dos comportamentos dos seus pares, já que punem ou ignoram o comportamento social não-normativo e recompensam ou reforçam positivamente o comportamento socialmente adequado e competente. Esse impacto poderá ser determinante no ajustamento e funcionamento social, emocional e comportamental (Kingery & Erdley, 2011, citado por Freitas, 2014). As amigas próximas também contribuem para uma compreensão das estruturas sociais, uma estimulação à participação e cooperação para eventos cujos objetivos sejam comuns a todos, bem como desenvolver competências de liderança, controlo de agressividade e impulsos hostis ou associações externas (Fine, 1987, citado por Freitas, 2014). Segundo alguns estudos, consoante a orientação das amigas próximas e dos próprios grupos de pares, há um maior ou menor estímulo para comportamentos antissociais, sendo mais comum os adolescentes praticarem atos antissociais quando estão com pares desviantes (Monahan, Steinberg & Cauffman, 2009).



Ao invés, quando as relações entre os pares, são de qualidade e orientadas para a aceitação de normas e regras sociais observa-se que os adolescentes são aceitos pelos pares, demonstram um maior ajustamento e bem-estar, refletindo em um resultado positivo escolar, bem como uma maior competência social em cooperação, amizade e sensibilidade (Carolan, 2018).

Berndt (2002, citado por Freitas, 2014) refere-se ao efeito indireto da amizade entre crianças e adolescentes como um moderador de influência das características dos amigos, relatando que os problemas comportamentais aumentam durante mudanças de ambiente escolar nos adolescentes que separam-se de outros adolescentes com quem mantinham uma elevada qualidade de amizade. Por outro lado, a baixa qualidade da amizade também poderá aumentar a manifestação do comportamento desviante, (Poulin, Dishion & Haas, 1999, citado por Freitas, 2014).

De forma geral, as investigações revelam, que os amigos, na adolescência, têm uma função protetora entre si, e dependendo do grau da amizade que compartilham, isto poderá diminuir comportamentos desviantes e influenciar para uma pró-socialidade.

Diferentes trabalhos têm demonstrado como o apoio social de figuras específicas, em particular de melhores amigos, pais e professores está associado a melhores indicadores de desenvolvimento social e segurança emocional. Para Garnefski e Diekstra, 1996 (citado por Scholte, Van Lieshout & Van Aken, 2001), a percepção do apoio nas relações com pessoas significativas é um dos preditores mais importantes do ajustamento para o bem-estar psicológico em adolescentes que apresentam problemas emocionais. Estes autores assinalam que médios e altos níveis de apoio dos pais são estendidos para outras dimensões de relacionamentos, enquanto níveis baixos também, são percebidos em outras dimensões e nos desajustamentos. Melhor explicando, temos em Alves, (2015), quanto à importância do suporte social dos pais, professores e melhores amigos, a afirmação de que, quando este suporte é satisfatório, desencadeia a sensação de proteção e bem-estar, experienciada pelos adolescentes em relação a estas figuras significativas, o que resulta num desenvolvimento emocional saudável, observado através da autoconfiança, da autoestima e da expansão da comunicação, dentre outros efeitos positivos. Ao contrário, quando não recebem este apoio, envolvem-se em situações de comportamentos antissociais, tais como uso de substâncias ilícitas, violência e agressividade, comportamento sexual de risco, este evidenciado mais nas

meninas, tudo isto indicando o baixo controlo emocional face a falta do suporte social das referidas figuras significativas.

Sobre o suporte social propiciado pelos professores, Antunes e Fontaine, (2005), evidenciam a importância da figura do professor para os adolescentes, sustentando a grande relevância para o autoconceito escolar e a auto estima, bem como para a construção da identidade e promoção dos direitos psicossociais em relação à família, o que reduz, inclusive, o efeito de acontecimentos negativos no decorrer da adolescência. Desta forma os professores poderão funcionar como suporte social para os adolescentes possibilitando, assim, desenvolver comportamentos pró-sociais, pois sendo uma figura significativa trará motivação para aquisição de competências sociais, que serão úteis em outras relações, por exemplo com pares e os próprios pais. (Mota & Matos, 2014).

Uma relação fraca ou insatisfatória entre professores e alunos poderá reforçar comportamentos antissociais, que embora possam ser anteriores a entrada na escola, se tornam mais evidentes pela falta de suporte social, percebido pelo adolescente, que já traz um desajuste comportamental por histórico familiar, devendo os professores estar atentos para uma ação preventiva de intervenção que facilite mudanças comportamentais para uma pró-socialidade (Geuelin & Carvalho, 2007).

Núñez e León (2015), desenvolveram uma pesquisa onde colocam os professores como personagens fundamentais para promover o suporte para a autonomia, o que poderá resultar num melhor desempenho académico, maior criatividade e ajustamento emocional. Vão mais além ao assegurar que, para entender o comportamento dos alunos é preciso estudar o papel do professor, pois, a sua atitude tem o poder de influenciar o comportamento e os sentimentos dos alunos, relacionando-os com a motivação e as emoções. Os autores falam, ainda, da necessidade do professor despertar a motivação autónoma no aluno para que se envolva voluntariamente no contexto escolar e adquira a autonomia, na capacidade de pensar, sentir e tomar decisões por si mesmo (McElhaney, Allen, Stephenson & Hare, 2009, citado por Núñez & León, 2015).

Reeve, Deci e Ryan (2004), são enfáticos quanto ao suporte à autonomia produzido pelo professor através do comportamento interpessoal deste durante as instruções para identificar, nutrir e criar os recursos motivacionais internos dos alunos. Tudo isto deve acontecer naturalmente sem que haja pressão para comportamentos específicos, mas sim através do incentivo para serem eles mesmos.

Três condições interpessoais são apontadas por Deci, Eghrari, Patrick e Leone (1994), para que os alunos possam sentir que há sustentação para uma autonomia, são elas: fornecer uma lógica significativa com explicações verbais que ajudam outras pessoas a entender porque a auto-regulação da atividade teria utilidade pessoal; reconhecer sentimentos negativos, sem a tensão interpessoal, com percepção de que seus sentimentos de conflito são legítimos; e utilizar comunicação verbal não controladora que não contenham sentido de ordem mas sim de escolha e flexibilidade. Dessa forma, o apoio para autonomia deveria estar orientado a oferecer opções com informações que as esclareçam, incentivo a tomada de decisões e iniciativa própria e sustentar recursos motivacionais internos, com reforço do interesse e a satisfação de necessidades psicológicas ou o senso de desafio ou curiosidade do aluno.

## **Capítulo II - Presente estudo, objetivos e hipóteses**

Este trabalho desenvolveu-se a partir da revisão de literatura e dos dados recolhidos, de modo a investigar como o suporte social para autonomia dos melhores amigos, está associado aos comportamentos pró-sociais e comportamentos antissociais em adolescentes, considerando também o suporte social oferecido pelos pais e professores (diretor/a de turma). Esta investigação teve em conta fatores concorrentes, tais como género, estatuto socioeconómico ou desempenho escolar prévio dos participantes.

A justificação para esta investigação consiste em apresentar resultados sobre questões ainda não esclarecidas, que possam direcionar intervenções eficazes na diminuição de comportamentos antissociais e ainda venham proporcionar condições de reforçar medidas que sustentem comportamentos pró-sociais. Por outro lado, a análise do suporte social para autonomia das diferentes figuras, presentes na vida dos adolescentes, nomeadamente, os pais, o professor (diretor de turma) e os melhores amigos, poderão trazer respostas para percepção aprofundada do fenómeno do apoio social, nesta fase de vida, fornecido por cada uma destas figuras, para melhor intervir objetivando resultados positivos nessas relações de vinculação.

