

O impacto da vergonha externa e da autodeterminação na satisfação com a vida em adolescentes

Milene Maria Ribeiro Gerardo

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof.^a Doutora Ludovina Maria de Almeida Ramos

outubro de 2021

Folha em branco

Dedicatória

*Ao meu verdadeiro Self,
que eu aprendo a acolher e a amar a cada dia.*

Folha em branco

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um muito obrigada, de coração, à minha orientadora, Professora Doutora Ludovina Ramos, pelo carinho desde o primeiro dia de aulas na universidade, pela paciência e genuína compreensão e aceitação dos meus “avanços”, “recuos” e pausas no desenvolvimento deste trabalho, sem nunca me incutir culpa ou vergonha, sem julgamentos, mas, antes tranquilizando-me com palavras de validação e motivação, com algumas piadas pelo meio. Esta linha de investigação pode ter sido a minha terceira opção de escolha, mas 3 é também um número divino. Agradeço ainda o rigor exigido e conhecimentos transmitidos.

Às pessoas que, por partilharem das mesmas características pessoais, me fizeram sentir melhor comigo própria e perceber que não estava sozinha:

Ao Carlos, por me acompanhar no caminho e dividir comigo tardes de trabalho e preocupações;

À Raquel e à Mariana pelas partilhas e por manterem o contacto;

À Maura, pelas extensas conversas filosóficas, existenciais, políticas. Obrigada pela partilha, pelo carinho, por acreditares em mim, por apoiares a minha veia artística e me incentivares a explorar opções e ir à descoberta;

À Ana Clara, pela capacidade de simplificação que torna tudo mais fácil e me ensina a liberdade de aceitar as coisas como são. Um obrigada também pelo interesse em manter a nossa amizade, que se manifesta em notificações no meu telemóvel, sem a necessidade de eu puxar conversa primeiro.

Muito obrigada, pois, vocês foram os meus bastões de trekking nesta longa caminhada.

Por último, agradeço à minha mãe, por, com o seu trabalho e dedicação, me ter proporcionado uma vida privilegiada e querer que eu vá mais além.

Folha em branco

Resumo

Neste estudo testou-se empiricamente a relação entre a vergonha externa, a autodeterminação e a satisfação com a vida em adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Como objetivos específicos definiram-se: conhecer os níveis de vergonha externa, autodeterminação e satisfação com a vida nesta amostra; verificar a relação entre vergonha externa e satisfação com a vida e entre autodeterminação e satisfação com a vida; analisar o impacto da vergonha externa e da autodeterminação na satisfação com a vida.

Os dados foram recolhidos junto de 103 adolescentes a frequentar duas escolas profissionais, uma da Beira Alta e a outra da Beira Baixa, e um projeto de inclusão social da região da Beira Baixa, com recurso a um protocolo constituído por: um questionário sociodemográfico, a *Escala de Vergonha Externa para Adolescentes – Versão Breve (Other As Shamer Scale for Adolescents – Brief Version [OASB – A]*; (Pinto- Gouveia, Cunha, Matos, & Gilbert, 2013), *Escala de Autodeterminação (SDS*, agora designada *PCASS*) (Silva, Vieira, Coutinho, Minderico, Matos, Sardinha, 2010) e *Escala de Satisfação Com a Vida (SWLS)* (Simões, 1992).

Os resultados desta investigação não nos permitem afirmar que a vergonha externa e a autodeterminação são preditoras da satisfação com a vida, ainda que as relações entre as variáveis esteja enunciada na literatura.

Palavras-chave

vergonha externa, autodeterminação, satisfação com a vida, adolescência

Folha em branco

Abstract

In this study, the relationship between external shame, self-determination and satisfaction with life in adolescents aged between 12 and 18 years was empirically tested. Specific goals were defined: to know the levels of external shame, self-determination and satisfaction with life in this sample; to verify the relationship between external shame and satisfaction with life and between self-determination and satisfaction with life; to analyze the impact of external shame and self-determination on life satisfaction.

The data was collected in two training schools and in a social inclusion project in inland areas. Through a survey sociodemographic questionnaire, External Shame Scale for Adolescents - Short Version [Other As Shamer Scale for Adolescents - Brief Version [OASB - A]; Pinto- Gouveia, Cunha, Matos, & Gilbert, 2013), Self-Determination Scale (SDS, currently termed PCASS) (Silva, Vieira, Coutinho, Minderico, Matos, Sardinha, 2010) and Satisfaction With Life Scale (SWLS) (Simões, 1992)], administered to 103 adolescents, the study explored the relationship between external shame, self-determination and life satisfaction.

Conversely to what was expected, external shame and self-determination did not predict life satisfaction.

Keywords

external shame, self-determination, satisfaction with life, adolescence

Folha em branco

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento Teórico.....	2
1.1. Contextualização do estudo das emoções.....	2
1.2. A vergonha.....	5
1.2.1. A vergonha externa.....	11
1.2.2. A vergonha na adolescência	11
1.3. A autodeterminação	12
1.3.1. A autodeterminação na adolescência	17
1.4. A satisfação com a vida	20
1.4.1. A satisfação com a vida na adolescência.....	23
Capítulo 2: Apresentação do Estudo	27
2.1. Objetivos de investigação	27
2.2. Metodologia	27
2.2.1. Participantes.....	27
2.2.2. Instrumentos	28
2.2.3. Procedimentos	31
2.3. Análise Estatística.....	31
Capítulo 3: Discussão dos resultados e Limitações do estudo	35
Considerações Finais	37
Referências.....	38

Folha em branco

Lista de Figuras

Figura 1 Continuum de Autodeterminação

Folha em branco

Lista de Tabelas

- | | |
|----------|--|
| Tabela 1 | Quadro-Resumo das Estratégias de Coping para Lidar com a Vergonha |
| Tabela 2 | Estatísticas Descritivas e Frequências das Variáveis Idade e Sexo |
| Tabela 3 | Caraterização dos Níveis de Vergonha Externa, de Autodeterminação Global e Devidas Subescalas e de Satisfação com a Vida |
| Tabela 4 | Correlação entre Os Níveis Globais de Satisfação Com a Vida e os Níveis de Vergonha Externa |
| Tabela 5 | Correlação entre os Níveis de Satisfação Com a Vida e os Níveis de Autodeterminação |
| Tabela 6 | Correlação entre os Níveis de Satisfação Com a Vida e as Subescalas da Autoconsciência e da Escolha Percebida |
| Tabela 7 | Regressão Linear |

Folha em branco

Lista de Acrónimos

AD	Autodeterminação
BES	Bem-estar Subjetivo
DP	Desvio-padrão
M	Média
NPB	Necessidades Psicológicas Básicas
OASB-A	<i>Other As Shamer Scale</i> - Versão Breve para Adolescentes
PCASS	<i>Perceived Choice and Awareness of Self Scale</i> (nova designação da Escala de Autodeterminação)
SCV	Satisfação com a Vida
SDSp	Self-Determination Scale (Escala de Autodeterminação versão portuguesa)
SWLS	<i>Satisfaction With Life Scale</i> (Escala de Satisfação com a Vida)
TAD	Teoria da Autodeterminação
VE	Vergonha Externa

Folha em branco

Introdução

O tema deste trabalho surge no âmbito da linha de investigação “Comportamentos de saúde e prevenção da doença”.

A adolescência caracteriza-se por alterações a vários níveis (Kays, Hurley, & Taber, 2012, as cited in Ortuño-Sierra, Aritio-Solana, & Fonseca-Pedrero, 2020), favoráveis a dificuldades psicológicas que podem variar desde sintomas ligeiros (Dalsgaard et al., 2020, as cited in Ortuño-Sierra et al., 2020) a depressão (e.g., Kertz, Belden, Tillman, & Luby, 2016, as cited in Ortuño-Sierra et al., 2020) e perturbações de ansiedade (Dalsgaard et al., 2020, as cited in Ortuño-Sierra et al., 2020).

As comparações com os pares, as preocupações com características pessoais que possam parecer distintas (e.g., Joronen, 2005, as cited in Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli, & Almeida, 2012) e “com o bem-estar dentro e fora do grupo, a procura e valorização dos pares” (e.g., Wolfe et al., 1986, as cited in Castilho, Pinto-Gouveia, & Bento, 2010, p.351), levam a que “ser diferente” tenha o mesmo significado que “ser inferior” (e.g., Joronen, 2005, as cited in Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli, & Almeida, 2012). Desta forma, autoestima, autoconceito e, posteriormente, o bem-estar psicológico e a satisfação com a vida ficam em risco (e.g., Joronen, 2005, as cited in Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli, & Almeida, 2012; Steinmayr et al., 2018, as cited in Steinmayr et al., 2019).

Apesar das tarefas desenvolvimentais inerentes a este período, a literatura ressalta o papel autonomia enquanto pilar de um self unificado e personalidade integrada, associando-se a maior bem-estar e vitalidade (Ryan, 1995, as cited in Ferguson, Kasser, & Jahng, 2010).

É na adolescência que a personalidade e as trajetórias do curso de vida da saúde e do bem-estar são estabelecidas (Lim, Cappa, & Patton, 2017, as cited in Ortuño-Sierra et al., 2020), sendo estas base da idade adulta (e.g., Currie et al., 2012, as cited in Ortuño-Sierra et al., 2020).

Ao convergir as três variáveis aqui em estudo, até agora apenas tratadas individualmente ou emparelhadamente, a pertinência deste trabalho torna-se evidente, visando não só contribuir para o alargamento do conhecimento científico acerca desta temática, como também para o desenvolvimento de programas de prevenção e intervenção do/no ajustamento psicológico dos adolescentes.

O presente trabalho inicia-se com o enquadramento teórico das variáveis, seguindo-se a apresentação da metodologia e principais resultados, terminando com uma breve referência aos contributos e limitações.

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

Neste capítulo é feita a apresentação teórica das variáveis em estudo: vergonha externa, autodeterminação e satisfação com a vida.

Numa lógica de afunilamento, começa-se pelo estudo das emoções, servindo este de enquadramento à emoção da vergonha. De seguida, abordam-se as temáticas da vergonha, especificando-se a vergonha externa, autodeterminação e satisfação com a vida, sendo cada uma contextualizada dentro da adolescência.

1.1. Contextualização do estudo das emoções

O interesse científico pelas emoções e a devida valorização das mesmas surgiu apenas nos anos 60 (Izard, 1991, as cited in Dias, Cruz, & Fonseca, 2008; Lazarus, 1991). Na primeira metade do século XX, o radicalismo do paradigma comportamental dominava a literatura e o pensamento científico, o que se manifestava, sobretudo, no estudo restrito ao observável e na dessubjetivação do psiquismo (Dias, Cruz, & Fonseca, 2008; Lazarus, 1991). Como tal, as emoções eram percecionadas enquanto “fenómenos inconvenientes” (Dias et al., 2008, p.14), “confusos”, “irracionais” e desprovidos de importância (Kavanaugh, Zimmerberg, & Fein, 1996, as cited in Dias et al., 2008, p.13).

Porém, o afastamento gradual dos pressupostos behavioristas (e.g., positivismo e relações de estímulo-resposta), cedeu espaço para a ascensão do cognitivismo e permitiu o estudo sistemático das emoções enquanto fenómenos psicológicos fulcrais para a compreensão do comportamento humano (Kavanaugh et al., 1996, as cited in Dias et al., 2008; Lazarus, 1991).

Várias teorias surgiram para explicar as emoções, assumindo diferentes níveis de análise, tais como a de indivíduo, de observador, evolutiva e social.

A emoção faz com que o indivíduo interrompa a tarefa do momento e foque a sua atenção numa outra necessidade, que se torna saliente, urgente e intrusiva, bem como na experiência emocional que provoca, o que inclui o afeto subjetivo, as alterações fisiológicas e a tendência para uma ação. Deste modo, a emoção torna-se uma fonte de informação para o próprio sujeito, tanto acerca de si como acerca do ambiente que o rodeia (Lazarus, 1991).

Na ótica de observador, daquele que presencia a emoção, as emoções são orientadoras do comportamento social na medida em que permitem inferir intenções e impulsos de ação. A partir de uma reação emocional é possível perceber o que está em causa para o sujeito, de que forma o self e o mundo são percecionados e que estratégias adaptativas são

usadas face a desafios e ameaças. Por isso, a qualidade e intensidade de uma emoção revela o tipo de relação pessoa-ambiente (idem).

De um ponto de vista biológico, as emoções têm “várias funções adaptativas, tanto sociais como fisiológicas” (Lazarus, 1991, p.26), entre as quais a comunicação social e a mobilização, quer psicológica quer fisiológica, aquando da não satisfação das necessidades biológicas básicas e perante desafios do ambiente.

A dialética entre emoção e adaptação é inegável (Lazarus, 1991; Vasco, 2013): partindo, desde logo, da etimologia da palavra emoção, esta sugere ativação e movimento (motivação), sendo geradora de ações que visam a sobrevivência, adaptação e bem-estar (Vasco, 2013), além de que também não é possível referir um conceito sem o outro, visto que a mente humana e devidas funções psicológicas básicas se desenvolvem nesse mesmo processo de vivência e adaptação (Lazarus, 1991).

