

Maria Ferreira Telles de Freitas

*“Os adolescentes e o coping em situações de stress – elaboração,
aplicação e avaliação de um programa de intervenção”*

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

“Os adolescentes e o coping em situações de stress – elaboração, aplicação e avaliação de um programa de intervenção”

Maria Ferreira Telles de Freitas

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para prestação de provas de Mestrado Integrado em Psicologia, na área de Psicologia Clínica e da Saúde, e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Emília Costa.

Resumo

O presente estudo tem como objectivo a construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção com 8 sessões, que respeita à temática das estratégias de *coping*, sustentado na teoria desenvolvimental de Seiffge-Krenke (1995). O conceito de *coping* utilizado neste contexto relaciona-se com a forma como se lida com o *stress*. Assim, considera-se importante explorar e reflectir com os adolescentes, em grupo, acerca das estratégias mais ou menos funcionais, que podem ser utilizadas em situações da vida quotidiana, aplicando-as ao seu contexto particular. Paralelamente, foi realizada a adaptação e validação da *Adolescent Coping Scale* (Frydenberg & Lewis, 1993) com o intuito de a utilizar como instrumento de avaliação no programa, a aplicar em dois momentos distintos: no início da intervenção e dois meses após a sua conclusão. Para os três factores propostos, não foram encontradas diferenças significativas para o grupo experimental e foi apenas encontrado um aumento no factor *coping* disfuncional para o grupo de controlo. Foram ainda encontradas algumas diferenças de género, apresentando os rapazes mais mudanças no sentido esperado. No final, são discutidos os resultados alcançados e apresentadas propostas de melhoria para futuras aplicações do programa.

Palavras-chave: adolescência, coping, desenvolvimento, stress, estratégias, programa de intervenção

Abstract

The main goal of this work is the design, application and evaluation of an 8 session programme focused on coping strategies, based on Seiffge-Krenke's developmental theory of coping (1995). As the concept of coping is related to the way one deals with stress, it is important to explore and reflect with adolescents about the strategies that are more or less functional to each of them and that can be used in everyday life situations. Group discussion techniques will be used to help adolescents to talk and fully understand these strategies and how they apply to their lives. At the same time, an adaptation and validation of the Adolescent Coping Scale (Frydenberg & Lewis, 1993) was done with the intent to use it to evaluate the programme. This evaluation occurred in two moments: in the beginning of the programme and two months after its end. Concerning the three factors identified, no significant statistical differences were found for the experimental group and there were only found significant statistical differences for the factor "dysfunctional coping" in the control group. There were

also found some gender differences, as boys presented changes in the expected direction. In the final chapter, the results are discussed and there are made some suggestions to improve the programme for future use.

Keywords: adolescence, coping, development, stress, strategies, programme

Résumé

Cette étude a comme objet la construction, application et évaluation d'un programme d'intervention au long de 8 sessions, au sujet de la thématique des stratégies de *coping*, soutenue par la théorie développemental de Seiffge-Krenke (1995). La conception de *coping* en ce contexte se rapporte à la forme de traiter le *stress*. De la sorte, il est tenu comme important l'exploration et réfléchissement avec les adolescents, en groupe, sur les stratégies plus ou moins fonctionnelles, qui peuvent être utilisées au jour le jour, en les utilisant dans leur contexte spécial. En même temps, l'adaptation et validation de l'*Adolescent Coping Scale* (Frydenberg & Lewis, 1993) a été fait ayant pour intention, son utilisation comme moyen d'évaluation au programme, l'appliquer en deux temps différentes: au début de l'intervention et deux mois plus tard, après sa conclusion. Pour les trois facteurs proposés, on n'a pas trouvé des différences remarquables pour le groupe en essai et on n'a trouvé qu'une augmentation au facteur *coping* disfonctionnel pour le groupe de contrôle. On encore a été trouvé quelques différences de genre, en présentant les jeunes plus changements dans la direction attendu. Pour conclure, on présente les résultats obtenus et les propositions pour une amélioration des futures applications du programme.