Duas hipóteses foram levantadas para esta pesquisa. A primeira hipótese é que quanto maior o suporte para a autonomia dos melhores amigos, na adolescência, maior será o comportamento pró-social, sendo essa relação mais forte do que a relação entre o suporte para autonomia de pais e professores e a mesma variável de resultado. Já na segunda hipótese, a

expectativa é que quanto menor o suporte para a autonomia dos melhores amigos, pais e professores, maior a incidência de comportamentos antissociais em adolescentes.

## **Capítulo III - Método**

### **3.1 Participantes**

Participaram no estudo 225 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos. ( $M = 14.57$  anos,  $DP = .81$ ). Destes, 119 jovens (52.90%) eram do sexo feminino e 106 eram do sexo masculino (47.10%). Quarenta e um dos participantes (18.20%) tinham um estatuto socioeconómico baixo, (63.60%) tinham um estatuto socioeconómico médio, e 41 (18.20%) apresentavam um estatuto socioeconómico alto. Destes jovens, 158 (70.20%) moravam com ambos os pais. A maioria deles, 152 (67.60%) vive também com os irmãos.

### **3.2 Procedimentos**

Este estudo foi aprovado pelo Comité de Ética do Instituto Universitário de Lisboa e pelo Departamento de Educação da região onde a pesquisa foi realizada. O estudo foi realizado na Região Autónoma dos Açores, especificamente na Ilha Terceira e na Ilha de São Miguel. Todas as escolas destas duas ilhas foram convidadas a participar. Após o consentimento informado dos pais, uma administração coletiva do protocolo do estudo foi conduzida por classe, em sala de aula. A recolha de dados envolveu a explicação dos objetivos da pesquisa, pedindo-se aos participantes que consentissem em participar, lendo as instruções do protocolo. Os participantes tiveram 60 minutos para completar a pesquisa. A recolha de dados ocorreu no período de 01 de Fevereiro até 11 de Abril de 2018.

### **3.3 Instrumentos**

#### **3.3.1. Variáveis sociodemográficas**

As variáveis sociodemográficas foram medidas considerando o estatuto profissional dos pais e nível educacional. O status profissional do pai e da mãe foi classificado separadamente e reagrupado em três categorias, de acordo com a Classificação Padrão das Ocupações-08 (Secretaria Internacional do Trabalho, 2012): (a) trabalhadores especializados (gerentes, profissionais e técnicos e profissionais associados); (b) trabalhadores intermediários (trabalhadores de apoio administrativo, serviço e vendedores e operadores de plantas e máquinas); (c) trabalhadores não especializados (agricultores, pescadores e afins).

Os níveis de escolaridade da mãe e do pai foram classificados separadamente, de acordo com o sistema de certificação. Posteriormente, o nível educacional de ambos os pais foi reagrupado em quatro categorias e codificado como segue: 0 = ambos os pais não concluíram o ensino secundário; 1 = pelo menos um dos pais completou ensino secundário; 2 = ambos os pais não completaram a universidade; 3 = pelo menos um dos pais completou a universidade.

Após, uma nova variável foi criada para agregar o estatuto ocupacional dos pais e o nível da escola numa única medida de SES, divididas em: 1 = baixo; 2 = médio; 3 = alto.

Quanto ao género, foi categorizado da seguinte forma 0 = masculino e 1 = feminino. Sobre a idade variou entre 14 e 17 anos.

Para descrever a autoperceção da relação dos adolescentes com as figuras significativas (pai, mãe, professor-diretor de turma, melhor amigo), do seu dia-a-dia, foram colocadas algumas afirmações na quais os adolescentes deveriam classificar cada frase de acordo com a escala que apresentada, sendo 1 = nunca; 2 = poucas vezes; 3 = muitas vezes; 5 sempre.

### **3.3.2. Comportamento pró-social**

O comportamento pró-social foi medido utilizando-se a versão portuguesa (Simões & Calheiros, 2016) do Prosocial Tendencies Measure-Revised (PTM-R) (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randal, 2003). Este questionário engloba 21 itens divididos em seis subescalas. Cada subescala descreve uma forma de comportamento pró-social: altruísmo (quatro itens codificados reversos; e.g. “Eu sinto que se eu ajudar alguém, essa pessoa deve me ajudar no futuro”); comportamento pró-social público (três itens; e.g. “Eu posso ajudar os outros melhor quando as pessoas me estão a ver”); comportamento pró-social emocional (cinco itens; e.g. “Eu costumo ajudar os outros, especialmente quando eles estão muito emocionados”); conformidade (dois itens; e.g. “Eu nunca espero ajudar os outros quando eles pedem”); comportamento pro-social anónimo (quatro itens; e.g. “Prefiro ajudar os outros sem que ninguém saiba”) e comportamento pro-social extremo (três itens; e.g. “Eu costumo ajudar os outros quando eles estão muito chateados”). Nas respostas os adolescentes deveriam indicar como cada frase o descreveria da seguinte forma: 1 = não em nada a ver comigo; 2 = tem um pouco a ver comigo; 3 = tem mais ou menos a ver comigo; 4 = tem muito a ver comigo; 5 = tem tudo a ver comigo.

Os valores de consistência interna para as subescalas originais da faixa PTM-R variam de  $\alpha = .62$  (conformidade) e  $\alpha = .84$  (emocional) (Carlo et al., 2003), enquanto na versão portuguesa esses valores variam de um valor de consistência interna minimamente aceitável para a subescala extrema ( $\alpha = .67$ ) até uma adequada taxa para a subescala comportamento pró-social anônimo ( $\alpha = .78$ ) (Simões e Calheiros 2016). Neste estudo, o PTM-R foi utilizado como uma medida única da pro-socialidade, mostrando um valor de consistência interna adequado ( $\alpha = .78$ ).

### **3.3.3. Comportamento antissocial**

O comportamento anti-social foi avaliado com versão portuguesa (Fonseca & Monteiro, 1999) da Subescala de Comportamento Anti-Social do Youth Self-Report (YSR) (Achenbach & Rescorla, 2004). Esta subescala inclui 15 itens cobrindo uma ampla gama de comportamentos antissociais, desde pequenas quebras de regras, como palavrões (e.g. “Uso palavrões ou linguagem imprópria”) até violação grave de normas sociais, como roubo (e.g. “Roubo coisas na escola”). As opções de respostas foram subdivididas em duas etapas, sendo a primeira com afirmações respondidas de acordo com o número que indicava o que mais os descreveriam, considerando 0 = nunca verdadeiro; 1 às vezes verdadeiro; 2 = quase sempre verdadeiro; 3 = sempre verdadeiro. Na segunda etapa deveriam marcar um (x) de acordo com o que achavam que fariam daqui a um ano em relação às perguntas sobre alguns hábitos como exemplo fumar cigarros, ervas, bebidas alcoólicas, dentre outros hábitos pouco, tendo como opções: de certeza que sim; talvez sim; talvez não; de certeza que não. variam de 0 (não verdadeiro) a 2 (verdadeiro na maior parte do tempo), sendo a pontuação mínima de 0 e a pontuação máxima de 2, que significa um comportamento antissocial mais elevado para a pontuação mais alta e um nível mais baixo de comportamento antissocial para a pontuação mais baixa. O valor de consistência interna para a subescala antissocial original do YSR é adequado ( $\alpha = .81$ ), semelhante à confiabilidade da versão portuguesa ( $\alpha = .76$ ) (Fonseca e Monteiro, 1999). Neste estudo, o valor de consistência interna para essa subescala foi aceitável ( $\alpha = .71$ ).