Já de um prisma social, evidenciam-se as teorias construtivistas, nas quais se menciona a influência da comunidade social nos padrões emocionais individuais (Averill, 1983, as cited in Lazarus, 1991). Como estes são reflexo das funções sociais, “envolvem a representação de papéis sociais transitórios” (p.23) passíveis de ser encorajados ou punidos socialmente. De acordo com as mesmas teorias, os níveis de análise individual e social estão interligados: valores e crenças sociais moldam aquilo que são consideradas emoções e demonstrações emocionais apropriadas (Hochschild, 1979, as cited in Lazarus, 1991). Esta influência não é unidirecional, mas sim bidirecional, ou seja, a sociedade influencia as emoções dos indivíduos e a expressão das mesmas, contudo, as emoções contribuem para o fortalecimento de laços sociais e para a perseveração da estrutura social ao incitar comportamentos prossociais, como acontece, por exemplo, com a emoção da vergonha (Lazarus, 1991). As emoções são simultaneamente causa e efeito das alterações no mundo físico (Barrett, 2012).

Tendo por referencial a Teoria da Ação Concetual da Emoção e da Ontologia Social, também Barrett (2012) aponta para a construção social das emoções, não invalidando a evidência biológica das mesmas. A mente humana atribui significado a eventos físicos, por meio de um processo de categorização subjetiva, sendo desta forma que estados corporais e ações físicas adquirem funções psicológicas que não têm por si só (e.g., criam significado social; regulam a ação; permitem a comunicação; contribuem para a influência social) e assumem, então, o estatuto de emoção. Barrett (2012) hipotetiza que este processo é influenciado pelo mecanismo top-down da perceção, no qual um evento emocional acontece como um todo, a nível cerebral, o que inclui representações corporais e/ou ações, bem como informação adicional necessária à criação de novas funções que tornam a emoção real. Especificando, a autora refere que quando estados corporais ou ações assumem o estatuto de emoção, as regiões cerebrais que elaboram informação adicional

são as mesmas envolvidas na criação de significado durante o processamento semântico (Binder et al., 2009, as cited in Barrett, 2012), no raciocínio moral (e.g., Greene et al., 2004, as cited in Barrett, 2012), nos sentimentos de empatia (Otti et al., 2010, as cited in Barrett, 2012), na teoria da mente (e.g., Jenkins & Mitchell, 2010, as cited in Barrett, 2012) e aquando da recordação do passado ou imaginação do futuro (e.g., Andrews-Hanna et al., 2010, as cited in Barrett, 2012).

O potencial, a nível desenvolvimental, para experienciar/percecionar emoção seria criado assim que as referidas regiões cerebrais “adquirem a capacidade para controlar e/ou representar o conhecimento das categorias das emoções” (Barret, 2012, p.423), apreendido no processo de socialização. Portanto, a realidade das emoções é uma cocriação do processo de perceção de várias mentes humanas (Barret, 2012).

Apesar de o conhecimento sobre emoções ter vindo a aumentar ao longo dos anos, algumas questões permanecem pendentes (Dias, et al., 2008), sendo estas referentes à: 1) Inexistência de uma definição consensual de emoção, dada a diversidade de teorias e modelos (Dias et al., 2008; Miguel, 2015); 2) Terminologia imprecisa, evidente na utilização indiscriminada de termos como “sentimento”, “afeto” (Strongman, 1978, p.6) e “estados de humor” (Dias, et al., 2008, p.18), aplicados em concomitância com o conceito de emoção (Strongman, 1978); 3) Concetualização das emoções enquanto categorias discretas *versus* dimensões (Dias, et al., 2008); 4) Universalidade da resposta emocional, mais concretamente, a influência cultural na expressão facial e na padronização da resposta do sistema nervoso autónomo; e 5) Artificialidade dos estudos, relacionada com a validade das emoções geradas em contexto artificial e a utilização de sujeitos animais (Strongman, 1978).

Alguns autores (Dias et al., 2008; Lazarus, 1991; Miguel, 2015) destacam, todavia, três principais aspetos envolvidos na definição de emoção: 1) alterações fisiológicas; 2) tendência para a ação e 3) experiência subjetiva.

Quanto ao primeiro aspeto, o campo científico da Psicofisiologia considera que cada emoção apresenta um padrão distinto de alterações a nível vegetativo, manifestadas, por exemplo, pelo aumento da frequência cardíaca, da pressão arterial e variações da atividade cerebral (Dias et al., 2008). Já o segundo componente, tendência para a ação, compreende respostas específicas de coping como ataque, evitamento, aproximação, afastamento de um lugar/pessoa ou adoção de uma postura corporal específica (Lazarus, 1991). Por fim, a experiência subjetiva é relativa à descrição da vivência idiossincrática de uma emoção, na qual estão implícitas as circunstâncias (e.g., Vallerand & Blanchard, 2000, as cited in Dias et al., 2008), internas ou externas (Vasco, 2013), que desencadeiam essa emoção, o objeto da emoção e crenças relativamente à própria reação (e.g., Vallerand & Blanchard, 2000, as cited in Dias et al., 2008).

Lazarus (1991) defende que a definição de emoção não se limita à(s) resposta(s) que provoca, pois, as emoções abarcam também em si condições desencadeadoras e outros processos mediadores, além da tendência de ação e da atividade fisiológica, como pensamentos e intenções. Por este motivo, são caracterizadas como sendo um construto psicossociobiológico único, complexo e organísmico. As emoções expressam também a totalidade adaptacional, a integridade do sujeito, no seu significado mais holístico, centrando-se na forma como as oportunidades ou desafios são encarados a nível fisiológico, psicológico e social.

Muitas vezes classificadas em positivas ou negativas (e.g., Lazarus, 1991), para Vasco (2013) essa é uma diferenciação tipológica das emoções redutora. Ao serem fenómenos complexos, não se resumem simplesmente a “positivas” ou “negativas”, pois há experiências emocionais agradáveis e não-adaptativas e experiências emocionais desagradáveis, contudo adaptativas. Antes, o autor prefere a diferenciação tipológica que tem por base a morfologia e função das emoções (e.g., Greenberg, 2004, as cited in Vasco, 2013): as emoções podem distinguir-se subjetivamente entre eufóricas (agradáveis) ou disfóricas (desagradáveis) e adaptativas ou não-adaptativas.

Considerando critérios como a universalidade da expressão facial e a diferença de padronização do sistema nervoso autónomo (Niedenthal & Ric, 2017), Tomkins (1962, 1963), Izard (1977) e Ekman (1992) propuseram a existência de um pequeno conjunto de emoções básicas, assim consideradas quer por incitarem o indivíduo a contactar com o meio envolvente (Vasco, 2013), quer por motivarem à sobrevivência e bem-estar, ou seja, são adaptativas, estando-lhes inerente um carácter inato, transespacial e transtemporal (Vasco, 2013).

Conforme o avanço da ciência, também o conjunto de emoções básicas vai sendo atualizado, pelo que, atualmente, ainda não existe uma definição consensual do mesmo (Niedenthal & Ric, 2017). Apontam-se seis emoções como básicas: medo, nojo, raiva, surpresa, alegria e tristeza. Ekman (1999, as cited in Niedenthal & Ric, 2017) inclui também o desprezo.

Além das emoções básicas, o ser humano desenvolveu também as emoções autoconscientes: orgulho, culpa, constrangimento e vergonha (Tangney, 1999).

1.2. A vergonha

A vergonha está subjacente a toda a existência humana, logo a predisposição para a experienciar é também universal (Gilbert, 1997; Raposo, Carvalho, Sousa, & Caldeira, 2015).

Do ponto de vista evolutivo, a vergonha provém de um sistema de ameaça social focado no self, associado a comportamentos competitivos e à necessidade inata de ter aceitação social e de ser visto como atrativo/desejado (Gilbert, 1997; Gilbert, 2003). Sendo esta necessidade impulsionada pelo desenvolvimento do self (Reeve, 2010), a percepção de perda de atratividade e de aceitação social constitui uma ameaça ao próprio self (e.g., ser rejeitado ou excluído) (Castilho, Pinto-Gouveia, & Bento, 2010; Gilbert, 2000; Kemeny & Shestyuk, 2008). Além de autoconsciente, a vergonha é uma emoção multifacetada, visto que é socialmente focada (componente cognitiva externa), interna avaliativa, comportamental e fisiológica (e.g., Gilbert, 1989, as cited in Castilho, Pinto-Gouveia, & Bento, 2010).

A preocupação em perder estatuto social influencia, de acordo com Goffman (1955, as cited in Tracy & Robins, 2007), a conduta social do indivíduo, de tal forma que o medo da vergonha e do ridículo podem levá-lo a colocar a sua própria vida em risco (Gilbert, 2003). Em contraste, também o evitamento da aprovação social se constitui como “um forte ativador da vergonha e embaraço” (Tracy & Robins, 2007, p.xiii).

Devido à existência de hierarquias sociais complexas e mutáveis, a sobrevivência humana primitiva dependia da capacidade de cooperação grupal, da identificação de elementos do grupo desestabilizadores e da competição inter e intragrupal (Sedikides & Skowronski, 1997, p. 92, as cited in Tracy & Robins, 2007). Como tal, os defensores da teoria evolutiva apontam estas dinâmicas e os processos de pressão seletiva (seleção natural e seleção inter e intrassexuais) como possíveis percursos da predisposição à vergonha, tendo esta uma “função adaptativa e funcional nas relações interpessoais” (Gilbert, 1997; Raposo et al., 2015, p. A1-001), direcionada para a coesão grupal (estabilidade das hierarquias sociais e delimitação dos papéis sociais), pela indução de comportamentos de conformidade e submissão (Gilbert, 1997; Tracy & Robins, 2007).

Assim, a vergonha, à luz daquela teoria, é vista como uma emoção predeterminada (Tomkins, 1963), cuja ativação é automática, isto é, não sofre mediação de outros processos, tornando-se parte integrante do repertório emocional humano a partir do primeiro ano de vida (Czub, 2013).

Por outro lado, do ponto de vista da teoria da atribuição cognitiva, a vergonha é “uma emoção mal-adaptativa” (Czub, 2013, p.245), com impacto negativo no desenvolvimento humano, comumente descrita e caracterizada como uma experiência “altamente aversiva e dolorosa” (Tangney & Dearing, 2002, as cited in Czub, 2013, p.245), na qual o self é percebido como indesejável e não atrativo (Gilbert, 2000).

Considerando que a vergonha está ligada ao self (Lynd, 1958, as cited in Czub, 2013), a perspectiva cognitivo-atribucional defende que a ativação desta emoção depende do

desenvolvimento de estruturas e capacidades cognitivas complexas que a tornam uma emoção autoconsciente (Gilbert, 2003; Tracy & Robins, 2007), nomeadamente:

1) Autoconsciência, que diz respeito à integração do sentido de self;

2) Representações simbólicas, que correspondem a representações mentais da própria identidade (self), a nível pessoal e coletivo, desenvolvidas em conjunto com a autoestima, com as capacidades de comunicar (linguagem), de “imaginar o self como um objeto, atribuir-lhe valor e julgá-lo” (Gilbert, 2003, p. 1207) e de “refletir sobre o significado e implicações da própria aparência para os outros” (Gilbert, 2003, p. 1207);

3) Teoria da Mente, que se refere à “capacidade para compreender o que pode estar a ocorrer na mente dos outros” (idem), tal como motivações do seu comportamento, o que valorizam ou desvalorizam e o que conhecem ou não sobre o self. Por meio desta capacidade é possível entender os sentimentos e intenções dos outros, mas também pensar em formas de manipular o seu investimento ou afastamento;

4) Metacognição, que envolve a criação de simulações na própria mente acerca do resultado e impacto das próprias ações nos outros, bem como a capacidade de refletir, julgar e dar significado aos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Ao invés do que se observa com as emoções básicas, as emoções autoconscientes, além de não terem expressões faciais universais discretas (Tracy & Robins, 2007), desenvolvem-se mais tarde no período da infância, “possivelmente no final do terceiro ano de vida” (Stipek, 1995 as cited in Tracy & Robins, 2007, p.6), isto porque as competências cognitivas supracitadas não se desenvolvem antes desse período (Lewis, 2008) e são resultado das “interações precoces com sujeitos significativos” (Gilbert, 2002, as cited in Matos & Pinto-Gouveia, 2010, p.300).

Segundo Gilbert (2003), a perceção de ameaça direta (e.g., indício de violência, rejeição) ou indireta (e.g., ataque às representações simbólicas) ao self desencadeia a ativação de emoções básicas defensivas, como a raiva e a ansiedade, que, em combinação com as representações simbólicas, permitem o aparecimento da vergonha, enquanto emoção autoconsciente. Em suma, é a junção das emoções básicas com estas capacidades autoconscientes que permite o aparecimento da vergonha. Por outras palavras, pode dizer-se que a vergonha resulta da fusão entre o cognitivo e o emocional (Gilbert, 2003).