Mots-clefs: adolescence, *coping*, développement, *stress*, stratégies, programme d'intervention

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Emília Costa, minha orientadora, por toda a experiência que tem como profissional, toda a disponibilidade que sempre teve e o reforço nos momentos em que mais precisei.

À Dra. Paula Oliveira, pela preciosa ajuda com a parte estatística, por também fazer dos meus sucessos os seus.

A todos os que voluntariamente participaram no meu estudo, alunos e professores, que se interessaram pelo trabalho que estava a desenvolver.

Ao Colégio Luso-Francês, por manter sempre a porta aberta e me permitir regressar e desenvolver o meu estudo.

A todos os meus amigos, pelo apoio nas alturas em que achei que não ia conseguir e pela confiança que sempre mostraram em mim, no meu trabalho e nas minhas capacidades.

À Ana Machado, pela amizade que começou quase desde que começámos a ser gente. Obrigada pela ajuda em todos os momentos e por estares sempre disponível para me aturar!

À minha família, sempre atenta e curiosa, que foi seguindo de perto as minhas pequenas vitórias e desânimos, pela disponibilidade e vontade de ajudar que sempre mostram.

Ao Luís, por seres um apoio imprescindível na minha vida, pelo reforço constante que me dás e por acreditares sempre em mim, mesmo quando eu própria já não acredito...

Índice Geral

Introdução	3
Capítulo I – Conceptualização teórica	5
1.1 – Introdução	6
1.2 - Conceitos de <i>coping</i> e <i>stress</i>	6
1.3 – Teorias acerca do <i>coping</i>	11
1.4 - <i>Coping</i> e <i>stress</i> com adolescentes	14
1.5 - Diferenças de género e idade	17
1.6 - <i>Coping</i>, os contextos do adolescente e cultura	20
1.7 - <i>Coping</i> desadaptativo e psicopatologia (estratégias funcionais e disfuncionais)	22
1.8 - Estudos em Portugal	26
1.9 – Conclusão	27
Capítulo II – Metodologia	27
2.1 – Introdução	28
2.2 – Metodologia do presente estudo	28
2.2.1 – <i>Descrição das amostras</i>	28
2.2.2 – <i>Instrumento de avaliação</i>	30
2.3- Construção do programa de intervenção	31
2.3.1 - <i>Estruturação geral do programa</i>	33
2.3.2 - <i>Implementação do programa</i>	35
Capítulo III – Resultados e Discussão	36
3.1 – Acerca da avaliação realizada	37
3.2 – Apresentação dos resultados	37
3.2.1 – <i>Resultados para a amostra geral e sua breve análise</i>	37
3.2.2 – <i>Apresentação dos resultados dos grupos experimental e de controlo</i>	38
3.3 – Discussão dos resultados	42
Capítulo IV – Conclusão	47
Referências Bibliográficas	50

Índice Anexos

Anexo 1: Cartas Enviadas

Anexo 2: Questionário

Anexo 3: Programa geral

Anexo 4: Programa sessão a sessão e materiais utilizados

Anexo 5: Quadros

Índice Quadros

Quadro 1: Descrição da amostra por sexo

Quadro 2: Descrição da amostra por idade

Quadro 3: Distribuição dos participantes por grupos

Quadro 4: Distribuição dos grupos experimental e de controlo por idades

Quadro 5: Distribuição dos grupos experimental e de controlo por sexo

Quadro 6: Resultados do T de Student para amostras emparelhadas para o grupo experimental

Quadro 7: Resultados do T de Student para amostras emparelhadas para o grupo de controlo

Índice Gráficos

Gráfico 1: Diferenças no tipo de grupo e género para o factor “resolver o problema”

Gráfico 2: Diferenças no tipo de grupo e género para o factor “referência a outros”

Gráfico 3: Diferenças de tipo de grupo e género para o factor “coping não produtivo”

Introdução

Os conceitos de *coping* e *stress* têm sido bastante estudados nas últimas décadas na literatura. Através da revisão bibliográfica, tornou-se perceptível que estes conceitos parecem estar frequentemente associados a muitos outros como o burnout, doenças oncológicas e outros grandes acontecimentos de vida. Contudo, cada vez mais se tem percebido que os acontecimentos stressantes têm uma origem em acontecimentos da vida diária, particularmente com adolescentes. Assim, elegeram-se esta temática por se considerar explorar os conceitos de *coping* e *stress*, a forma como estes se relacionam e como os adolescentes em particular respondem a todos os acontecimentos stressantes com que se deparam.