### **3.3.4. Suporte para autonomia**

O apoio à autonomia foi medido utilizando-se uma versão modificada da subescala autonomia da versão portuguesa (Sousa, Pais Ribeiro, Palmeira, Teixeira & Silva, 2012) da Satisfação de Necessidades Básicas em Escala Geral (BNSGS) (La Guardia, Ryan,

Couchman & Deci, 2000). A subescala engloba cinco itens que abrangem recursos de autonomia, como sentir-se livre para expressar opiniões individuais, receber escolhas ou ter sentimentos pessoais considerados pelos outros (exemplo: com meu pai/mãe ou professor ou mentor, sinto-me livre para expressar minha opinião e sentimentos). As classificações variam de 1 (nunca) a 5 (sempre), sendo o mínimo de 5 pontos e o máximo de 25 pontos, onde as pontuações mais elevadas significam níveis mais elevados de suporte para a autonomia e as pontuações mais baixa significam níveis mais baixos de suporte para a autonomia. Os itens foram ligeiramente reformulados para permitir que os participantes avaliassem o suporte para autonomia dentro de cada um dos relacionamentos contabilizados, em vez de expressar seu senso de suporte para autonomia em geral.

No entanto, os itens eram idênticos para todos os relacionamentos avaliados

Foram encontrados noutros estudos níveis de consistência interna aceitáveis para a subescala suporte para a autonomia original ( $\alpha = .76$ ) (Gagné, 2003), bem como escores de confiabilidade marginalmente aceitáveis para sua versão portuguesa ( $\alpha = .67$ ) (Sousa et al., 2012). Neste estudo, os escores de confiabilidade foram adequados para o suporte para autonomia parental ( $\alpha = .79$ ), professor suporte para autonomia ( $\alpha = .81$ ) e melhores amigos suporte para a autonomia ( $\alpha = .84$ ).

### 3.3.5 Análise de Dados

Os dados recolhidos através da aplicação dos instrumentos já mencionados foram introduzidos numa base de dados e tratados com o apoio do *software IBM SPSS V.25*. Foi feita uma análise quantitativa dos dados num estudo correlacional. A partir da base de dados, foram então feitas as correlações bivariadas de Pearson entre todas as variáveis sociodemográficas, as variáveis de autonomia e as variáveis dependentes sobre o comportamento pró-social e o comportamento antissocial. As médias e os desvios padrão foram calculados, bem como as regressões. A seguir retornou-se às hipóteses da investigação, estabelecidas no início do trabalho, a fim de vê-las comprovadas ou não com os resultados obtidos.

## Capítulo IV- Resultados

Inicialmente foram calculadas as medidas de estatística descritiva de cada uma das escalas a fim de se avaliar a posição da nossa amostra em relação às mesmas. Tal como se

pode observar na tabela 7.1, a média das somas das respostas aos itens da escala de comportamento pró-social varia entre 52 e 99 sendo o ponto de corte igual a 75.5. Desta forma, a nossa amostra apresenta uma média de 74.32, ou seja, muito próximo do ponto de corte, que pode ser interpretado como não havendo níveis muito elevados de comportamento pró-social.

Em relação aos comportamentos antissociais, a média das somas varia entre 0 e 17 sendo 8.5 o ponto de corte. Nesta amostra, a média é 4.71, o que indica que existe um nível reduzido deste tipo de comportamentos.

Já quanto ao suporte de autonomia dos melhores amigos temos uma variação entre 13 e 25 com um ponto de corte de 19, o que nos permite concluir que na nossa amostra este suporte é bastante importante com uma média de 22.95.

Tabela 7.1  
**Estatísticas descritivas das escalas**

	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Comp Pró-Social	225	21.00	105.00	74.32	9.77
Comp. Antissocial	225	.00	30.00	4.71	3.24
Suporte para a autonomia - melhor amigo	225	5.00	25.00	22.95	2.45
Suporte para a autonomia- figura parental	225	5.00	25.00	19.42	3.71
Suporte para a autonomia – professor	225	5.00	25.00	17.36	4.64

Posteriormente foram realizados coeficientes de correlação de Pearson entre as escalas e as variáveis socio-demográficas. Através da tabela 7.2 podemos verificar que existe correlação significativa entre o suporte social para autonomia dos pais e estatuto socioeconómico, quanto maior o estatuto maior o suporte social; entre o suporte social para autonomia dos melhores amigos e o género; entre o comportamento pró-social e o género e o comportamento pró-social também está correlacionado com o suporte da autonomia dos



professores e o suporte da autonomia dos melhores amigos, sendo que quanto maior o suporte maior o nível de comportamentos pró-sociais.

Tabela 7.2  
Matriz de correlações

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	-.12	1										
3	-.09	-.12	1									
4	-.12	-.19**	.03	1								
5	-.06	-.10	.11	.05	1							
6	.07	.20**	-.14	-.12	.09	1						
7	.09	-.75**	.11	.25**	.03	-.19**	1					
8	-.07	-.06	.03	.13*	.04	-.18	.08	1				
9	.11	-.06	.05	-.00	-.06	-.07	.09	.37*	1			
10	.19**	-.06	-.07	.01	-.11	-.08	.10	.18**	.34**	1		
11	.29**	-.08	-.12	-.12	-.11	.09	.05	.02	.30**	.29**	1	
12	-.02	.12	-.02	.05	.05	.03	-.12	-.13	-.12	.01	-.13*	1

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Legenda: 1-gênero; 2-idade; 3- vive com os pais; 4- estatuto socioeconômico; 5- vive com os irmãos; 6- número de irmãos; 7- retenção escolar; 8- suporte autonomia dos pais; 9- suporte autonomia do professor; 10- suporte autonomia do melhor amigo; 11- comportamento pró-social; 12-comportamento antissocial.

Querendo avaliar o efeito preditivo do suporte de autonomia sobre o comportamento pró-social foi realizada uma regressão linear múltipla com os seguintes fatores introduzidos no modelo: Género, Suporte de Autonomia do Professor, Suporte de Autonomia dos Pais e Suporte de Autonomia dos melhores Amigos. O modelo é significativo  $F(4, 220) = 12.477$ ;  $p < .001$  e explica 17% da variância dos níveis de comportamento pró-social. De acordo com este modelo, o suporte para a autonomia do melhor amigo ( $B = .18$ ;  $p = .007$ ), a par do suporte para a autonomia do professor ( $B = .24$ ;  $p = .001$ ) estão associados a níveis mais

elevados de comportamento pró-social. A tabela abaixo apresenta os valores dos coeficientes, os erros-padrão e os intervalos de confiança.

Tabela 7.3  
**Associação entre o Suporte Social para a Autonomia e o Comportamento Pró-social**

	Comportamento Pró-social		
	B	S.E.	Intervalos de confiança 95%
Género (feminino)	.22***	1.22	[1.93, 6.74]
Suporte para a autonomia -melhor amigo	.18**	.26	[.19, 1.23]
Suporte para a autonomia – figura parental	-.09	.17	[-.57, .12]
Suporte para a autonomia – professor	.24**	.15	[.22, .80]

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$

Em continuidade à avaliação dos resultados, conforme demonstrado na tabela acima, observou-se que o modelo é significativo  $F(4, 220) = 12.477$ ;  $p < .001$ , ou seja, pelo menos uma das variáveis preditoras afeta significativamente os níveis do comportamento pró-social. Dos quatro preditores do modelo apenas o suporte da autonomia dos pais não teve uma associação significativa com os níveis de comportamento pró-social. Assim as raparigas apresentam maior probabilidade de apresentar comportamentos pró-sociais ( $B = .22$ ;  $p < .001$ ). Os restantes preditores tem um efeito significativo e positivo sobre os níveis de comportamento pró-social, isto é, provocam um aumento deste tipo de comportamento.