Vários estudos apontam a associação entre a vergonha e o desenvolvimento de perturbações psicológicas, tais como: depressão (Tangney, Burggraf, & Wagner, 1995, as cited in Matos & Pinto-Gouveia, 2010); ansiedade social (Gilbert, 2000); perturbações de personalidade (Elison, Lennon, & Pulos, 2006), nomeadamente, borderline (Rüsch et al., 2007, as cited in Matos & Pinto-Gouveia, 2010), antissocial (Harder, 1995, as cited in Tracy & Robins, 2007), narcísica (e.g., Kinston, 1987, as cited in Gilbert, 1997);

dissociação (Talbot, Talbot, & Xin Tu, 2004, as cited in Matos & Pinto-Gouveia, 2010), além da sua ligação a emoções e atitudes negativas como raiva (Harder & Greenwald, 2000, as cited in Castilho et al., 2010), hostilidade (Tangney & Dearing, 2002, as cited in Castilho et al., 2010), baixa autoestima (e.g., Harder, 1995, as cited in Elison et al., 2006), autocrítico (e.g. Gilbert & Irons, 2005, as cited in Castilho et al., 2010) e estilos disfuncionais de coping (Tangney & Dearing, 2002, as cited in Castilho et al., 2010).

Acredita-se que a relação entre a psicopatologia e a vergonha assenta em memórias de carácter traumático desta emoção, que podem residir na infância (Matos & Pinto-Gouveia, 2010), como, por exemplo, ter experienciado ausência de afeto e segurança, bullying, negligência ou controlo emocional, abandono, rejeição, humilhação e estilos parentais rígidos, abusivos e/ou baseados na crítica (Cunha, Xavier, Cherpe, & Pinto Gouveia, 2017; Stuewig & McCloskey, 2005, as cited in Matos & Pinto-Gouveia, 2010). Este tipo de experiências precoces da emoção da vergonha, nas quais a criança vivencia a forma como os outros a percebem (Gilbert, 2003), em que as relações afetivas transmitem representações negativas do eu (Shields & Cicchetti, 2001, as cited in Lourenço, Palmeira, Dinis, & Pinto-Gouveia, 2010), tem grande impacto na maturação psicobiológica cerebral. Ao serem registadas na memória autobiográfica como vivências “emocionalmente texturizadas” (Gilbert, 2003, p.1222), associando-se-lhes um sentimento de vivacidade (Kaufman, 1989), podem integrar a forma como o self se percebe e se descreve na idade adulta (Matos & Pinto-Gouveia, 2010), constituindo-se como fundamento das crenças do self (Gilbert, 2003). Tendo estas experiências precoces, o indivíduo pode ser mais sensível a ameaças externas de rejeição ou criticismo (Cunha et al., 2017). Stipek (1995, as cited in Gilbert, 1998) especificou, inclusive, que, na infância, a falta de internalização de experiências de espelhamento positivo torna o indivíduo vulnerável à vergonha e impacta a confiança social.

Como já Gilbert (2003) havia avançado, a experiência da vergonha afeta a forma como o self se experiencia a si próprio (o self é espelhado¹ nos outros): perda de respeito por si próprio (Czub, 2013), impacto na autoidentidade (e.g., Gilbert, 2002, as cited in Cunha et al., 2017), autoestima (Czub, 2013) e, logo, no bem-estar psicológico e emocional (e.g., Gilbert, 2002, as cited in Cunha et al., 2017). Por este motivo, é percebida como uma experiência negativa, pelo que leva a tentativas de fazê-la desaparecer e evitá-la no futuro (Czub, 2013).

O impacto da vergonha na formação da identidade é mediado pelos mecanismos de regulação da mesma (Czub, 2013). De acordo com o Modelo Compass of Shame de Nathanson (1992, as cited in Elison, Lennon e Pulos, 2006), são quatro as estratégias de

¹ “*Looking-glass self*”, ou self espelhado (tradução livre), termo cunhado por Charles Cooley (Gilbert, 1998).

Vergonha externa, autodeterminação e satisfação com a vida em adolescentes

coping usadas para lidar com a vergonha: fuga, evitamento, ataque ao self e ataque ao outro. Na Tabela 1, apresenta-se um quadro-resumo das mesmas.

Tabela 1

Quadro-resumo das Estratégias de Coping para Lidar com a Vergonha

Estratégia de coping	Tipo de experiência do self	Mensagem	Emoções	Cognições	Motivação presente	Tendência de ação
Fuga	Negativa	Validada - a mensagem é internalizada	Tristeza Medo Ansiedade	Autoconsciência face ao próprio desconforto com os outros; Possibilidade de consciência face a características, defeitos ou ações considerados vergonhosos	Limitar a exposição à situação constrangedora	Tentativa de afastamento da situação constrangedora.
Ataque ao self	Negativa	Validada, internalizada	Raiva autodirecionada; Desprezo ou nojo	Consciência face a características, defeitos ou ações considerados vergonhosos	Controlar a vergonha, tendo em vista a aceitação dos outros	Criticar o self; Prevenir recorrência por meio de mudança, conformidade, demonstrar consideração ou comentários autodepreciativos. Tentativas de distrair o self ou os outros.
Evitamento	Não reconhecida	Rejeitada	Neutras ou positivas; Pode haver rejeição da vergonha ou substituição por alegria/ entusiasmo através de distrações	Baixa consciência de vergonha ou baixa autoconsciência	Minimizar a experiência consciente de vergonha ou mostrar-se como estando acima da mesma	Tentativas de distrair o self ou os outros.
Ataque ao outro	Pode ou não ser reconhecida	Habitualmente não aceita	Raiva direcionada aos outros, possivelmente à fonte da humilhação	Consciência das ações ou falhas dos outros; Pode ou não envolver consciência de vergonha	Reforçar a sua autoimagem e externalizar a vergonha	Ataque verbal ou físico, de forma a que o outro se sinta inferior.

1.2.1. A vergonha externa

Embora não haja uma definição consensual (Gilbert & Procter, 2006; Raposo et al., 2015), está acordado, entre a comunidade científica, que a vergonha tem uma componente interna e uma componente externa, podendo ser vivenciada enquanto sentimento privado (vergonha interna) ou enquanto evento social (vergonha externa) (Gilbert & Procter, 2006; Matos & Pinto-Gouveia, 2010).

Na vergonha interna é perceptível a influência da autoconsciência e das representações simbólicas (Gilbert & Procter, 2006), pois o sujeito foca-se, de forma depreciativa, nas suas características (físicas, comportamentais e de personalidade), o que envolve autoavaliações negativas, comparações sociais desfavoráveis e afeto negativo autodirecionado (e.g., sentir nojo de si próprio; sentir-se inferior) (Gilbert, 2000).

Por oposição, a vergonha externa (VE) refere-se aos aspetos que o sujeito crê que os outros rejeitariam, se os mesmos se tornassem do conhecimento alheio (Gilbert, 2000), logo a teoria da mente e a metacognição são elementos-chave neste tipo de vergonha (Gilbert, 2007).

É de notar que as duas componentes (interna e externa) não estão obrigatoriamente associadas: mesmo que um indivíduo identifique um aspeto pessoal como sendo socialmente rejeitável – vergonha externa – não significa que haja sentimentos de autodesvalorização – vergonha interna (Gilbert, 2000; Goss, Gilbert, & Allan, 1994).

1.2.2. A vergonha na adolescência

A adolescência é caracterizada por alterações a vários níveis, incluindo mudanças relacionais e contextuais que abrangem “o desenvolvimento de modelos complexos de relacionamento eu-outros” (e.g., Wolfe et al., 1986, as cited in Castilho, Pinto-Gouveia, & Bento, 2010, p.351), a formação não só da própria identidade como de novas identidades sociais, “a preocupação com o bem-estar dentro e fora do grupo, a procura e valorização dos pares como forma de obter autonomia” (idem). Ainda que positivas, estas alterações são suscetíveis de trazer dificuldades referentes à autoapresentação, autoconsciência, vergonha, medo de rejeição e de ficar limitado a um estatuto social baixo (Gilbert & Irons, 2005, citados por Castilho, Pinto-Gouveia, & Bento, 2010).

Sabe-se que na adolescência a competição social aumenta, por isso a vergonha torna-se uma emoção de extrema importância nesta fase do desenvolvimento (Gilbert, 2003), tornando-se a sua experiência mais intensa (Cunha, Xavier, Pinto-Gouveia, & Cherpe, 2014). As comparações com os pares e a preocupação com características pessoais que

possam parecer distintas levam a que “ser diferente” tenha o mesmo significado que “ser inferior” (e.g., Joronen, 2005, as cited in Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli, & Almeida, 2012). Desta forma, autoestima, autoconceito e, posteriormente, o bem-estar psicológico ficam em risco.

Portanto, a consideração dos efeitos da vergonha é indispensável para o ajustamento psicológico dos adolescentes (Raposo et al., 2015).

1.3. A autodeterminação

Ao falar-se de autodeterminação (AD), fala-se de conduta autónoma, na qual o sujeito decide o curso da sua própria ação, consoante os seus interesses e ambições (Reeve, 2010b). Constitui-se como uma necessidade psicológica, ou necessidade de crescimento, pois motiva o indivíduo a ir ao encontro de novos desafios e oportunidades para desenvolver as suas capacidades.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (TAD), está inerente à espécie humana a curiosidade, o ser fisicamente ativo e a sociabilização, portanto, envolvimento proativo, assimilação de normas sociais e devida regulação comportamental, bem como integração em grupos sociais são características do desenvolvimento humano individual (Ryan & Deci, 2017a).

As tendências intrínsecas de se interessar, conhecer aprofundadamente e adquirir mestria face ao mundo interno e externo revelam-se, desde logo, na infância e nelas estão presentes a propensão à exploração, manipulação e compreensão, relacionadas com a motivação intrínseca, e também a propensão para integrar normas sociais e regulações comportamentais condizentes, o que acontece através da internalização ativa e da integração orgânica (idem). Embora estas tendências sejam inatas, não se expressam automaticamente e dependem de suporte social para ocorrer (Center For Self-Determination Theory, s.d.). Inclusive, Ryan e Deci (2017) enfatizam que as raízes destas tendências ativas se encontram na satisfação das três necessidades psicológicas básicas (NPB) – competência, relacionamento e autonomia. Ou seja, a motivação está assente nas NPB (Deci & Ryan, 1985).

A TAD é, assim, uma abordagem alargada, orgânica, empírica e funcional (Ryan & Deci, 2017a) do comportamento motivacional humano (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997, as cited in Deci & Ryan, 1985) e do desenvolvimento da personalidade (Ryan & Deci, 2017a). É uma teoria que analisa o impacto de fatores sociocontextuais na satisfação das necessidades psicológicas básicas e se, conseqüentemente, esses mesmos fatores sustentam ou impedem o funcionamento psicológico positivo dos indivíduos, ou, por

outras palavras, as capacidades inatas de crescimento psicológico, envolvimento e bem-estar (Ryan & Deci, 2017a).

Além dos fatores sociocontextuais, a TAD tem também em conta os fatores do desenvolvimento individual, analisando quais aqueles que contribuem para a vitalidade, motivação, integração social e bem-estar ou que, por outro lado, levam a esgotamento, comportamentos antissociais e infelicidade (Ryan & Deci, 2017a).

De forma a circunscrever alguns domínios de interesse, a TAD foi concetualizada em seis mini-teorias (Deci & Ryan, 1985) referentes à motivação e ao funcionamento da personalidade (Center For Self-Determination Theory, s.d.). Apresenta-se, de seguida, a descrição das mesmas:

- **Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC):** foca-se na motivação intrínseca, baseada na satisfação de comportar-se ou agir pela ação ou comportamento em si mesmos”. A nível mais específico, esta teoria debruça-se sobre o impacto dos contextos sociais na motivação intrínseca ou de que forma recompensas, controles interpessoais e envolvimento do ego afetam a motivação intrínseca e o interesse. As necessidades básicas de competência e autonomia revelam-se de extrema importância para a motivação intrínseca (Center For Self-Determination Theory, s.d.);

- **Teoria da Integração Organísmica (TIO):** aborda as propriedades, determinantes e consequências da motivação extrínseca. Neste tipo de motivação está presente um comportamento de caráter instrumental, que visa resultados extrínsecos. Existem quatro subtipos de motivação extrínseca, ou instrumentalidade: regulação externa, introjeção, identificação e integração. Quanto mais internalizada a motivação extrínseca, como no caso da regulação identificada e integrada, maior a autonomia na adoção do comportamento. Outro campo de interesse desta mini-teoria abrange os contextos sociais que promovem ou impedem a internalização e, conseqüentemente, conduzem à resistência, adoção parcial ou internalização profunda de valores, objetivos ou sistemas de crenças. A internalização depende da satisfação das necessidades básicas de autonomia e relacionamento (Center For Self-Determination Theory, s.d.);

- **Teoria da Orientação para a Causalidade (TOC)** analisa as diferentes tendências individuais de regulação comportamental e de orientação para determinados contextos. A TOC reconhece e investiga três tipos de orientação: autónoma, na qual a ação é alicerçada no interesse e na valorização do que está a ocorrer; controlada, na qual a ação tem em vista recompensas, ganhos e aprovação; impessoal ou amotivada, na qual a competência se torna objeto de ansiedade (Center For Self-Determination Theory, s.d.);

- **Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB):** autonomia, competência e relacionamento sustentam o bem-estar psicológico e funcionamento pleno, logo, é expectável que ambientes que suportam ou frustram essas necessidades impactem o bem-estar. Sendo as três necessidades psicológicas igualmente vitais, a frustração de uma delas terá impacto a nível funcional (Center For Self-Determination Theory, s.d.);

- **Teoria do Conteúdo dos Objetivos (TCO):** diferencia objetivos intrínsecos e extrínsecos e aborda o seu impacto na motivação e bem-estar. Os objetivos asseguram a satisfação das necessidades básicas e, por isso, estão associados ao bem-estar. Objetivos extrínsecos (e.g., sucesso financeiro, aparência, popularidade/fama) comparados com intrínsecos (e.g., comunidade, relações próximas, crescimento pessoal), estão mais associados a um baixo nível de bem-estar e elevados níveis de doença (Center For Self-Determination Theory, s.d.);

- **Teoria da Motivação para as Relações Interpessoais (TMRI):** as relações pessoais de proximidade e o pertencimento a grupos são interações desejáveis e essenciais ao ajustamento pessoal e bem-estar, visto que as relações providenciam a satisfação da necessidade de relacionamento. A satisfação desta necessidade por relações de elevada qualidade satisfaz também, ainda que a um nível menor, as necessidades de autonomia e competência. Relações de elevada qualidade caracterizam-se pelo suporte mútuo das necessidades básicas individuais (Center For Self-Determination Theory, s.d.).