A adolescência tem vindo a ser referida na literatura como um os período de constantes pressões e mudanças, pelo que os autores têm vindo a considerar normativa a reacção de *stress* provocada e evocada nos adolescentes (Eckenrod, 1991). Este período de vida reveste-se de mudanças de várias ordens e que simbolizam a transição para a vida adulta. A construção da identidade é uma das tarefas mais importantes desta fase e pode ser conceptualizada como uma organização estrutural mais responsiva às oportunidades que irão promover o desenvolvimento e a maturidade (Kroger, 2004) e sua construção como um processo integrador de todas as transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro, envolvendo a busca de um sentido de unicidade, fidelidade e constância ao longo do tempo (Sprinthall & Collins, 2003).

É durante este período que o adolescente vai desenvolver estratégias de *coping* que lhe permitam lidar com o relativismo do conhecimento e gerir a ansiedade, nomeadamente nas suas relações interpessoais, levando ao amadurecimento progressivo e a atingir padrões emocionais cada vez mais adaptativos (Rosenblum & Lewis, 2006). Ocorrem ainda transformações relacionais, tanto com os pais como com os pares. A vinculação que inicialmente estava mais centrada nos pais e no espaço familiar passa a voltar-se para os pares, construindo os adolescentes relações mais profundas com os pares e começando a ver os pais com “figuras de vinculação de reserva” (Cooper, Shaver & Collins, 1998). É sobretudo com os pares que os adolescentes vão procurar novas experiências, ter relacionamentos mais próximos de amizade e laços amorosos que vão contribuir para o seu desenvolvimento a todos os níveis. São as relações de amizade que, durante a adolescência, promovem nos indivíduos segurança emocional, validação e apoio do ego, intimidade e o desenvolvimento de competências sociais, entre outros. Efectivamente, os amigos ajudam no bem-estar uns dos outros, satisfazendo, por exemplo, necessidades básicas de pertença,

camaradagem/companheirismo ou aceitação social (Jensen-Campbell & Malcom, 2007). Ser protegido pelos pares é, assim, uma vantagem importante das relações positivas com os pares, algo que todos os adolescentes desejam. É com os pares que se vão comparar, avaliando as suas respostas e dos outros, e encontrar mecanismos e estratégias de *coping* mais adaptados para lidar com as situações do dia-a-dia. Podemos afirmar então que o apoio da família e/ou dos pares é essencial e que, de certa forma, vem também influenciar as respostas do adolescente ao *stress*.

Ao perceber e analisar todas estas mudanças e todo o *stress* que ocorre nesta fase, pensou-se que esta seria a população mais propícia para intervir pois entende-se que um estudo não deve ser meramente descritivo mas ter alguma intervenção, ou pelo menos apontar nesse sentido. Assim, o objectivo da presente dissertação prende-se com a realização de um grupo de desenvolvimento, onde foram abordadas questões relativas aos acontecimentos percebidos como stressantes pelos adolescentes e a forma como estes poderiam resolver essas mesmas questões, partindo de estratégias utilizadas pelos adolescentes. Para além disso, é de salientar que a investigação nesta área é escassa, sendo que se encontra sobretudo ligada à área do Desporto ou associada a outros constructos, como já foi referido. Ao nível da construção de programas de intervenção nesta área, não foram encontrados programas que tenham sido realizados a nível nacional e que versem unicamente estes constructos, salientando-se ainda mais a importância da realização do presente estudo. Pretende-se, assim, que o programa apresentado possa ser ajustado e, futuramente, implementado em contextos em que se perceba uma dificuldade de resolução de problemas.