## Capítulo V - Discussão

Tendo em vista a proposta de analisar a relação do suporte social para a autonomia dos melhores amigos na adolescência, considerando o apoio social oferecido por diferentes figuras de referência, passa-se a interpretação conforme o contexto.

Os resultados apresentados suportaram, apenas em parte, a primeira hipótese. Observou-se que as associações entre suporte para a autonomia de melhores amigos e de professores foram relativamente semelhantes. Assim, interpreta-se que níveis mais elevados de comportamento pró-social estão associados ao suporte para a autonomia dos melhores amigos, mas também de outras figuras, funcionando em complemento. No intuito de fundamentar os resultados encontrados, retornou-se à literatura. Como foi já referido, as amizades próximas podem contribuir para o desenvolvimento social, em aspetos como a compreensão das estruturas sociais ou a promoção de comportamentos pró-sociais, através da cooperação em objetivos comuns a outros pares (Fine, 1987, citado por Freitas, 2014). Os resultados encontrados estão, pois, alinhados com outras evidências. Além disso, os efeitos positivos do suporte social para a autonomia dos melhores amigos no incremento do comportamento pró-social na adolescência podem ser um reflexo da qualidade do próprio suporte parental, neste domínio. De Goede, de Branje, de Delsing, e Meeus, (2009), nas suas pesquisas com adolescentes na faixa dos 12 aos 16 anos, descrevem que quando estes mantêm uma boa relação com os pais, os efeitos desse apoio de qualidade se estenderão às relações com os amigos, incluindo em termos pró-sociais. O autor destaca uma influência bidirecional entre pais e filhos no que se refere aos relacionamentos e amizades. No entanto, relata uma descoberta sobre a diminuição desta influência a partir da adolescência tardia, concluindo que os pais tornam-se menos importantes na componente pró-social dos adolescentes com o avanço da idade. Porém, alguns estudos mostraram um certo equilíbrio no final da adolescência sobre a influência dos pais e amigos na perceção do apoio social, sendo este facto atribuído ao desenvolvimento das habilidades sócio-cognitivas dos adolescentes e a independência em relação aos pais, levando-os a uma maior autonomia (Silva, Melo & Mota, 2016).

Como já foi bastante abordado, nos estudos acima citados, a escola é o veículo principal para crianças e adolescentes estreitarem laços de amizade, pois desempenha uma função importante para o alargamento do suporte social para autonomia. Esta relação auxilia

para a aprendizagem no apoio mútuo entre pares e na gestão de emoções e partilha de novas experiências. Concomitante, os professores também são figuras deste contexto que vão exercer grande importância como facilitadores destas relações e também funcionarão como suporte para autonomia, auxiliando nas experiências emocionais que trarão suporte para enfrentamento e desafios preparando-os para uma maior autonomia na vida adulta (Squassoni, Matsukura & Pinto, 2014). Assim, o papel do suporte para a autonomia dos professores na promoção do comportamento pró-social pode ser justificado pelo facto do seu relacionamento com adolescentes funcionar como um regulador de emoções para o relacionamento com colegas, favorecendo o desenvolvimento psicossocial, adaptação psicossocial, autoestima positiva e também maior abertura a comportamento de ajuda (Mota & Matos, 2014). Como referem Appel-Silva, Wendt e Argimon (2010), a par de outros estudos (Alves & Dell’Aglia, 2015; Núñez & León, 2015), as relações de suporte dos professores com os adolescentes, num âmbito mais encorajador do que controlador, produzem jovens mais autónomos e autodeterminados para o sucesso académico e interação social. Acresce que quando há um suporte à autonomia efetivo, com satisfação das necessidades básicas, incluindo da autonomia, por parte de professores, os níveis de motivação e ajustamento ao ambiente são suficientes para promover outros resultados como melhor saúde e bem-estar psicológico, bem como a sensação de segurança.

Referendo-se à segunda hipótese, onde a expectativa era de que quanto menor o suporte para a autonomia dos melhores amigos, pais e professores, maior a incidência de comportamentos antissociais em adolescents, esta hipótese não foi suportada pelos dados, uma vez que este modelo não foi estatisticamente significativo. Assim sendo, outros fatores poderão explicar melhor diferenças no comportamento antissocial, nesta idade. De entre estes fatores o que mais sobressai é o da origem rural dos participantes, composta por moradores das zonas rurais, e dos respetivos valores dominantes. As zonas rurais são marcadas por relações mais hierárquicas, mecanismos de controlo social informal mais permanentes e contínuos e maior importância de laços informais, incluindo a centralidade da família (Morris, 2017). Um estudo comparando jovens rurais e urbanos em Portugal (Gonçalves & Carvalho, 2007) sustenta estas características da ruralidade, face aos valores. Neste estudo, a população jovem da zona rural poderá evidenciar uma maior resistência ao risco, mantendo-se mais conservadora e tradicional, com certa censura à quebra de normas, em comparação com jovens urbanos, demonstraram maior flexibilidade e maior aceitação e incorporação do novo,

com abertura para as realizações viradas para o exterior. É também possível que em meios rurais, dada a maior hierarquia e controlo sociais, haja menos espaço ou oportunidade para o desvio ou para a formação de grupos desviantes, explicando por aí estes resultados. De qualquer forma, os adolescentes que se envolvem com outros adolescentes com comportamentos desviantes revelam mais comportamentos antissociais do que aqueles que não tem amigos com este tipo de comportamento (Monahan et. al., 2009). Em alguns adolescentes há uma certa resistência que afasta esta influência (Berndt, 1979 ; Erickson, Crosnoe, & Dornbusch, 2000 ; Steinberg & Monahan, 2007 ; Steinberg & Silverberg, 1986, citado por Monahan et al., 2009). Menor oportunidade para envolvimento em risco poderá, pois, justificar este resultado encontrado.

### **5.1 Limitações**

A presente investigação apresentou algumas limitações, considerando ser um estudo transversal, com apenas uma recolha de dados, para uma análise quantitativa realizada com mais de um caso, no total de 225 indivíduos, nas mesmas condições, com o mesmo instrumento de recolha de dados, não havendo uma pesquisa longitudinal com o grupo investigado.

Os resultados referem-se apenas a uma determinada população alvo, que pertence a uma zona rural das ilhas dos Açores, que pelas características específicas, ou seja, considerada uma das populações mais pobres, onde há grande índice de desigualdade na distribuição de rendas, com uma população de pouca qualificação profissional e baixa escolaridade (Diogo, 2019), não permite generalização para outros espaços. Seria interessante replicar este estudo no futuro com adolescentes de várias zonas urbanas que estivessem identificadas como sendo mais ou menos problemáticas. Posteriormente, uma comparação entre participantes de várias origens (rural, suburbana, urbana) poderia resultar em níveis de comportamentos pró-sociais e antissociais mais diferenciados explicados pelo suporte para a autonomia de diferentes fontes como aquelas que foram incluídas neste estudo. (Bordin & Offord, 2000).

A coleta de dados foi feita através de um questionário de perguntas estruturadas, o que condiciona as respostas às opções oferecidas, que por sua vez poderão trazer algumas desvantagens, dando margem a possíveis respostas não verdadeiras, sobretudo no caso do comportamento antissocial, por motivações diversas como exemplo: a tentativa de

autoproteção ou manutenção da privacidade; respostas não conscienciosas devido à leitura rápida ou incompleta, dificuldades de interpretação, além das respostas não serem capazes de transmitir sentimentos que se desejava observar.

Mais uma limitação pode ser apontada considerando haver apenas um informante, que neste estudo foram somente os adolescentes. Uma sugestão para complementar este estudo poderia ser a aplicação de um questionário com perguntas semelhantes para os pais e professores, numa tentativa de avaliar se a percepção destas figuras significativas vai ao encontro à autopercepção dos adolescentes.