Considerando as variáveis em estudo no presente trabalho e as escalas utilizadas, constituem-se alvo de maior interesse as teorias da Avaliação Cognitiva (TAC) e da Integração Organísmica (TIO), ou seja, a motivação intrínseca e extrínseca, respetivamente.

Sendo um construto estrutural da regulação social, biológica e cognitiva, a motivação assume grande importância (Ryan & Deci, 2000) em diversos contextos, papéis sociais e profissões (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017a): é ela que mobiliza os indivíduos para a ação (Ryan & Deci, 2000); é a motivação que energiza e direciona a conduta humana (Reeve, 2010c).

A motivação de um comportamento pode ser proveniente de diferentes fatores, internos ou externos ao self (Ryan & Deci, 2000): uma ação pode ser tomada tendo por base interesse, valores, compromisso pessoal (fatores internos), ou, pelo contrário, por medo de estar a ser vigiado, por coerção (fatores externos), por exemplo.

As emoções são também um tipo de motivação, pois “energizam e dirigem a conduta” (Reeve, 2010d, p.224), refletindo-se em “muito daquilo que fazemos e como o fazemos”

(Lazarus, 1991, p.3). Além de estados de preparação para a ação (Frijda, 1986, as cited in Barrett, 2012), as emoções servem de guias de adaptação (Reeve, 2010d), funcionando como “ferramentas mentais de autorregulação” (Barrett, 2012, p. 419), sobretudo as emoções autoconscientes, que exercem grande influência na motivação e regulação de grande parte dos pensamentos, sentimentos e comportamentos (e.g., Fischer & Tangney, 1995, as cited in Tracy & Robins, 2007) (cf Tabela 1).

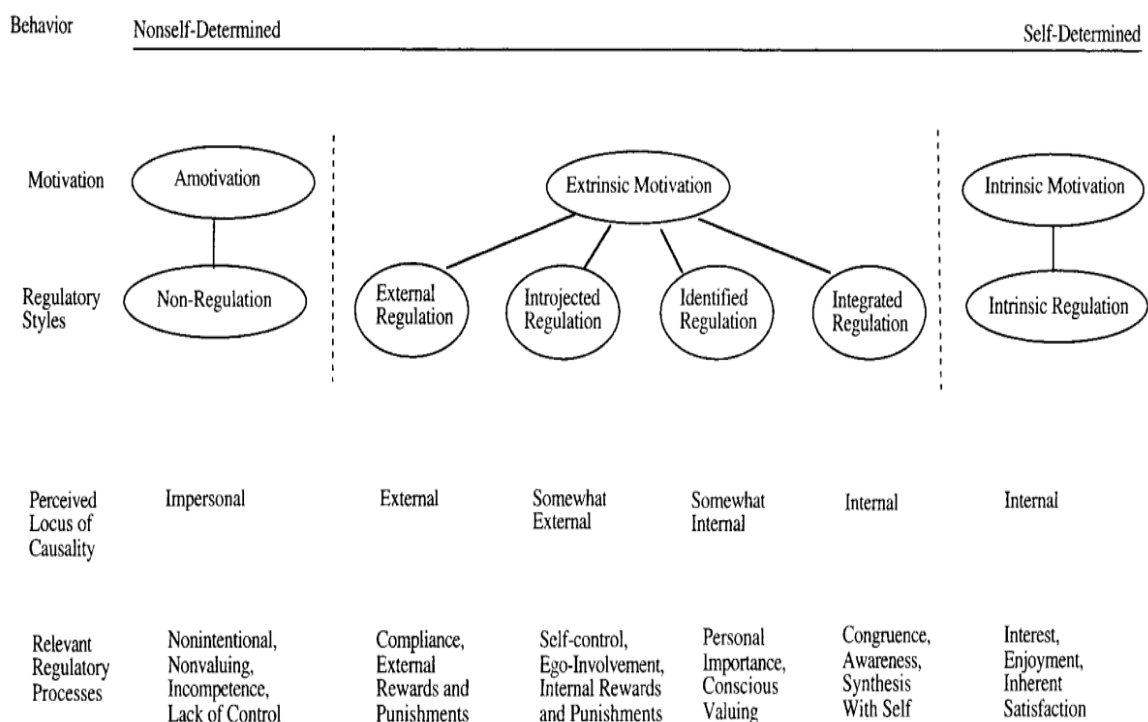
Neste âmbito, Gilbert (2000a, as cited in Gilbert, 2003) refere que “há uma grande diferença entre estar motivado para competir por estatuto [social] elevado (e, talvez, ser dominante sobre os outros) e competir para evitar baixo estatuto indesejado e arriscar rejeição, exclusão e/ou vergonha” (p.1209).

Então, a distinção do tipo de motivação, interno ou externo, confere significado ao próprio comportamento e ao comportamento dos outros (e.g., Heider, 1958, as cited in Ryan & Deci, 2000).

Na conceção da TAD, um comportamento pode ser analisado do ponto de vista da sua autodeterminação, tipo de motivação, tipos de regulação, locus de causalidade percebido e processos regulatórios correspondentes (cf. Figura 1).

Figura 1

Continuum de Autodeterminação



Nota. Retirado de “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being”, por Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2000, *American Psychologist*, 55(1), p.72 (<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>)

A TAD distinguiu três tipos de motivação, “cada um com consequências específicas para a aprendizagem, performance, experiência pessoal e bem-estar” (Ryan & Deci, 2000, p.69):

1) Amotivação, caracterizada pela inexistência de intenção para a ação, que faz com que os indivíduos não ajam de todo, ou ajam sem intenção (Ryan & Deci, 2000), estado caracterizado por Ryan e Deci (2000) como “deixar-se ir com a maré” (p.72). A amotivação surge quando não se valoriza uma atividade (Ryan, 1995, as cited in Ryan & Deci, 2000), quando não há um sentimento de competência para a realizar (Bandura, 1986, as cited in Ryan & Deci, 2000), ou quando não se espera que tenha o resultado desejado (Seligman, 1975, as cited in Ryan & Deci, 2000).

2) Motivação extrínseca, que é referente ao comportamento cuja razão não é o interesse na atividade em si (Deci & Ryan, 1985), mas sim a obtenção de algo, ou seja, a ação tem um caráter instrumental (Ryan & Deci, 2000).

A motivação extrínseca assume quatro formas, oscilando a regulação comportamental no seu nível de autonomia: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

Externamente regulados são os comportamentos menos autônomos do continuum. Estes estão direcionados para a satisfação de uma exigência externa ou possibilidade de recompensa (Ryan & Deci, 2000), por isso, o locus de controlo é externo (deCharms, 1968, as cited in Ryan & Deci, 2000).

Na regulação introjetada, o comportamento é motivado por: incitamento externo (e.g., família, pares, entidades culturais) (Ryan & Deci, 2017b); culpa; vergonha, destacando-se estas emoções como os indicadores mais frequentes deste tipo de regulação (Deci & Ryan, 1985); autoestima condicional; medo de desaprovação, ou, por outras palavras, busca de aprovação e inclusão (Ryan & Deci, 2017a; Ryan & Deci, 2017b), bem como pelo autoengrandecimento (Ryan & Deci, 2017a) e envolvimento do ego [definido por Ryan e Deci (2017b) como “forma de motivação interna em que as pessoas se pressionam a si próprias para se comportarem ou atuarem de acordo com certos padrões, dado que a sua autoestima se tornou dependente de tal” (p.181)]. Ainda que internamente regulado, este tipo de comportamento não é realmente experienciado como sendo pertencente ao self, o locus de controlo é externo (Ryan & Deci, 2000). Portanto, nem sempre a motivação interna parte da volição ou autonomia (Ryan & Deci, 2017b).

A este propósito, Gilbert (2003) evidenciou que, quando as avaliações dos outros e sentimentos dos outros para com o self se tornam os estilos internos de autoavaliação do próprio indivíduo, o que acontece na emoção da vergonha, “o comportamento torna-se internamente regulado por estilos autoavaliativos” (p.1223) que mantêm o sujeito a par do seu mundo social, de tal forma que, para evitar conflitos com os outros, é preferível assumir um perfil submisso e autodepreciativo (ver McLachlan, Keatley, Stiff, & Hagger, 2010).

A regulação por identificação é uma forma mais autodeterminada de motivação extrínseca, na qual existe uma valorização consciente de um objetivo comportamental. Ao processo regulatório está subjacente o reconhecimento da importância pessoal da ação (Ryan & Deci, 2000).

No que respeita à regulação integrada, a mesma dá-se quando as regulações identificadas são integralmente adotadas pelo self e existe congruência entre as mesmas e os próprios valores e necessidades (Ryan & Deci, 2000). Apesar da semelhança com a motivação intrínseca, a regulação integrada não tem inerente a fruição e a ação visa alcançar resultados desvinculados da atividade em questão.

3) Motivação intrínseca, que envolve interesse e fruição e está associada a sentimentos de competência, AD e, por vezes, um sentimento de *flow*²; o locus de controlo comportamental é interno (Deci & Ryan, 1985).

1.3.1. A autodeterminação na adolescência

As relações com os outros assumem especial importância nesta fase, visto que há também maior necessidade de formar relações próximas extrafamiliares, isto é, com os pares e outros adultos chegados (Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo, 2011, as cited in Demirbas-Celik, 2018).

Para Bayraktar (2007, as cited in Demirbas-Celik, 2018), uma adolescência bem-sucedida transparece a qualidade das relações jovens-pais e jovens-pares. Já Erikson defendia que a capacidade de equilibrar uma relação afetiva consigo próprio e com os outros induz bem-estar (Vasco, 2013). Steger, Frazier, Oishi e Kaler (2006, as cited in

² Termo introduzido por Csikszentmihalyi para descrever um estado de experiência ideal proveniente de forte envolvimento numa atividade prazerosa; este estado surge quando as próprias competências correspondem à exigência da tarefa, a motivação intrínseca está no seu auge e perde-se a noção de tempo e de si próprio; está inerente um sentimento de absoluto controlo, em que não é necessário esforço; a concentração na situação é total (o “aqui e agora”) (APA, 2021).

Demirbas-Celik, 2018) acrescentam ainda que a satisfação das NPB e ter sentido de vida são fatores consideráveis para o desenvolvimento positivo da identidade. Neste sentido, o clima parental destaca-se como base do desenvolvimento saudável, do desenvolvimento de um self autónomo e do bem-estar dos adolescentes (Kocayoruk, Altintas & Icbay, 2015, as cited in Demirbas-Celik, 2018).

Demirbas-Celik (2018), ao estudar o papel mediador das necessidades psicológicas básicas e do sentido de vida na felicidade de adolescentes entre os 15 e os 18 anos, pôde concluir que ambos são explicativos do bem-estar subjetivo, registando-se diferenças de género: o BES das raparigas teve as três necessidades psicológicas como preditores, ordenadas especificamente em relacionamento, autonomia e, por fim, competência; no caso dos rapazes, surgiu em primeiro lugar a competência, seguida do sentido de vida e, por fim, a necessidade psicológica de relacionamento.

Conforme Hamurcu e Sargin (2011, as cited in Demirbas-Celik, 2018), a satisfação das NPB pode refletir-se num aumento de comportamentos submissos, pelo que a monitorização dessas, nas escolas, pode servir como fator de proteção da saúde mental dos adolescentes. De facto, acredita-se que um clima escolar positivo promotor da satisfação das NPB contribui para o bem-estar e, em específico, no contexto de sala de aula, está associado a aumento da autoestima (Wiest, Wong & Kreil, 1998, as cited in Demirbas-Celik, 2018) e do BES (Tian, Liu, Huang & Huebner, 2013, as cited in Demirbas-Celik, 2018).