Serão igualmente abordadas as principais teorias construídas à volta destes constructos, salientando-se particularmente autores como Lazarus e Folkman, Frydenberg e Seiffge-Krenke. É inspirado na teoria desta última autora e tendo em conta uma perspectiva desenvolvimental do *coping* e que envolve os vários contextos, que foi construído um programa de intervenção com o intuito de ser aplicado e validado com a população adolescente. Pretende-se ainda ajustar o programa para que possa ser utilizado futuramente no contexto escolar e com a função de ajudar os adolescentes a encontrar estratégias de *coping* mais funcionais e adaptativas para lidar com os problemas e o stress das suas vidas quotidianas. Foi, assim, aplicado numa escola privada do Porto a uma turma de 18 alunos. Recorreu-se ainda uma turma de controlo, onde não se realizou qualquer intervenção. As duas turmas foram avaliadas antes da aplicação e dois meses depois da mesma, com o intuito de verificar as diferenças existentes.

Em paralelo com este trabalho, realizou-se igualmente a validação do questionário de Frydenberg e Lewis (1993), “*Adolescent Coping Scale*” com o objectivo de, por um lado, servir de instrumento para avaliar o programa de intervenção e, por outro, de aumentar o número de instrumentos validados para a população portuguesa, dada a sua escassez no nosso país.

Pretende-se assim, que este trabalho contribua para a exploração da temática das estratégias de *coping* em Portugal e, a um nível mais concreto, que o programa providencie um espaço de reflexão e debate acerca das estratégias mais funcionais para cada um dos adolescentes, aplicando-as a situações da vida de cada um.

Capítulo I – Conceptualização teórica

1.1 – Introdução

Neste capítulo pretende-se realizar um breve enquadramento da temática, clarificando os conceitos de *coping* e *stress*, algumas das teorias relativas a estes dois conceitos, a relação do *coping* com a psicopatologia ou as diferenças de género reportadas na investigação. Procurou-se ainda destacar alguns dos estudos realizados em Portugal nesta área e a necessidade existente em que se realizem mais estudos para além da validação de escalas. Por conseguinte, pretende-se mostrar o intuito da presente dissertação e clarificar os conceitos e teorias que a orientaram.

1.2 - Conceitos de *coping* e *stress*

Quando se pensa na adolescência e em todas as mudanças que ocorrem neste período, um dos primeiros aspectos a ter em conta é o facto de se tratar de uma transição geralmente difícil a vários níveis. Deste modo, conceitos como os de *stress* e *coping* estão diariamente muito presentes nas suas vidas, uma vez que têm que lidar com as exigências do meio e de si próprios. Importa, naturalmente, definir estes conceitos de forma a perceber o que comporta cada um deles e contextualizar mais eficazmente o âmbito da presente investigação.

O *stress* acontece quando não se consegue alcançar uma consonância entre as mudanças ou desafios e os recursos disponíveis, podendo ter um desfecho negativo para o organismo, se persistir (Frydenberg, 2004). Selye (1991, in Frydenberg, 2004) distingue dois tipos de *stress*: o *stress* que mobiliza o indivíduo a agir de forma efectiva, como quando se está numa discussão (*eustress*) e o *stress* que é mais negativo (*distress*). Contudo, os conflitos podem também contribuir para uma situação de *distress* quando os indivíduos sentem que não têm os recursos necessários para gerir a situação. Segundo Aldwin (2000), pode-se perspectivar o *stress* como:

- a) Um estado interno do organismo (que também é referenciado como “*strain*”);
- b) Um estado externo (agente de *stress* ou stressor);
- c) Uma experiência que resulta da transacção entre a pessoa e o ambiente.

Lazarus e Folkman (1984) distinguem cinco tipos principais de percepções de *stress*: dano, ameaça, perda, desafio ou benigno e salientam que a forma como lidamos com cada um

deles depende também da sua gravidade. Mais ainda, a percepção dos recursos internos e externos do indivíduo é por definição, um processo de apreciação/percepção de *stress*.