## Referências

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L.A. (2004). The Achenbach system of empirically based assessment (ASEBA) for ages 1.5 to 18 years. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological for treatment planning and outcome assessment* (3rd ed., Vol. 2. Pp. 179-214). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Akcinar, B., & Baydar, N. (2014). Parental control is not unconditionally detrimental for externalizing behaviors in early childhood. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 118–127. <https://doi.org/10.1177/0165025413513701>
- Alves, C. F., & Dell’Aglío, D. D. (2015). Percepção de Apoio Social de Adolescentes de Escolas Públicas. *Revista de Psicologia Da IMED, 7*(2), 89–98. <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v7n2p89-98>
- America Psychiatric Association. (2003). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5<sup>th</sup>.ed.). DSMV
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia (Ribeirão Preto), 15*(32), 355–366. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2005000300005>
- Appel-Silva, M., Wendt, G. W., Iracema, I., & Argimon, D. L. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia Em Revista, Belo Horizonte, 6*(2), 351–369.
- Aznar-Farias, M., & Oliveira-Monteiro, N. R. de. (2006). Reflections about pro-sociability, resilience and positive psychology. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 2*(2). <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20060015>
- Barbosa, P. V., & Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: Revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos de Psicologia, 18*(4), 649–658. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000400013>
- Bordin, I. A., & Offord, D. R. (2000). Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 22*(suppl 2), 12–15. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1516-44462000000600004>
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randal, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence, 23* (1), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>.
- Carolan, B. V. (2018). Friends’ plans for college and adolescents’ educational expectations: an instrumental variable approach. *International Journal of Adolescence and Youth, 23*(3), 334–346. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1371615>
- Carvalho, J., Erdmann, A., & Santana, M. (2011). Autonomia do cuidado na perspectiva de viver saudável do adolescente. *Revista de Enfermagem Referência, III Série* (nº 4), 17–25. Disponível em <https://doi.org/10.12707/rii1038>
- Cavadas, S.F.R. (2011). *Suporte social e comportamento anti-social: estudo da relação entre a percepção e a conduta anti-social dos adolescentes* (Dissertação de Mestrado).

- Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18235>.
- Cernev, F. K., & Hentschke, L. (2012). A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. *Associação Brasileira de Educação Musical*, 20(29), 88–102.
- Costa, L. P. da, & Santos, S. S. dos. (2018). Adolescente em conflito com a lei: revisando as contribuições de variáveis sociais, familiares e individuais. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 16(3), 757–771. Disponível em <https://doi.org/10.12957/epp.2016.31462>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. Disponível em <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- De Goede, I. H. A., de Branje, S. J. T., de Delsing, M. J. M. H., & Meeus, W. H. J. (2009). Linkages over time between adolescents' relationships with parents and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1304–1315. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9403-2>
- Diogo, F. (2019). Algumas peculiaridades da pobreza nos Açores. *Sociologia on line*, (19), 81–101. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.19.4>
- Fernandes, A. O., & Monteiro, N. R. de O. (2017). Comportamentos pró-sociais de adolescentes em acolhimento institucional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33(1). Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3331>
- Fleming, M. M. S. P. V. (1988). *Autonomia comportamental na adolescência percepções das atitudes parentais*. (Dissertação em Doutorado), Instituto de Ciências Biomédicas, Porto. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/1634>
- Fonseca, A. C. & Monteiro, C. M. (1999). Um inventário de problemas de comportamento para crianças e adolescentes: o Youth Self-Report de Achenbach (YSR) [Na inventory of children and youth behavior problems: Achenbach's Youth Self-Report]. *Psycologica*, 21, 79-96.
- Fonseca, Ilva Santana Santos, & Moura, Samara Bruno. (2008). Apoio social, saúde e trabalho: uma breve revisão. *Psicologia para América Latina*, (15) . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000400012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400012&lng=pt&tlng=pt).
- Freitas, M. D. C. N. D. (2014). *O papel dos melhores amigos e do grupo de pares nas trajetórias de retirada social durante a adolescência* (Tese de Doutorado). ISPA, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/3384>.
- Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-224. Disponível em [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003\\_Gagne\\_MOEM.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_Gagne_MOEM.pdf)
- Gequelin, J., & Carvalho, M. C. N. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências & Cognição*, 11, 132-142. Recuperado em 24 de setembro de 2019, de



- [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212007000200011&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000200011&lng=pt&tlng=pt).
- Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 375–382. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.005>
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215–243. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- Koller, S. H., & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(2), 223–262. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x1997000200002>
- Komatsu, A. V., Costa, R. C., & Bazon, M. R. (2018). Delinquência juvenil: relações entre desenvolvimento, funções executivas e comportamento social na adolescência. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 8(2). <https://doi.org/10.5102/rbpp.v8i2.5289>
- Ladd, G. W. (2006, July). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- La Guardia, J. L., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (3), 367–384. <https://doi.org/10.1353/mpq.2010.0002>.
- Lee, T. Y. & Lok, D. P. P. (2012). “Bonding as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*. Disponível em <https://doi.org/10.1100/2012/481471>.
- Matos, M. G., & Tomé, G. (2012). Relação positiva com o grupo de pares na adolescência. In Matos, M. G., & Tomé, G., *Aventura social: Promoção de competências e do capital social para o empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade*. Vol 1, 112-125. Lisboa: Placebo Editora. Disponível em <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/AVENTURA%20SOCIAL%20VOL%201.pdf#page=113>.
- Matos, M. G., Simões, C. & Canha, L. (2012). Competência social em adolescentes com problemas de comportamento. In Matos, M. G., & Tomé, G., *Aventura social: Promoção de competências e do capital social para o empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade*. Vol 2, 17-58. Lisboa: Placebo Editora. Disponível em <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/AVENTURA%20SOCIAL%20VOL%201.pdf#page=113>
- Monahan, K. C., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2009). Affiliation With Antisocial Peers, Susceptibility to Peer Influence, and Antisocial Behavior During the Transition to Adulthood. *Developmental Psychology*, 45(6), 1520–1530. <https://doi.org/10.1037/a0017417>
- Morris, I. (2017). Caçadores, camponeses e combustíveis fósseis. Lisboa: Bertrand Editora.

- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 28(2), 245–254.
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2014). Padres, profesores y pares: Contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(2), 656–666. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.161521>
- Nardi, F. L., Filho, N. H., & Dell’Aglío, D. D. (2016). Preditores do comportamento antissocial em adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 63–70. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016011651063070>
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*. Hogrefe Publishing. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- Pais, M. F. X. (2011/2012). *Delinquência juvenil: As consequências da ausência de vínculos familiares na adopção de comportamentos desviantes*. (Licenciatura em Criminologia), Porto. Disponível em [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3362/3/T\\_21283.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3362/3/T_21283.pdf)
- Gonçalves, A., Carvalho, G. S. (2007). Diferenças de estilos de vida entre populações jovens de meio rural (Boticas) e de meio urbano (Braga). in Pereira, B. ; Carvalho, G. S. ; Pereira, V., (2007). *Novas realidades, novas práticas : actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, 3, Braga, Portugal, [CD-ROM]. Braga : Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6693>.
- Porto Editora. (2017) Infopédia Dicionários. Porto Editora.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In *Research on Sociocultural Influence on Motivation and Learning: Big Theories Revisited, Volume 4*, (pp. 31–60).
- Ribeiro, J. L. P. (2011). *Inventário de saúde mental. Placebo*, Editora Lda. (p. 29). Disponível em [http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/soCIA\\_Lf.htm](http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/soCIA_Lf.htm).
- Santos, B. M. A. (2011) *Delinquência Juvenil: A percepção dos jovens relativamente ao crime e à violência*. (Dissertação de Mestrado) Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa. Disponível em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24460/1/Tese%20%28delinqu%C3%Aancia\\_juvenil%29.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24460/1/Tese%20%28delinqu%C3%Aancia_juvenil%29.pdf)
- Santos, L.A.B.; Garcia, F.M.G.P.P.; Monteiro, F.T.; Lima, J.M.M.V.; Silva, N.M.P.; Silva, J.C.V.F.; ... Afonso, C.F.N.L.D. (2016). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação*. Centro de Investigação e Desenvolvimento. Instituto de Estudos Superiores Militares. Fronteira do Caos Editores. Disponível em [https://cidium.iuum.pt/site/images/NormativosInvestigacao/CADERNO\\_8\\_IUM.pdf](https://cidium.iuum.pt/site/images/NormativosInvestigacao/CADERNO_8_IUM.pdf)
- Santos, M.F.C. (2012). *Prevalência dos comportamentos anti-sociais em uma amostra de adolescentes de Benguela/Lobito* (Dissertação Mestrado) . Instituto Superior de Ciências