A adolescência pressupõe tarefas desenvolvimentais, ou necessidades específicas de aprendizagem, referentes à identidade, sentido e à agência (isto é, capacidade de agir por vontade própria, tendo em vista a definição e alcance dos objetivos ou resultados desejados) (Hansen & Jessop, 2017). A estas tarefas, por sua vez, estão inerentes processos cognitivos e afetivos transversais, como a metacognição, a autorregulação e a AD.

As capacidades de planeamento, definição de objetivos e agir com intenção vão aumentando a capacidade de os adolescentes regularem as suas ações, o que não é possível acontecer antes da puberdade (Demetriou, 2000, as cited in Hansen & Jessop, 2017). Visto que grande parte do crescimento neurológico conflui para a capacidade de planeamento, a adolescência pode ser vista como “a idade” do desenvolvimento regulatório (Hansen & Jessop, 2017).

A autorregulação ocorre, em grande parte, graças ao “desenvolvimento neuronal que permite o desenvolvimento das representações mentais necessárias à definição e concretização de objetivos, resolução de problemas e, por fim, autorregulação” (Gestsdottir and Lerner, 2008, as cited in Wehmeyer & Shogren, 2017, p.95), em conjunto com componentes desenvolvimentais primários, como aprender a controlar emoções, atenção a detalhes, automonitorização e avaliação.

Wehmeyer & Shogren (2017) referem que uma autorregulação “bem-sucedida durante a adolescência engloba consciência ampliada do seu futuro self, orientação para objetivos distais (futuros)” (p.95) e ter um papel ativo nas suas próprias ações.

Da autorregulação resulta uma crescente autoagência, sentimento de que o indivíduo tem controlo sobre o seu próprio comportamento (Hansen & Jessop, 2017), o que motiva para a concretização de objetivos (e.g., Papies et al., 2009, as cited in Hansen & Jessop, 2017). No entanto, Papies e Aarts (2010, as cited in Hansen & Jessop, 2017) sinalizam que esse sentimento de autoagência só ocorre com a experiencição repetida de um sentimento de controlo sobre resultados. Quando tal não acontece, um indivíduo pode concluir que os esforços para regular as suas ações de forma a alcançar um determinado resultado não têm grande benefício.

Nesta linha, Hansen e Jessop (2017) sugerem que os adolescentes podem, de facto, necessitar de experienciar o próprio self enquanto autor das decisões e volição das ações por uma questão neurológica, para que os potenciais neurológicos emergentes se possam desenvolver.

A liberdade para se autoexpressar e para percecioniar volição na sua própria conduta são pilares de um self unificado e personalidade integrada (Ryan, 1995, as cited in Ferguson et al., 2010). Uma vez que na adolescência se procura definir uma identidade autónoma (Soenens et al., 2007, as cited in Ferguson et al., 2010), a experiência desta necessidade básica, nesta fase do desenvolvimento, pode assumir maior relevância.

Tendo em conta que os jovens podem formar representações de si próprios em contextos que envolvam a necessidade de autorregulação, a formação da identidade tem um papel fundamental no desenvolvimento da autorregulação (Gestsdottir and Lerner, 2008, as cited in Wehmeyer & Shogren, 2017). A congruência entre identidade, objetivos e ações voltadas para os mesmos, e, ainda, autoavaliações “cria um sistema dinâmico entre identidade e ações autorregulatórias” (Gestsdottir and Lerner 2008, p. 214, as cited in Wehmeyer & Shogren, 2017), isto porque discrepâncias cognitivas ou emocionais a nível do self causam tensão, por isso a autocongruência funciona como um motivador psicológico-chave (Shmotkin, 2005).

Quando os adolescentes percecionam que lhes é dada autonomia, por parte dos pais, professores, ao acolherem as suas perspetivas e permitirem liberdade de ação e decisão, os jovens experienciam maior bem-estar e vitalidade (Ryan, 1995, as cited in Ferguson, Kasser, & Jahng, 2010).

Quando, ao invés de fomentar a autonomia, “os pais são controladores, a formação de identidade dos jovens adultos é impedida” (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Gossens, & Berzonsky, 2007, as cited in Ferguson et al., 2010, p.659), além de que a frustração da necessidade de autonomia se associa a maior neuroticismo (La Guardia & Ryan, 2007, as

cited in Ferguson et al., 2010). Portanto, pais altamente controladores afetam a internalização autônoma e motivação intrínseca, bases do envolvimento e da realização (Grolnick & Seal, 2008, as cited in Ryan & Deci, 2017b), podendo ainda promover comportamentos de oposição e desafio (Vansteenkiste, Soenens, Van Petegem, & Duriez, 2014, as cited in Ryan & Deci, 2017b). Ryan e Deci (2017a) especificam que nos contextos sociais adversos às necessidades psicológicas básicas, isto é, ambientes excessivamente controladores, críticos, negativos e em que há rejeição, há maior probabilidade de os indivíduos se tornarem autofocados, defensivos, amotivados, agressivos e antissociais.

Pelo contrário, a fomentação de autonomia parece estar associada à potenciação de traços de personalidade positivos, como a extroversão (La Guardia & Ryan, 2007, as cited in Ferguson et al., 2010). Um ambiente encorajador de autonomia combinado com o nutrimento das necessidades de competência e relacionamento fomentam a motivação intrínseca e a internalização (e.g., Ryan, 1982, as cited in Chang, Fukuda, Durham, & Little, 2017).

As práticas parentais e estratégias de socialização podem influenciar a preferência dos adolescentes por uns objetivos em detrimento de outros, consoante sejam voltadas para objetivos de promoção ou objetivos de prevenção (Higgins & Silberman, 1998, as cited in Hansen & Jessop, 2017). Nas práticas e estratégias de promoção, o foco regulatório está no progresso, crescimento, sucesso e a mensagem transmitida é a de que o mais importante é alcançar conquistas ou satisfação de expectativas e aspirações; já nas de prevenção, o foco regulatório encontra-se na proteção, segurança, responsabilidade, sendo a mensagem a de que se deve assegurar a segurança, sentido de responsabilidade e cumprir obrigações (Higgins, 1998).

Não obstante as tarefas desenvolvimentais da adolescência, o mais crucial não é tanto se os adolescentes as atingem ou não, mas sim como a sociedade e devidos contextos apoiam essas tarefas (e.g., Larson & Angus, 2011, as cited in Hansen & Jessop, 2017), até porque o ambiente cultural em que os jovens se inserem tem impacto na identidade dos mesmos, dada a neuroplasticidade e sistemas desenvolvimentais dependentes da experiência, característicos da adolescência (Hansen & Jessop, 2017; Ryan & Deci, 2017a).

1.4. A satisfação com a vida

Sendo a satisfação com a vida um conceito que faz parte do bem-estar, mais precisamente do bem-estar subjetivo, segue-se uma breve exposição evolutiva do conceito.

Até adquirir um sentido mais abrangente, integrar outras dimensões da vida humana (Novo, 2003, as cited in Galinha & Pais Ribeiro, 2005) e levar ao conceito de qualidade de vida, inicialmente, o conceito de bem-estar foi associado a desenvolvimento pessoal,

felicidade e à satisfação de necessidades, na sequência das ideologias iluministas e utilitaristas, e aos recursos materiais, sendo denominado de bem-estar material ou económico (Galinha & Pais Ribeiro, 2005).

A perspetiva ecológica da saúde e o modelo biopsicossocial enfatizaram as dimensões positivas da saúde mental, pelo que qualidade de vida passa a ser sinónimo de saúde e esta é associada a bem-estar (Galinha & Pais Ribeiro, 2005).

A proliferação dos estudos sobre o bem-estar traz não só o desenvolvimento de medidas de avaliação mais específicas da satisfação com a vida, da felicidade e do afeto positivo e negativo, tidos como indicadores de saúde mental, como também fomenta instabilidade na sua definição (Galinha & Pais Ribeiro, 2005). Assim, o conceito é subdividido nos campos científicos de bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo (Novo, 2003, as cited in Galinha & Pais Ribeiro, 2005). O primeiro inclui o estudo de construtos como a autonomia, as relações positivas, a autoaceitação, entre outros (Galinha & Pais Ribeiro, 2005); já o campo científico do bem-estar subjetivo procura o como e o porquê de a vida ser experienciada de forma positiva, quer a nível cognitivo quer a nível afetivo (Diener, 1984).

Não obstante a evolução adversa do conceito de bem-estar subjetivo (Galinha & Pais Ribeiro, 2005), é ponto assente que o mesmo é constituído pelas dimensões cognitiva e emocional (Sagiv & Schwartz, 2000; as cited in Galinha & Pais Ribeiro, 2005): a cognitiva, referente à satisfação com a vida, global ou específica, sustenta um juízo avaliativo (e.g., “A minha vida é gratificante” - Diener, 2012, p.590); a emocional é expressa, em termos globais, pela felicidade e, em termos específicos, pelas emoções positivas e negativas (Galinha & Pais Ribeiro, 2005) (e.g., “As minhas experiências são agradáveis e gratificantes” - Diener, 2012, p.590). Dito de outro modo, o BES reúne as crenças e sentimentos que o indivíduo tem relativamente a uma vida desejável e gratificante (Diener, 2012). De acordo com Eid (2008, as cited in Steinmayr et al., 2019) também é possível concetualizar o BES a partir das abordagens hedonista ou eudaimónica: a perspetiva hedonista reúne as dimensões cognitiva e emocional supracitadas (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, as cited in Steinmayr et al., 2019); para a abordagem eudaimónica, o bem-estar concetualiza-se na congruência entre crenças e valores (Steinmayr et al., 2019).

A satisfação com a vida (SCV), ou qualidade de vida percebida, é um construto abrangente (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, as cited in Antaramian, Huebner, & Valois, 2008) e refere-se aos critérios subjetivos que levam o indivíduo a avaliar a vida de forma positiva (Diener, 1984), a nível global ou a nível de domínios específicos (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, as cited in Antaramian et al., 2008), as suas próprias condições de vida, segundo critérios como aspirações pessoais e comparação social (Diener, 2012).

Dos estudos iniciais que procuraram identificar fatores do BES em variáveis sociodemográficas destacou-se a idade: parece que quanto mais esta avança, maior a satisfação, contudo ambos os tipos de afeto são experienciados mais intensamente pelos jovens (Diener, Larsen, Levine, & Emmons, 1985, as cited in Diener, 1984), que embora experienciem níveis mais elevados de alegria, são os indivíduos mais velhos que autoavaliam as suas vidas de forma mais positiva; outras variáveis sociodemográficas como rendimento, género e educação não se revelaram impactantes, no entanto, acredita-se que a religião pode influenciar positivamente o BES (Diener, 1984).

Mudando o foco de investigação para outro tipo de influências, constatou-se que existe relação entre BES e satisfação subjetiva (Campbell, 1981, as cited in Diener, 1984), contacto social (Wilson, 1967, as cited in Diener, 1984; e.g., Rhodes, 1980, as cited in Diener, 1984), personalidade (e.g., Schaffer, 1977, as cited in Diener, 1984; Tatarkiewicz, 1976, as cited in Diener, 1984) e perceção de controlo de eventos de vida (Diener, 1984).

A satisfação subjetiva tem correlação elevada com o BES, mais precisamente, a satisfação com o self, variável com correlação mais elevada com a SCV (Campbell et al., 1976 as cited in Diener, 1984), a satisfação com o padrão de vida e com a vida familiar e, por fim, a satisfação com o trabalho (correlação moderada) (Campbell, 1981, as cited in Diener, 1984). Sendo a saúde considerada o fator mais importante na felicidade, também a satisfação com a mesma se revelou um dos preditores mais fortes da SCV (Campbell et al., 1976, as cited in Diener, 1984).

Associada à variável contacto social, surge a extroversão e introversão: alguns estudos (e.g., Wilson, 1967, as cited in Diener, 1984) concluíram que indivíduos extrovertidos são ligeiramente mais felizes que os introvertidos, isto em contextos sociais, como vieram a acrescentar Diener, Larson & Emmons (1984, as cited in Diener, 1984).

Em adição, não só a satisfação com as amizades e o BES se demonstraram correlacionados (e.g. Rhodes, 1980, as cited in Diener, 1984), como também a satisfação com a vida amorosa evidenciou ser um forte preditor da SCV (Emmons, Larsen, Levine, & Diener, 1983, as cited in Diener, 1984).

Uma vez que as necessidades de contacto social são idiossincráticas, revelou-se pertinente ter em consideração a personalidade. Como tal, sabe-se que a elevada autoestima é um dos preditores mais fiáveis do BES (Diener, 1984) e existem evidências (e.g., Wessman & Ricks, 1966, as cited in Diener, 1984) de que a mesma diminui em períodos de infelicidade.

Apesar de baixo impacto, Diener et al. (1984, as cited in Diener, 1984) encontraram evidências de que existe maior bem-estar subjetivo quando há congruência entre as situações em que os indivíduos se encontram e a sua personalidade.

Atualmente, a comunidade científica reconhece a generalização cultural de preditores do BES. O sentimento de suporte social, a confiança, a personalidade e a satisfação de necessidades básicas são preditores universais do BES individual (Diener, 2012).