- daSaúde –Norte , Gandra. Disponível em  
<https://repositorio.cespu.pt/bitstream/handle/20.500.11816/245/TESE%20M%C3%8DSIA%20SANTOS%20-%20CALDAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, M. S. (2015) Angústia, adolescência e reestruturação de self na ótica humanista-existencial *Psicologia pt a*: 2017-06-26 (on line). Disponível em  
[http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?angustia-adolescencia-e-reestruturacao-do-self-na-otica-humanista-existencial&codigo=A1092&area=d5](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?angustia-adolescencia-e-reestruturacao-do-self-na-otica-humanista-existencial&codigo=A1092&area=d5)
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M., & Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived Relational Support in Adolescence: Dimensions, Configurations, and Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 71–94. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00004>
- Shumaker, D. M., Deutsch, R. M., & Brenninkmeyer, L. (2009). How do I connect? Attachment issues in adolescence. *Journal of Child Custody*, 6(1–2), 91–112. <https://doi.org/10.1080/15379410902894866>
- Silva, A. R., Melo, O., & Mota, C. P. (2016). Suporte Social e Individuação em Jovens de Diferentes Configurações Familiares. *Temas Em Psicologia*, 24(4), 1311–1327. <https://doi.org/10.9788/TP2016.4-07>
- Simões, F. A. M., Calheiros, M. M. de A., e Silva, M. M. A., Sousa, Á. S. T., & Silva, O. D. L. da. (2018). Total and Attuned Multiple Autonomy Support and the Social Development of Early Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(2), 374–386. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0911-5>
- Simões, F., & Calheiros, M. M. (2016). The relations between prosocial behaviors and self-regulation: evidences from the validation of the PTM-R for portuguese early adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 19,1-14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.70>
- Simões, F., Calheiros, M. M., & Alarcão e Silva, M. M. (2018). Socioeconomic status, multiple autonomy support attunement, and early adolescents’ social development. *Journal of Community Psychology*, 46(6), 790–805. <https://doi.org/10.1002/jcop.21973>
- Simões, F., Meneses, A., Luís, R., & Drumonde, R. (2017). NEETs in a rural region of Southern Europe: perceived self-efficacy, perceived barriers, educational expectations, and vocational expectations. *Journal of Youth Studies*, 20(9), 1109–1126. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1311403>
- Smetana, J. G., & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73(2), 563–580. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00424>
- Souza. S. S., Pais Ribeiro, J. L., Palmeira, A., Teixeira, P. J., & Silva, M. N. (2012). Estudo da Basic satisfaction in general scale para a língua portuguesa [Validation study of Basic psychological needs in general scale for the Portuguese language]. *Psicologia, Saúde & Doença*, 12(2), 209-219
- Squassoni, C. E., Matsukura, T. S., & Pinto, M. P. P. (2014). Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil TT - Support social and emotional development of children and adolescents. *Rev. Ter. Ocup*, 25(1), 27–35. Retrieved from <http://www.revistas.usp.br/rto/article/download/62651/87287>

- World Health Organization (s.d.), Department of child and adolescent Health and Development (CAH) Orientation Programme on Adolescent Health for Health-care of Providers. Geneva: World Health Organization
- Zanini, D. S., Verolla-Moura, A., & de Abreu Rabelo Queiroz, I. P. (2009). Apoio social: Aspectos da validade de constructo em estudantes universitários. *Psicologia em Estudo, 14*(1), 195–202. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100023>

## Anexos

### Anexo A – Questionário

No âmbito deste projeto de investigação, gostaríamos que preenchesse o questionário que se segue de acordo com as instruções apresentadas.

**É muito importante que respondas a todas as perguntas.**No fim, confirma que respondeste a tudo.

Cada parte do questionário tem instruções sobre como deves responder.

**Isto não é um teste.** Ao responderes, pedimos-te que sejas o mais honesto/a possível. O importante é a tua perspetiva, as tuas experiências, comportamentos e sentimentos. **Não existem respostas certas ou erradas.** Estamos apenas interessados na tua opinião.

As tuas respostas são **confidenciais**. Quer dizer que ninguém que tu conheças saberá a tua opinião. Por isso, não deves escrever o teu nome em qualquer uma das páginas deste questionário.

Irás ter o tempo suficiente para responderes.

Agradecemos mais uma vez o teu importante contributo neste trabalho.

Sem a tua colaboração tal não seria possível.

Obrigado!

COD: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino  Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Vives com o teu pai? Sim  Não

Profissão do teu pai: \_\_\_\_\_

Escolaridade do teu pai: \_\_\_\_\_

Vives com a tua mãe? Sim  Não

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

Profissão da tua mãe: \_\_\_\_\_

Escolaridade da tua mãe: \_\_\_\_\_

Vives com os teus irmãos? Sim  Não

Quantos irmãos tens? \_\_\_\_\_

Já ficaste alguma vez retido na escola (chumbaste um ano)? Sim  Não

Que nota tiveste no final do período passado, a Português? \_\_\_\_\_

Que nota tiveste no final do período passado, a Matemática? \_\_\_\_\_

Abaixo vais encontrar algumas afirmações que servem para descrever a tua relação com a figura parental (**pai, mãe ou outra**) **que mais influencia as tuas regras no dia-a-dia em casa**. Classifica cada frase de acordo com a escala que te é apresentada.

	1	2	3	4	5
	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Com o meu pai/mãe, sinto-me livre para decidir por mim próprio/a como viver a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Com o meu pai/mãe costumo sentir-me livre para expressar as minhas ideias e opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No meu dia-a-dia, o meu pai/mãe costuma ter os meus sentimentos em conta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Com o meu pai/mãe, sinto que posso ser eu próprio/a no meu dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

5. Com o meu pai/mãe, tenho muitas oportunidades de decidir por mim próprio/a como fazer as coisas no meu dia-a-dia.

Por favor, classifica agora cada frase pensando **no teu ou na tua diretor/a de turma**, de acordo com a escala que te é apresentada.

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

1. Com o meu diretor/diretora de turma, sinto-me livre para decidir por mim próprio/a como viver a minha vida.

2. Com o meu diretor/diretora de turma costumo sentir-me livre para expressar as minhas ideias e opiniões.

3. No meu dia-a-dia, o meu diretor/diretora de turma costuma ter os meus sentimentos em conta.

4. Com o meu diretor/diretora de turma, sinto que posso ser eu próprio/a no meu dia-a-dia.

5. Com o meu diretor/diretora de turma, tenho muitas oportunidades de decidir por mim próprio/a como fazer as coisas no meu dia-a-dia.