Apesar do caráter universal dos preditores, é possível observarem-se diferenças culturais nos níveis médios de bem-estar subjetivo relacionadas, por exemplo, com os padrões culturais de experiência e expressão de emoções positivas (Eid & Deiner, 2001, as cited in Deiner, 2012), mas também com o padrão de congruência indivíduo-cultura (e.g., Oishi, 2012, as cited in Deiner, 2012), de forma que indivíduos que possuem características valorizadas na cultura em que estão inseridos tendem a ser mais felizes. Por sua vez, têm mais popularidade e apreciação (Boehm & Lyubomirsky, 2008, as cited in Diener, 2012).

Dada a importância do BES na idade adulta a nível da saúde mental (Bolier, Haverman, Westerhof, Riper, Smit, & Bohlmeijer, 2013, as cited in Steinmayr, Wirthwein, Modler, & Barry, 2019), progressão da doença e devida recuperação (Howell, Kern, & Lyubomirsky, 2007, as cited in Steinmayr et al., 2019), funcionamento cardiovascular (Steptoe & Kivimäki, 2013, as cited in Steinmayr et al., 2019) comportamentos de saúde (e.g., Sin, Moskowitz, & Whooley, 2015, as cited in Steinmayr et al., 2019) e sucesso vocacional (e.g., Diener, Pressman, Hunter, & Delgado-Chase, 2017, as cited in Steinmayr et al., 2019), a literatura acerca do BES na infância e adolescência tem vindo a aumentar (Steinmayr et al., 2019).

1.4.1. A satisfação com a vida na adolescência

O bem-estar na adolescência tem sido associado à satisfação na vida adulta (Ortuño-Sierra et al., 2019, as cited in Ortuño-Sierra et al., 2020).

Estudos longitudinais (e.g., Martin, Huebner, & Valois, 2008, as cited in Antaramian, Huebner, & Valois, 2008) demonstraram que baixos níveis de satisfação com a vida na adolescência são preditores de comportamentos externalizantes e internalizantes. Por sua vez, níveis elevados representam menor probabilidade de futuros comportamentos externalizantes, na sequência de eventos de vida significativamente stressantes. A SCV pode, nesta lógica, “ser vista como uma força psicológica essencial que promove o desenvolvimento adaptativo” (Antaramian et al., 2008, p. 114).

A satisfação com a vida na adolescência encontra-se associada quer a fatores individuais, como temperamento e diferenças no estilo atribucional, quer a fatores contextuais (Antaramian et al., 2008) – teorias como a dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979) destacam a contribuição da família, escola e outros agentes do meio envolvente para o desenvolvimento positivo dos jovens – nomeadamente a qualidade das relações familiares, cuja contribuição para a SCV global dos jovens é maior

do que aquela por parte dos pais, escola ou comunidade (e.g., Dew & Huebner, 1994, as cited in Antaramian et al., 2008). Esta qualidade das relações familiares está presente, por exemplo, em características como envolvimento parental, relações pais-jovem positivas e suporte parental (e.g., Suldo & Huebner, 2006, as cited in Antaramian et al., 2008), que influenciam significativamente a SCV e o bem-estar. A partir do estudo de Suldo e Huebner (2006, as cited in Antaramian et al., 2008) foi possível constatar que: suporte parental é sinónimo de elevados níveis de SCV; experiência elevada de conflitos e desentendimentos com os pais e elevado stress familiar contribuem para o decréscimo da SCV (e.g., Bradley & Corwyn, 2004, as cited in Antaramian et al., 2008). Mais recentemente (Ortuño-Sierra et al., 2020), sabe-se que uma baixa perceção de bem-estar pessoal está correlacionada com um desempenho neurocognitivo mais baixo, enraizado possivelmente em anomalias neuroquímicas, o que resulta numa reatividade excessiva a sinais sociais negativos (van Heeringen & Mann, 2014, as cited in Ortuño-Sierra et al., 2020).

Ferguson, Kasser e Jahng (2010), ao estudarem as diferenças na satisfação com a vida e com a escola entre adolescentes provenientes de países individualistas (Dinamarca e Estados Unidos da América) e de países tradicionalmente coletivistas (Coreia do Sul), puderam concluir que a perceção de autonomia tem um papel mediador na relação entre as outras variáveis: os adolescentes que sentiram compreensão por parte dos pais e professores e aos quais lhes foi permitido fazer as suas próprias escolhas perceberam a sua vida de forma mais positiva, bem como as suas experiências na escola; já quando se sentiram controlados e que as suas escolhas e experiências eram desvalorizadas, a satisfação com a vida e com a escola era menor. Além do mais, sobressaiu também o facto de haver maior SCV e satisfação escolar num meio individualista-horizontal, neste caso a Dinamarca, comparativamente aos Estados Unidos da América, cuja orientação é individualista-vertical.

A boa performance escolar é apontada como fator de proteção de perturbações mentais (e.g., Stewart & Suldo, 2011, as cited in Steinmayr et al., 2019), no entanto, o sucesso escolar é um fator decisivo face a oportunidades futuras, tanto ao longo do percurso académico quanto na vida profissional, de modo que existe uma elevada pressão para ser bem-sucedido (Kadison & DiGeronimo, 2004, as cited in Steinmayr et al., 2019). Logicamente, as comparações relativas à performance escolar “são quase inevitáveis” (Steinmayr et al., 2019, p.1). As classificações escolares têm tanto ênfase na vida dos estudantes (Steinmayr, Meißner, Weidinger, & Wirthwein, 2014, as cited in Steinmayr et al., 2019) que “ter boas notas pode ser um pré-requisito para se ficar mais satisfeito com a própria vida” (Steinmayr et al., 2019, p.17), sendo isto respeitante à variabilidade intraindividual da SCV. Mais ainda, o impacto das classificações escolares na variabilidade

intraindividual parece ser maior do que aquele na variabilidade interindividual (Steinmayr, Crede, McElvany, & Wirthwein, 2015, as cited in Steinmayr et al., 2019). Neste seguimento, Steinmayr et al. (2019) demonstraram que as classificações escolares são preditoras da variabilidade inter e intraindividuais na SCV dos adolescentes.

Baixa autoestima, depressão, ser temperamental são fases características da puberdade (Wood, Crapnell, Lau, Bennett, Lotstein, Ferris, & Kuo, 2018, as cited in Steinmayr et al., 2019) e têm associação negativa com a satisfação com a vida (Steinmayr et al., 2018, as cited in Steinmayr et al., 2019). O decréscimo da SCV que se verifica até ao 9º ano, até ao qual muitos jovens ainda estão a experienciar a puberdade, pode ser causado por esses estágios de baixa autoestima, depressão.

Algumas pesquisas referentes à saúde mental e autoestima (e.g., Erol & Orth, 2011, as cited in Steinmayr et al., 2019) indicam que pode haver variação nas trajetórias individuais do BES em diferentes grupos de adolescentes: jovens no estágio final da adolescência estão mais satisfeitos e felizes com as suas vidas, comparativamente aos adolescentes que se encontram ainda na puberdade (Steinmayr et al., 2019), o que pode ser explicado pelo aumento da autoestima e da autoeficácia aquando do término da puberdade (Chung, Hutteman, van Aken, & Denissen, 2017, as cited in Steinmayr et al., 2019). Sendo a autoestima e a autoeficácia preditores relevantes do BES (Steinmayr, Heyder, Naumburg, Michels, & Wirthwein, 2018, as cited in Steinmayr et al., 2019), o seu aumento pode traduzir-se também no aumento do bem-estar subjetivo (Steinmayr et al., 2019).

Em conformidade, no estudo de Salmela-Aro e Tynkkynen (2010, as cited in Steinmayr et al., 2019), a autoestima e o sucesso académico destacaram-se enquanto agentes da variação da satisfação com a vida e observaram-se diferenças a nível de género, nas quais as raparigas apresentam trajetórias de SCV mais heterogéneas. No entanto, Steinmayr et al. (2019) sinalizam que a literatura acerca das diferenças de género no BES não é consistente e que é comum, sobretudo na puberdade, a comparação com pares do mesmo género, logo, diferenças de género objetivas nas variáveis que influenciam o BES podem não se refletir em diferenças de género no BES em si.

Entre os fatores individuais que influenciam a SCV, tal como o verificado com a população adulta, também a extroversão se associa ao BES nos adolescentes e, ainda, o neuroticismo: no estudo de Suldo, Minch & Hearon (2015, as cited in Steinmayr et al., 2019) com adolescentes de idades entre os 13 e os 19 anos, a extroversão e o neuroticismo foram os fatores de personalidade com a correlação mais elevada com a SCV. Porém, no estudo longitudinal de 3 anos de Steinmayr et al. (2019), apenas a extroversão foi moderadora da variabilidade intraindividual da SCV. No caso dos adolescentes introvertidos, o seu BES foi significativamente mais baixo nos quatro momentos da

retestagem, porém, com o término da escolaridade, podem estar mais satisfeitos com as suas vidas, pois, comportamentos como frequentar festas ou ter muitos amigos, comumente associados a extroversão, podem não ter a mesma importância. A congruência pessoa-ambiente pode, de facto, levar a BES mais elevado, como já haviam indicado Diener et al. (1984, as cited in Diener, 1984), e, portanto, originar variabilidade intraindividual positiva no BES dos introvertidos (Steinmayr et al., 2019). Ainda assim, em comparação com os extrovertidos, os introvertidos encontravam-se menos satisfeitos e menos felizes com as suas vidas, no final do estudo.

Em suma, da mesma forma que o verificado na população adulta, o BES nos adolescentes encontra-se fortemente associado a traços de personalidade, variáveis individuais, familiares e de suporte social do que com variáveis sociodemográficas (Steinmayr et al., 2019).

Capítulo 2: Apresentação do Estudo

Este estudo, inserido no Projeto de Investigação “Comportamentos de saúde e prevenção da doença”, segue uma tipologia descritiva, exploratória e preditiva.

Visto explorar-se aqui o impacto da vergonha externa e da autodeterminação na satisfação com a vida, então, esta será a variável critério e as duas anteriores assumem-se como variáveis preditoras.

2.1. Objetivos de investigação

O objetivo geral do presente trabalho é o de testar empiricamente a relação entre a vergonha externa, a autodeterminação e a satisfação com a vida, em jovens entre os 12 e os 18 anos. Como objetivos específicos:

1. Caracterizar os níveis de vergonha externa, autodeterminação (escolha percebida e autoconsciência) e satisfação com a vida na amostra em estudo;
2. Analisar a relação entre os níveis de satisfação com a vida e os níveis de vergonha externa;
3. Analisar a relação entre os níveis de satisfação a vida e os níveis de autodeterminação (escolha percebida e autoconsciência);
4. Analisar o impacto da vergonha externa e da autodeterminação (escolha percebida e autoconsciência) na satisfação com a vida.

2.2. Metodologia

2.2.1. Participantes

A amostra é constituída por 103 adolescentes entre os 12 e os 18 anos, pertencentes a duas escolas profissionais (uma pertencente à Beira Baixa e outra à Beira Alta) e um projeto de inclusão social da Beira Baixa.

Caraterizando sociodemograficamente³ a amostra, é possível verificar, conforme a Tabela 2, que:

³ Referem-se apenas as variáveis sociodemográficas género e idade, de forma a obter uma caraterização geral dos participantes, uma vez que não se pretende estudar a relação com as mesmas no presente trabalho.

-No que se refere à idade, 5.8% dos participantes se encontra na faixa etária dos 12 e dos 14 anos; 16.5% tem 15 anos; 19.4% tem 16 anos e 27.2% tem 18 anos, resultando numa média de 16.28 e desvio-padrão (DP) de 1.617;

-Em relação ao género, 58 participantes são rapazes, representando 56.3% da amostra, e 45 são raparigas, traduzindo-se em 43.7%. A média (*M*) é 1.56 e o desvio-padrão (*DP*) 0.498.

Tabela 2

Estatísticas Descritivas e Frequências das Variáveis Idade e Género

Variáveis Sociodemográficas	Frequências	%		Medidas de Tendência Central e de Dispersão	
		%	Total %	<i>M</i>	<i>SD</i>
Idade	12	6	5.8	16.28	1.617
	14	6	5.8		
	15	17	16.5		
	16	20	19.4		
	17	26	25.2		
	18	28	27.2		
Género	Feminino	45	43.7	1.56	.498
	Masculino	58	56.3		

2.2.2. Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico, com o devido consentimento informado, e as seguintes escalas:

Other As Shamer Scale - Versão breve para Adolescentes (**OASB-A**) (Goss, Gilbert, & Allan, S. 1994; tradução e adaptação para a população adolescente portuguesa: Matos M. , Pinto-Gouveia, Gilbert, & Duarte, 2013). É uma versão reduzida da OAS, desenvolvida por Goss, Gilbert e Allan, em 1994.

A OAS, na sua versão original, é constituída por 18 itens que se referem à expectativa global de como o self é visto ou avaliado pelos outros e integra três fatores: 1) *Inferioridade* (e.g., “Penso que as pessoas me desprezam”) – inclui os itens 1, 2 e de 4 a 8; 2) *Vazio* (e.g., “Os outros pensam que há qualquer coisa que falta em mim”) – do item 15

ao 18; e 3) *Reação dos outros aos meus erros* (e.g., “As pessoas afastam-se de mim quando cometo erros”) – representado nos itens 3, 9 e de 11 a 14 (Cunha et al., 2017; Goss et al., 1994).

A OAS está estruturada segundo uma escala de Likert de 5 pontos, em que zero equivale a “*Nunca*”, 1 corresponde a “*Raramente*”, 2 a “*Às vezes*”, 3 a “*Muitas vezes*” e 4 a “*Sempre*”. A pontuação total resulta da soma das pontuações de cada item (Goss et al., 1994).

No que se refere às suas propriedades psicométricas, a OAS revelou uma consistência interna elevada ($\alpha = .92$), bem como correlação com outras escalas de medida de vergonha: *The Internalized Shame Scale (ISS)*, $r = .81$ (correlação significativa); *Dimensions of Conscience Questionnaire (DCQ)*, $r = .34$ (correlação moderada); *The Adapted Dimensions of Conscience Questionnaire (ADCQ)*, r entre $.34$ e $.48$ (correlação moderada) (Goss et al., 1994).

Embora a aplicação da OAS incida maioritariamente na população adulta, revelou-se importante a avaliação da experiência de vergonha externa e das suas consequências na faixa etária da adolescência, visto ser esta uma etapa na qual as preocupações com a avaliação dos outros, a necessidade de aprovação e de aceitação se tornam mais presentes (Cunha et al., 2014).

Neste sentido, Matos, Pinto-Gouveia, Gilbert e Duarte (2013) procederam à adaptação deste instrumento para a população adolescente portuguesa, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade.

Tendo em conta as vantagens de uma versão reduzida do instrumento, a OASB-A integra apenas 8 itens⁴ da versão original, considerados os mais representativos da vergonha externa (Cunha et al., 2014).

No estudo psicométrico desta versão para adolescentes, constatou-se a estrutura unidimensional da mesma e uma boa validade fatorial, bem como uma consistência interna elevada ($\alpha = .93$) e estabilidade temporal adequada ($r = .73$) (Cunha et al., 2014).

No presente estudo, a escala OAS-A apresentou uma consistência interna boa ($\alpha = .90$), de acordo com Pereira e Patrício (2013).

⁴ Comparando os itens incluídos na versão breve e as dimensões que os mesmos representam com os da versão original, é possível reparar que a mesma está estruturada com cinco itens da dimensão de inferioridade (itens 2, 5, 6, 7 e 8 na escala original, que correspondem aos itens 1 a 5, respetivamente, da escala na sua versão breve), seguido por um item da dimensão “*Reação dos outros aos meus erros*” (item 13, ou item 6 na versão breve) e termina com dois itens representativos de “*Vazio*” (itens 16 e 17, equivalentes, respetivamente, aos itens 7 e 8 da versão reduzida).

Self-Determination Scale, na sua versão portuguesa (***SDSp***; autores portugueses: Silva, Vieira, Coutinho, Minderico, Matos, Sardinha, 2010; autores da escala original: Sheldon & Deci, 1996), atualmente designada por atualmente designada por *Escala de Perceção de Livre-Arbitrio e Autoconsciência (PCASS- Perceived Choice and Awareness of Self Scale)*, assim redesignada pelos autores de forma a representar melhor os construtos que avalia.

A PCASS avalia as diferenças individuais na autodeterminação, sendo composta por 2 subescalas de 5 itens cada, correspondentes à Autoconsciência (itens 2, 4, 6, 8 e 10) e à Perceção de Livre-arbitrio (itens 1, 3, 5, 6 e 9) nas próprias ações. Cada item é composto por duas afirmações contrastantes (A e B), das quais o participante pode escolher aquela com que se identifica mais, numa escala de resposta de 5 pontos, em que 1 representa a veracidade apenas da afirmação A e 5 indica a identificação só com a afirmação B. O número 3 aponta a aceitação de ambas as afirmações como verdadeiras (Silva, 2010). Para calcular o somatório total e o somatório de cada subescala é necessário inverter primeiro as pontuações de todos os itens, de forma que valores mais elevados sejam representativos de maiores níveis de autodeterminação (Sheldon & Deci, 1996).

Quanto às propriedades psicométricas, a subescala Autoconsciência apresenta um $\alpha = .67$, e a Escolha Percebida $\alpha = .84$. A Escala Autodeterminação Global com $\alpha = .81$.

Na investigação que se apresenta, ambas as subescalas revelam boa consistência interna ($\alpha = .89$). Também a Autodeterminação Global assume uma confiabilidade boa, com $\alpha = .84$.

Satisfaction With Life Scale (SWLS), Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; tradução para português: Simões, 1992), para avaliar a satisfação com a vida e tem a vantagem de poder ser aplicada a diferentes faixas etárias (Diener et al., 1985; Silva, Taveira, Marques, & Gouveia, 2014).

Quanto às propriedades psicométricas, a Escala de Satisfação com a Vida apresenta elevada consistência interna ($\alpha = .87$) e elevada confiabilidade temporal (teste-reteste com 2 meses de intervalo, $r = .82$) (Diener et al., 1985). Já neste trabalho, a consistência interna considera-se aceitável ($\alpha = .67$), segundo as indicações de Pereira e Patrício (2013).

Carateriza-se por ser um instrumento breve de apenas 5 itens. Estes podem ser respondidos consoante uma escala de Likert de 7 pontos, que varia desde “Totalmente em Desacordo”, representado pelo número 1, a “Totalmente de Acordo”, representado pelo número 7. Tendo em conta que os itens seguem uma direção positiva, para encontrar a pontuação total da escala, basta adicionar as 5 respostas. Assim sendo, a pontuação total pode variar entre 5 e 35, em que 20 corresponde a pontuação neutra; pontuações entre 5 e 9 indicam insatisfação extrema com a vida; entre 31 e 35 pontos aponta para extrema

satisfação com a vida; entre 21 e 25 é indicador de que os sujeitos estão ligeiramente satisfeitos; e de 15 a 19 interpreta-se como ligeiramente insatisfeitos (Pavot & Diener, 2008).

2.2.3. Procedimentos

Após a obtenção das autorizações referentes às escalas, por parte dos autores das mesmas, e do consentimento informado, avançámos com a recolha de dados. Esta decorreu em duas escolas profissionais da Beira Alta e Interior e no âmbito de um projeto de inclusão social da Beira Baixa que aceitaram participar no estudo.

Os questionários foram administrados em grupo, em contexto de sala de aula. Previamente, os alunos foram informados da natureza do estudo, do anonimato das suas respostas e do espaço à colocação de dúvidas. Sempre que estas surgiram, foram devidamente esclarecidas.

Para a análise e tratamento dos dados, foi usado o software IBM SPSS, versão 28.

2.3. Análise Estatística

Para levar a cabo os objetivos específicos de investigação traçados, analisámos as medidas de tendência central e de dispersão, mais precisamente a média (M) e o desvio-padrão (DP), respetivamente, de forma a caracterizar os níveis de cada variável (objetivo 1); verificámos o coeficiente de correlação de Pearson, de forma a perceber a relação entre a variável critério, aqui tida como a SCV, e as variáveis preditoras, sendo estas a VE e a AD (objetivos 2 e 3) e, por fim, aplicámos o modelo de regressão linear, tendo em vista compreender de que forma a vergonha externa e autodeterminação influenciam a satisfação com a vida dos adolescentes (objetivo 4).

Dado que o N da amostra é superior a 100, assumimos o pressuposto da distribuição normal (Júnior, 2009).

Em seguida, passaremos a apresentar as devidas análises das variáveis, seguindo a lógica dos objetivos delineados.

Objetivo 1: Caracterização dos níveis de vergonha externa, autodeterminação (escolha percebida e autoconsciência) e satisfação com a vida

A partir da Tabela 3 é possível observar os níveis de cada variável. No que diz respeito à vergonha externa dos participantes, percebemos que apresenta uma média de 1.22 e DP de

o.836. Variando as respostas entre zero (*mínimo*) e 4 (*máximo*) sabemos que a média desta escala é 2. Assim sendo, a vergonha externa dos jovens deste estudo ($M = 1.22$) considera-se elevada.

Relativamente à variável autodeterminação, para $N = 94$ surge $M = 3.55$ e $DP = .728$, no caso da autodeterminação global. Seguindo o mesmo procedimento da vergonha, comparando a média de respostas (que neste caso é 3) com a média da amostra, infere-se que a autodeterminação global dos jovens é elevada.

Nas subescalas da autoconsciência e da escolha percebida, as médias foram 3.62 e 3.48 e o DP 0.888 e 0.892, respetivamente. É possível inferir-se que a amostra deste estudo apresenta níveis de autoconsciência e escolha percebida elevados.

A satisfação com a vida surge com uma média de 24.57, o que é indicador de que os adolescentes se encontram ligeiramente satisfeitos com as suas vidas (Pavot & Diener, 2008).

Tabela 3

Caraterização dos Níveis de Vergonha Externa, de Autodeterminação Global e Devidas Subescalas e de Satisfação com a Vida

	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Dp</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Vergonha Externa	99	1.22	.836	0	4
Autodeterminação (global)	94	3.55	.728	1	5
Subescala da Autoconsciência	94	3.62	.888	1	5
Subescala da Escolha Percebida	97	3.48	.892	1	5
Satisfação com a vida	99	24.57	5.315	9	35

Objetivo 2: Análise da relação entre os níveis de satisfação com a vida e os níveis de vergonha externa

Por meio da Tabela 4, constatamos, através do coeficiente de Pearson (r), que existe correlação negativa entre a satisfação com a vida e a vergonha externa ($r = -.194, p > .05$).

Ainda que essa correlação seja pequena e não significativa estatisticamente (Field, 2009), podemos antecipar que a valência daquela remete para a noção de que à medida que a vergonha externa aumentaria, a satisfação com a vida diminuiria.

Tabela 4

Correlação entre os Níveis Globais de Satisfação com a Vida e os Níveis Globais de Vergonha Externa

	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Satisfação com a vida	95		
Vergonha Externa	99	-.194	.060

Objetivo 3: Análise da relação entre os níveis de satisfação com a vida e os níveis de autodeterminação

Continuando a servirmo-nos da correlação de Pearson, pela Tabela 5 percebemos que, e ainda que sem significado estatístico (Field, 2009), que os dados apontam para uma relação positiva entre a satisfação com a vida e a autodeterminação global ($r = .127$, $p > .05$), indicando que quando uma aumenta, a outra aumentará também (Field, 2009).

Tabela 5.

Correlação entre os Níveis de Satisfação com a Vida e os Níveis Globais de Autodeterminação

	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Satisfação com a vida	99		
Autodeterminação (global)	94	.127	.231

Já no que diz respeito às subescalas da autodeterminação (cf Tabela 6), tanto a autoconsciência ($r = .077, p > .05$) como a escolha percebida ($r = .155, p > .05$) revelam correlação positiva (Field, 2009) com a satisfação com a vida, contudo, não sendo estatisticamente significativa (Field, 2009), não poderemos afirmar que a alteração da autoconsciência afeta a satisfação com a vida, ou que uma alteração a nível da escolha percebida altera a satisfação com a vida.

Tabela 6.

Correlação entre os níveis de Satisfação Com a Vida e as Subescalas da Autoconsciência e da Escolha Percebida

	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Satisfação com a vida	99		
Autoconsciência	90	.077	.468
Escolha Percebida	93	.155	.138

Objetivo 4: Análise do impacto da vergonha externa e da autodeterminação (escolha percebida e autoconsciência) na satisfação com a vida

O modelo de regressão linear simples (Tabela 7) não nos permite sugerir que a vergonha externa e a autodeterminação predizem a satisfação com a vida, uma vez que os resultados [$F(2,85) = 1.601, p < .001, R^2 = .036$] não se revelam estatisticamente significativos (Field, 2009).

Tabela 7.

Regressão Linear

	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI	
					<i>LL</i>	<i>UL</i>
(Constante)						
Autodeterminação (global)	.132	.086	.757	.451	-.215	.479
Vergonha externa	-.181	-.141	-1.238	.219	-.471	.110

$R^2 = .036$

a. Variável Dependente: Satisfação com a Vida

Capítulo 3: Discussão dos resultados e Limitações do estudo

Tendo o propósito geral de perceber a relação entre vergonha externa, autodeterminação e satisfação com a vida em adolescentes, este estudo permitiu, num primeiro momento, perceber que, no caso desta amostra, apesar dos níveis elevados de autodeterminação global, autoconsciência e escolha percebida, a satisfação com a vida é apenas ligeira.

A partir do nível de significância obtido, não poderemos sugerir a inequívoca associação entre vergonha externa e satisfação com a vida e entre autodeterminação e satisfação com a vida, ainda que a valência da relação tenha ido ao encontro do que a literatura indica, sendo a primeira uma relação negativa e a segunda uma relação positiva. Em ambas as associações o efeito da vergonha externa, da autodeterminação, bem como da autoconsciência e escolha percebida na satisfação com a vida foi, ainda assim, pequeno.