Por favor, classifica agora cada frase pensando no teu **mentor/a**, ou seja, **no adulto que não é da tua família e que conheces há mais de 6 meses e que mais influencia as tuas decisões**, de acordo com a escala que te é apresentada.

1 2 3 4 5

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Com o meu mentor/a, sinto-me livre para decidir por mim próprio/a como viver a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Com o meu mentor/a costumo sentir-me livre para expressar as minhas ideias e opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No meu dia-a-dia, o meu mentor/a costuma ter os meus sentimentos em conta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Com o meu mentor/a, sinto que posso ser eu próprio/a no meu dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Com o meu mentor/a, tenho muitas oportunidades de decidir por mim próprio/a como fazer as coisas no meu dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, classifica agora cada frase pensando no/a teu/tua **melhor amigo/amiga**, de acordo com a escala que te é apresentada.

	1	2	3	4	5
	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Com o meu melhor amigo/a, sinto-me livre para decidir por mim próprio/a como viver a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Com o meu melhor amigo/a costumo sentir-me livre para expressar as minhas ideias e opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No meu dia-a-dia, o meu melhor amigo/a costuma ter os meus sentimentos em conta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Com o meu melhor amigo/a, sinto que posso ser eu próprio/a no meu dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Com o meu melhor amigo/a, tenho muitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

oportunidades de decidir por mim próprio/a como  
fazer as coisas no meu dia-a-dia.

Abaixo, vais encontrar algumas frases sobre a **maneira como costumamos dar ajuda aos outros**. Por favor, indica quanto é que cada uma te descreve, usando a escala apresentada. Assinala com uma cruz (X) na resposta mais adequada.

	1	2	3	4	5
	Não tem nada a ver comigo	Tem um pouco a ver comigo	Tem mais ou menos a ver comigo	Tem muito a ver comigo	Tem tudo a ver comigo
1. Eu ajudo melhores outros quando está alguém a ver-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto-me bem quando consigo apoiar alguém que está muito chateado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. É mais fácil para mim ajudar aqueles que precisam quando está alguém por perto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Uma das melhores coisas de ajudar os outros é que isso mostra uma boa imagem de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumo ajudar pessoas que estão numa situação de grande crise ou de necessidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quando me pedem ajuda digo logo que sim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Prefiro dar dinheiro sem ninguém saber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumo ajudar pessoas que estão muito magoadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Acredito que dar bens pessoais (ex. roupa) ou dinheiro funciona melhor quando ganho alguma coisa com isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Costumo ajudar pessoas que precisam quando elas não sabem que as ajudei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

11. Costumo ajudar outras pessoas, especialmente quando elas se sentem muito emocionadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Faço um trabalho melhor quando sou observado a ajudar os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. É fácil para mim ajudar as outras pessoas quando estão numa situação difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Na maior parte das vezes, ajudo outras pessoas sem que elas o saibam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ajudo as outras pessoas mais facilmente quando a situação é muito emotiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ajudo as outras pessoas logo que elas me pedem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A melhor forma de ajudar as outras pessoas é sem elas o saberem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----					
18. Situações emotivas fazem-me querer ajudar quem precisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sinto que quando ajudo alguém, essa pessoa tem obrigação de me ajudar no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Normalmente, ajudo os outros quando eles estão muito perturbados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Uma das melhores coisas em fazer voluntariado é que isso dá uma boa imagem de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, lê atentamente cada afirmação e indica com que frequência essas afirmações são verdadeiras para ti, fazendo uma cruz (X) no número que melhor te descreve. Não deixes nenhuma afirmação por responder.

0	1	2	3
Nunca	Às vezes	Quase	Sempre

## Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

Verdadeiro    Verdadeiro    Sempre    Verdadeiro

Verdadeiro

1. Tenho dificuldade em ficar sentado/a durante as refeições.

2. Quando tenho objetivos importantes, faço planos para os alcançar.

3. Tenho dificuldade em controlar o meu temperamento ou feitio.

4. Se tiver que ficar quieto/a, ao fim de alguns minutos começo a ficar muito agitado/a.

5. Sou capaz de fazer um plano e pô-lo em prática.

6. Durmo menos por causa das minhas preocupações.

7. Tenho dificuldade em manter-me concentrado/a nas coisas que tenho de fazer.

8. Sou capaz de pensar nas consequências futuras das minhas ações.

9. Quando estou zangado/a perco o controlo sobre o meu comportamento.

10. Quando as pessoas discordam de mim, tenho tendência a discutir.

11. Sempre que tenho um objetivo, faço um plano para o alcançar.

12. Muitas vezes fico tão frustrado/a que sinto-me uma bomba quase a explodir.

13. Basta uma pequena coisa para distrair-me completamente.

## Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

14. Assim que vejo que uma coisa não está a correr bem, tento resolvê-la.

15. Não é preciso muito para eu perder a cabeça e descontrolar-me.

16. Não consigo ficar quieto/a.

17. Antes de fazer um plano, penso bem em tudo o que pode acontecer.

18. Há dias em que estou com “os nervos à flor da pele” o tempo inteiro.

19. Na maior parte do tempo não estou atento/a ao que estou a fazer.

20. Penso nos meus erros para ter a certeza que não voltam a acontecer.

0 1 2 3  
Nunca Às vezes Quase Sempre  
Verdadeiro Verdadeiro Sempre Verdadeiro  
Verdadeiro

21. Quanto estou cansado/a, fico facilmente perturbado/a.

22. Fico aborrecido/a facilmente.

23. Gasto algum tempo a pensar em como alcançar os meus objetivos.

24. Muitas vezes tenho medo de perder o controlo das minhas emoções.

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

25. Distraio-me facilmente.

26. Falhar numa tarefa ou na escola faz-me trabalhar mais.

27. Quando estou furioso/a bato com as portas com força.

28. Gasto dinheiro sem pensar.

29. Não desisto de uma tarefa até a terminar.

30. O meu estado de espírito tem altos e baixos sem que haja razão para isso.

Por favor responde às questões que se seguem. Escolhe aquela resposta que melhor descreve o teu comportamento, assinalando com uma cruz (X). É importante que sejas o/a mais honesto/a possível.

**Achas que, daqui a um ano, irás fumar cigarros?**

De certeza que sim	Talvez sim	Talvez não	De certeza que não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Achas que, daqui a um ano, irás fumar haxixe ou erva?**

De certeza que sim	Talvez sim	Talvez não	De certeza que não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

--	--	--	--

**Achas que, daqui a um ano, irás beber bebidas alcoólicas?**

De certeza que sim	Talvez sim	Talvez não	De certeza que não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Achas que, daqui a um ano, irás usar drogas ilegais?**

De certeza que sim	Talvez sim	Talvez não	De certeza que não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A seguir, vais ver algumas perguntas sobre como te tens sentido.

Quando pensas na tua resposta, por favor, **tenta pensar na tua última semana.**

	1	2	3	4	5
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentem ente	Sempre
1. Sentiste-te cheio/a de energia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sentiste-te triste?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sentiste-te sozinho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

4. Tiveste tempo suficiente para ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Foste capaz de fazer actividades que gostas de fazer no teu tempo livre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os teus pais trataram-te com justiça?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Divertiste-te com os teus amigos(as)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sentiste-te capaz de prestar atenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sentiste-te bem e em forma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Foste bom aluno (a) na escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As seis questões abaixo indicadas são sobre o que é que as pessoas pensam acerca de si próprios e sobre como elas fazem as coisas, no geral. Lê cada questão com atenção. Para cada questão, pensa como és **na maioria das situações**. Coloca uma cruz (X) na resposta que melhor te descreve. Não há respostas certas nem erradas. O que interessa é a tua opinião.