O modelo de regressão linear não nos permitiu afirmar que a vergonha externa e a autodeterminação são preditoras da satisfação com a vida, como poderíamos depreender a partir da literatura.

Apesar de não haver estudos que relacionem as três variáveis aqui tratadas, é conhecida a associação entre vergonha e psicopatologia (Matos & Pinto-Gouveia, 2010), bem como autonomia (autodeterminação) e bem-estar (Ryan, 1995, as cited in Ferguson, Kasser, & Jahng, 2010), pelo que seria esperado que o impacto da vergonha externa e da autodeterminação na satisfação com a vida fosse maior. Assim sendo, não se encontram paralelismos entre os resultados deste estudo e a literatura científica.

Como limitações desta investigação, aponta-se o facto de a satisfação com a vida ter sido avaliada com uma escala unidimensional. Este tipo de escalas abre espaço para subjetividade, já que não fornecem um contexto específico, logo os respondentes vão avaliar a sua satisfação com a vida consoante os seus próprios critérios (Antaramian et al., 2008), sendo que há evidências científicas em conforme a avaliação que os indivíduos fazem face a diferentes domínios de vida pode assentar em fatores pessoais e contextuais (Gilman, Huebner, & Laughlin, 2000, as cited in Antaramian et al., 2008).

Teria também sido interessante analisar as relações com as variáveis sociodemográficas, principalmente a idade, o local de recolha de dados e a perceção de suporte parental: a idade, por haver suporte científico que indica que a vergonha se altera na transição para a idade adulta e não ao longo da adolescência (e.g., De Rubeis & Hollenstein, 2009, as cited in Cunha et al., 2017) e por ser conhecido o facto de que no estágio final da adolescência, os jovens reportam maior satisfação e felicidade face às suas vidas, comparativamente àqueles que ainda se encontram na puberdade (Steinmayr et al.,

2019); o local de recolha, dado que a amostra comporta respostas de jovens pertencentes a locais diferentes; e a perceção de suporte parental, na sequência de que vários estudos (e.g., Cunha, Xavier, Cherpe, & Pinto Gouveia, 2017; Kocayoruk, Altintas & Icbay, 2015, as cited in Demirbas-Celik, 2018) salientam o envolvimento do suporte parental na experiencição da vergonha, autodeterminação e satisfação com a vida.

Considerações Finais

De acordo com a OMS, o conceito de saúde abrange, por um lado, a capacidade de “realizar as suas aspirações e satisfazer as suas necessidades e, por outro lado, de modificar ou lidar com o meio que o envolve” (Galinha & Pais Ribeiro, 2005, p.207).

Neste sentido, é urgente atender às necessidades dos jovens, promovendo a sua autoestima, autonomia e bem-estar – o seu ajustamento psicológico, essencialmente. Aqui entram os papéis fundamentais dos contextos envolventes, dos sistemas em que os jovens estão inseridos, destacando-se o poder de influência dos pais e das escolas na facilitação desse mesmo ajustamento.

O caráter inovador deste estudo vem contribuir para o avanço científico nas temáticas da vergonha, autodeterminação e satisfação com a vida na adolescência, servindo ainda como suporte para a definição de estratégias de intervenção e de prevenção promotoras de bem-estar psicológico nos adolescentes.

Para pesquisas futuras, sugere-se estudar estas variáveis num cariz transversal, de forma a abranger outras fases do período da adolescência e observar se há alterações com a idade.

Referências

- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent Life Satisfaction. *Applied Psychology, 57*(s1), 112-126. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00357.x>
- APA. (1 de outubro de 2021). *APA Dictionary of Psychology*. Obtido de American Psychological Association: <https://dictionary.apa.org/flow>
- Barrett, L. F. (2012). Emotions Are Real. *Emotion, 12*(3), 413-429.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844-850.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., & Bento, E. (2010). Auto-criticismo, vergonha interna e dissociação: a sua contribuição para a patoplastia do auto-dano em adolescentes. *Psychologica, II*(52), pp. 331-360.
- Center For Self-Determination Theory. (s.d.). *The Theory*. Obtido de Self Determination Theory: <https://selfdeterminationtheory.org/the-theory/>
- Chang, R., Fukuda, E., Durham, J., & Little, T. D. (2017). Enhancing Students' Motivation with Autonomy-Supportive Classrooms. Em M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Edits.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 99-110). Springer.
- Cunha, M. A., Xavier, A., Pinto-Gouveia, J. A., & Cherpe, S. (2014). Estudos Psicométricos da versão breve da Escala de Vergonha Externa Para Adolescentes (OASB-A). *2nd International Health Congress*. Leiria.
- Cunha, M., Xavier, A. M., Cherpe, S., & Pinto Gouveia, J. (2017). Avaliação da Vergonha em Adolescentes: 'The Other as Shamer Scale'. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 33*, pp. 1-9.
- Czub, T. (2013). Shame as a self-conscious emotion and its role in identity formation. *Polish Psychological Bulletin, 44*(3), 245-253. DOI -10.2478/ppb-2013-0028.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York.
- Demirbas-Celik, N. (2018). Happiness in high school students: autonomy, relatedness, competence and meaning in life. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 13*(3), 422-430.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (julho de 2008). Emoções: passado, presente e futuro. *Psicologia, 22*(2), pp. 11-31. Obtido em 6 de março de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So874-20492008000200002&lng=pt&tlng=pt.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Elison, J., Lennon, R., & Pulos, S. (2006). Investigating the compass of shame: The development of the Compass of Shame Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(3), 221-238. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.3.221>
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2010). Differences in Life Satisfaction and School Satisfaction Among Adolescents From Three Nations: The Role of Perceived Autonomy Support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649-661. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00698.x>
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (junho de 2012). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS* (2ª ed.). (L. Viali, Trad.) Artmed.
- Fonseca, L. M. (2013). A bússola da vergonha: dimensionalidade e características psicométricas da escala de coping com a vergonha em adolescentes. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Galinha, I., & Pais Ribeiro, J. L. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-estar Subjetivo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 6(2), 203-214.
- Gilbert, P. (1997). The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70, 113-147.
- Gilbert, P. (1998). What is shame? Some core issues and controversies. Em P. Gilbert, & B. Andrews (Edits.), *Shame: Interpersonal behaviour, psychopathology and culture* (pp. 3-36). New York: Oxford University Press.
- Gilbert, P. (2000). The Relationship of Shame, Social Anxiety and Depression: The Role of the Evaluation of Social Rank. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, pp. 174–189.
- Gilbert, P. (2003). Evolution, Social Roles, and the Differences in Shame and Guilt. *Social Research*, 70(4), pp. 1205-1230.

- Gilbert, P. (2007). The evolution of shame as a marker for relationship security: A Biopsychosocial Approach. Em J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Edits.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 283-309). New York: The Guilford Press.
- Gilbert, P., & Procter, S. (Novembro/Dezembro de 2006). Compassionate Mind Training for People with High Shame and Self-Criticism: Overview and Pilot Study of a Group Therapy Approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13(6), pp. 353-379.
- Goss, K., Gilbert, P., & Allan, S. (1994). An exploration of shame measure-I: The Other As Shamer scale. *Personality and Individual Differences*, 17(5), pp. 713-717.
- Hansen, D. M., & Jessop, N. (2017). A Context for Self-Determination and Agency: Adolescent Developmental Theories. Em M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Edits.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 27-46). Springer.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. Em M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 30, pp. 1-46). New York: Academic Press.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Júnior, C. A. (2009). Questões em bioestatística: o tamanho da amostra. *Revista Interdisciplinar de Estudos Experimentais*, 1(1), pp. 26-28.
- Kaufman, G. (1989). *The Psychology of Shame: Theory and Treatment of Shame-based Syndromes*. New York: Springer.
- Kemeny, M. E., & Shestyuk, A. (2008). Emotions, the Neuroendocrine and Imune Systems and Health. Em M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Edits.), *Handbook of Emotions* (3ª ed.). The Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (1991). About Emotion. Em R. S. Lazarus, *Emotion and Adaptation* (pp. 3-40). Oxford University Press.
- Levesque, C. S., Williams, G. C., Elliot, D., Pickering, M. A., Bodenhamer, B., & Finley, P. J. (Outubro de 2007). Validating the theoretical structure of the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors. *Health Education Research*, 22(5), pp. 691-702.
- Lewis, M. (2008). The Emergence of Human Emotions. Em M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Edits.), *Handbook of Emotions* (3ª ed., pp. 304-319). New York: The Guilford Press.
- Lourenço, S., Palmeira, L., Dinis, A., & Pinto-Gouveia, J. (2010). Validação das emoções na infância: vergonha, ansiedade e sintomatologia depressiva. *Psychologica*, II(52), 499-526.

- Matos, M., & Pinto-Gouveia, J. (2010). Shame as a Traumatic Memory. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 17, pp. 299–312.
- Matos, M., Pinto-Gouveia, J., Gilbert, P., & Duarte, C. (2013). Living in the minds of the others: The development and confirmatory factor analysis of the ‘Other as Shamer’ brief. Manuscrito submetido para publicação.
- McLachlan, S., Keatley, D., Stiff, C., & Hagger, M. (2010). Shame: A Self-Determination Theory Perspective. Em R. G. Jackson (Ed.), *Psychology of Neuroticism and Shame* (pp. 211-224).
- Miguel, F. K. (jan./abr. de 2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), pp. 153-162.
- Niedenthal, P. M., & Ric, F. (2017). Theories of Emotion. Em P. M. Niedenthal, & F. Ric, *Psychology of Emotion: interpersonal, experiential, and cognitive approaches* (2^a ed., pp. 1-25). New York: Routledge.
- Ortuño-Sierra, J., Aritio-Solana, R., & Fonseca-Pedrero, E. (13 de Março de 2020). New Evidences about Subjective Well-Being in Adolescence and Its Links with Neurocognitive Performance. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 17(6), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061866>
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). The Development of Self-Determination During Childhood. Em M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Edits.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 71-88). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2013). *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (8^a ed.). Edições Sílabo.
- Raposo, C., Carvalho, C. B., Sousa, M., & Caldeira, S. N. (Outubro de 2015). Keep calm enfrenta a vergonha – contributos para um programa de competências sócio-emocionais. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, Extr.(1).
- Reeve, J. (2010a). Motivación de crecimiento y psicología positiva. Em J. Reeve, *Motivación y emoción* (S. M. Bari, & G. E. Sierra, Trads., 5^a ed., pp. 313-333). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Reeve, J. (2010b). Necesidades psicológicas. Em J. Reeve, *Motivación y emoción* (S. M. Bari, & G. E. Sierra, Trads., 5^a ed., pp. 105-125). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Reeve, J. (2010c). Introducción. Em J. Reeve, *Motivación y emoción* (S. M. Bari, & G. E. Sierra, Trads., 5^a ed., pp. 1-18). McGraw-Hill/Interamericana Editores.

- Reeve, J. (2010d). Naturaleza de las emociones: las cinco eternas preguntas. Em J. Reeve, *Motivación y emoción* (S. M. Bari, & G. E. Sierra, Trads., 5ª ed., pp. 221-244). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017a). Self-Determination Theory: An Introduction and Overview. Em R. M. Ryan, & E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (pp. 3-25). The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017b). Organismic Integration Theory: Internalization and the Differentiation of Extrinsic Motivation. Em R. M. Ryan, & E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (pp. 179-215). The Guilford Press.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the Face of Adversity: Reformulating the Dynamic and Modular Bases of Subjective Well-Being. *Review of General Psychology*, *9*(4), 291-325. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.4.291>
- Silva, A. D., Taveira, M. d., Marques, C., & Gouveia, V. V. (16 de fevereiro de 2014). Satisfaction with Life Scale Among Adolescents and Young Adults in Portugal: Extending Evidence of Construct Validity. *Social Indicators Research*.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *3*, 503-515.
- Steinmayr, R., Wirthwein, L., Modler, L., & Barry, M. M. (2019). Development of Subjective Well-Being in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*, 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193690>
- Strongman, K. T. (1978). Introduction. Em K. T. Strongman, *The Psychology of Emotion* (2ª ed., pp. 1-12). John Wiley & Sons.
- Tangney, J. P. (1999). The Self-Conscious Emotions: Shame, Guilt, Embarrassment and Pride. Em T. Dalgleish, & M. J. Power (Edits.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 541-568). John Wiley & Sons, Ltd.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness* (Vol. I: The positive affects). New York: Springer-Verlag.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, consciousness* (Vol. II: The negative affects). New York: Springer-Verlag.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The Self in Self-Conscious Emotions: A Cognitive Appraisal Approach. Em J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Edits.), *The Self-Conscious Emotions: Theory and Research* (pp. 3-20). The Guilford Press.

- Vasco, A. B. (junho de 2013). Sinto e penso, logo existo: abordagem integrativa das emoções. *Psilogos*, 11(1), 37-44. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.10/1100>
- Velotti, P., Garofalo, C., Bottazzi, F., & Caretti, V. (2017). Faces of Shame: Implications for Self-Esteem, Emotion Regulation, Aggression, and Well-Being. *The Journal of Psychology*, 151(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1248809>
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). The Development of Self-Determination During Adolescence. Em M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Edits.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 89-98). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>