	1	2	3	4	5	6
	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes
1. Penso que estou a fazer bem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Consigo pensar em muitas maneiras de conseguir as coisas que considero importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Acho que faço as coisas tão bem como as pessoas da minha idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quando tenho um problema consigo pensar em muitas maneiras de o resolver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

5. Acho que as coisas que fiz no passado vão ajudar-me no futuro.

6. Em situações que os outros desistem, eu sei que consigo encontrar maneiras de resolver um problema.

Vais ver de seguida quatro afirmações acerca da tua vida como aluno/a. Classifica cada uma delas pensando sobre como vai ser a tua aprendizagem, neste ano letivo. Para classificares as afirmações, usa a escala de 5 pontos que se segue a cada afirmação, fazendo uma cruz (X) na resposta que melhor te descreve.

	1	2	3	4	5
	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Sinto confiança para aprender a maior parte das matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sou capaz de aprender a maior parte das matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vou ser capaz de atingir os meus objectivos, neste ano lectivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vou ser capaz de ter boas notas, na maior parte das disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Segue-se uma lista de frases que descrevem características de rapazes e de raparigas. Lê cada uma delas e indica até que ponto elas descrevem a maneira como tu és ou tens sido **nos últimos 6 meses**. Por favor, responde a todas as descrições o melhor que possas, mesmo que algumas pareçam não aplicar-se exactamente, de acordo com a escala que te é apresentada.

	0	1	2
	NÃO É VERDADEIRO	ALGUMAS VEZES VERDADEIRO	MUITAS VEZES VERDADEIRO
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

---

1. Consumo álcool sem o consentimento dos meus pais.

---

2. Não me sinto culpado/a depois de fazer uma coisa que não devia.

---

3. Quebro as regras em casa, na escola e noutros locais.

---

4. Ando com rapazes e raparigas que se metem em sarilhos.

---

5. Minto ou faço batota.

---

6. Prefiro andar com rapazes ou raparigas mais velhos/as do que eu.

---

7. Fujo de casa.

---

8. Provoco fogos.

---

9. Roubo coisas em casa.

---

10. Roubo coisas na escola.

---

11. Digo palavrões ou uso linguagem obscena.

---

12. Penso demasiado em sexo.

---

13. Consumo tabaco.

---

14. Falto às aulas ou à escola.

---

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

---

15. Consumo drogas sem razões médicas.

---

**Por favor, revê o questionário. Certifica-te que respondeste a todas as questões. Obrigado!**

**Anexo B - Estatística Descritiva das Escalas**

**Estatística Descritiva**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
CompProSocial	225	52,00	99,00	74,3156	9,76798
CompAntiSocial	225	,00	17,00	4,7067	3,24219
SuportAutAmigo	225	13,00	25,00	22,9511	2,45355
N válido (de lista)	225				

**Anexo C –Matriz de Correlação**

**Correlations**

	Gender	Age	Living with parents	Socioeconomic status	Living with siblings	Numbers of siblings	School retention	AutonomiaPAS	AutonomiaPROF	SuportAutAmigo	Comp ProSocial	Comp AntiSocial
Gender	1											
Pearson Correlation		-,118	-,089	-,118	-,064	,074	,085	-,073	,105	,188	,287	-,022
Sig. (2-tailed)		,078	,184	,077	,336	,268	,205	,277	,116	,005	,000	,740
N	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

Idade:	Pearson	-	1	-,119	-,191**	-	,201**	-,753**	-,060	-,061	-,062	-,080	,122
	Correlati on	,1 18				,0 99							
	Sig. (2- tailed)	,0 78		,075	,004	,1 37	,002	,000	,374	,360	,352	,230	,069
N	22 5	2 2 5	225	225	22 5	225	225	225	225	225	225	225	225
Living with bothpar ents	Pearson	-	-	1	,032	,1 09	-,135*	,112	,030	,053	-,069	-,116	-,017
	Correlati on	,0 89	,1 1 9										
	Sig. (2- tailed)	,1 84	,0 7 5		,631	,1 02	,044	,093	,658	,425	,306	,084	,800
N	22 5	2 2 5	225	225	22 5	225	225	225	225	225	225	225	225
Socioe conomi c status	Pearson	-	-	,032	1	,0 47	-,115	,254**	,133	-,002	,006	-,122	,046
	Correlati on	,1 18	,1 9 1* .										
	Sig. (2- tailed)	,0 77	,0 0 4	,631		,4 81	,085	,000	,046	,981	,929	,069	,497
N	22 5	2 2 5	225	225	22 5	225	225	225	225	225	225	225	225
Living with siblings	Pearson	-	-	,109	,047	1	,082	,033	,038	-,064	-,111	-,107	,046
	Correlati on	,0 64	,0 9 9										
	Sig. (2- tailed)												
N	22 5	2 2 5	225	225	22 5	225	225	225	225	225	225	225	225

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

	Sig. (2-tailed)	,36	,137	,102	,481		,222	,624	,570	,336	,097	,109	,495
	N	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225
Number of siblings	Pearson Correlation	,074	,201*	-,135*	-,115	,082	1	-,183**	-,181**	-,070	-,076	,087	,026
	Sig. (2-tailed)	,682	,002	,044	,085	,222		,006	,006	,296	,257	,192	,695
	N	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225
School retention	Pearson Correlation	,085	-,0753*	,112	,254**	,033	-,183**	1	,083	,086	,097	,049	-,119
	Sig. (2-tailed)	,205	,000	,093	,000	,624	,006		,214	,201	,147	,462	,074
	N	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225
AutonomyPAIS	Pearson Correlation	-,073	-,060	,030	,133*	,038	-,181**	,083	1	,366**	,176**	,019	-,130
	Sig. (2-tailed)	,277	,374	,658	,046	,570	,006	,214		,000	,008	,780	,052

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

	N	22 5	2 2 5	225	225	22 5	225	225	225	225	225	225	225
AutonomiaPR OF	Pearson Correlati on	,1 05	- , 0 6 1	,053	-,002	- , 0 64	-,070	,086	,366**	1	,344**	,295**	-,124
	Sig. (2- tailed)	,1 16	,3 6 0	,425	,981	,3 36	,296	,201	,000		,000	,000	,063
	N	22 5	2 2 5	225	225	22 5	225	225	225	225	225	225	225
Suporte AutAmi go	Pearson Correlati on	,1 88 **	- , 0 6 2	-,069	,006	- , 1 11	-,076	,097	,176**	,344**	1	,288**	,013
	Sig. (2- tailed)	,0 05	,3 5 2	,306	,929	,0 97	,257	,147	,008	,000		,000	,849
	N	22 5	2 2 5	225	225	22 5	225	225	225	225	225	225	225
CompP roSocia l	Pearson Correlati on	,2 87 **	- , 0 8 0	-,116	-,122	- , 1 07	,087	,049	,019	,295**	,288**	1	-,132*
	Sig. (2- tailed)	,0 00	,2 3 0	,084	,069	,1 09	,192	,462	,780	,000	,000		,049
	N	22 5	2 2 5	225	225	22 5	225	225	225	225	225	225	225

Suporte autonomia na adolescência dos melhores amigos: implicações no comportamento

CompA ntiSoci al	Pearson Correlati on	- ,1 ,0 22	,1 2 2	-,017	,046	,0 46	,026	-,119	-,130	-,124	,013	-,132	1
	Sig. (2- tailed)	,7 40	,0 6 9	,800	,497	,4 95	,695	,074	,052	,063	,849	,049	
	N	22 5	2 2 5	225	225	22	225	225	225	225	225	225	225

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

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