Podemos ainda definir *stress* de três formas diferentes: baseado no estímulo, ou seja, através unicamente das exigências ambientais que podem causar desconforto e tensão ao indivíduo; baseadas na resposta fisiológica e psicológica do indivíduo às exigências do meio, de forma a restaurar a homeostase; e o *stress* transaccional, onde o *stress* psicológico é perspectivado como uma relação particular entre o indivíduo e o meio, avaliando o primeiro se os recursos utilizados na relação põem ou não em perigo o seu bem-estar (Cleto, 1998). Apesar de ser mais evidente a perspectiva de que o *stress* é eminentemente negativo, este facto nem sempre ocorre. O *stress* também pode ser percebido como tendo um efeito activador, que pode tanto ser positivo como negativo, dependendo de vários factores pessoais e contextuais/ambientais. Isto é, o que pode ser percebido como stressante para um indivíduo numa determinada altura no tempo, pode não ser stressante para outro indivíduo nesse tempo ou para o mesmo indivíduo noutra altura. Assim, a percepção do *stress* (appraisal) depende das variações pessoais e contextuais, para além dos recursos que cada indivíduo tem para lidar com as exigências da situação. A forma como lidamos com o *stress* denomina-se *coping*.

Quanto ao conceito de *coping*, este é definido por Lazarus e Launier (1978) como *esforços para gerir (dominar, reduzir, minimizar) as exigências internas e ambientais e os conflitos que excedem ou “esforçam” os recursos de um indivíduo* (Seiffge-Krenke, 1995) e as suas fontes podem ser concentradas tanto na pessoa (capacidades de resolução de problemas, atitudes) como no ambiente (recursos financeiros, apoio social). Isto é, o indivíduo traz consigo uma panóplia de características biológicas, disposicionais, pessoais e familiares para cada situação (Frydenberg, 2004). Este conceito é um dos mais estudados dado que os mecanismos e estratégias de *coping* podem ser utilizados para as mais diversas situações da vida quotidiana dos indivíduos, sendo muitas vezes utilizadas quase inconscientemente.

Essencialmente, pode-se afirmar que este conceito tem três traços-chave subjacentes: a acção do indivíduo, o contexto específico de *coping*, e a forma como as acções do indivíduo se alteram à medida que um acontecimento *stressante* se desenvolve (Seiffge-Krenke et al. 2001). Lazarus e Folkman (1991, in Seiffge-Krenke, 2004) ainda o caracterizam como um processo contínuo de apreciações (appraisal) e reapreciações (reappraisal) envolvidos numa relação indivíduo/ambiente em constante mudança. É a forma como o indivíduo percebe a situação e a resposta ao *stress* ou preocupação que importa ser estudada pela literatura. Assim, o indivíduo será cada vez mais capaz de avaliar a situação e o impacto do *stress* em si,

mobilizando os recursos necessários para fazer face a essas dificuldades (Frydenberg, 2004). O treino na percepção do *stress* pode, por isso mesmo, ser uma importante medida que consiste em ensinar as pessoas a distinguir entre condições stressantes gerais e condições stressantes específicas e a distinguir entre os aspectos mutáveis e imutáveis (Folkman et al. in Eckenrod, 1991).

Moos e Schaefer (1986, in Eckenrod, 1991) enumeram um conjunto de características que serviriam para auxiliar o indivíduo a lidar com e a superar as transições e crises, ao nível das cognições e comportamentos. Referem que primeiramente, se deveria estabelecer o significado e perceber a relevância pessoal da situação; seguidamente, confrontar com a realidade e responder aos requisitos da situação externa; manter relações com os membros da família, amigos e outros indivíduos que poderão ajudar a solucionar a crise e o seu resultado final; manter a estabilidade emocional e, por último, preservar uma auto-imagem satisfatória e manter um sentido de competência e mestria. Todas estas características ajudariam a organizar a resposta do indivíduo face às situações de *stress*. Para além disso, as intenções de *coping* e crenças acerca do self constituem-se como elementos importantes no processo de *coping*, uma vez que o *coping* eficaz poderá aumentar as crenças acerca do self e das suas capacidades para lidar com situações difíceis (Frydenberg, 2004).

Ao perceber o tipo de stressores ou agentes de *stress* que podem existir, Frydenberg (1997) enumera três tipos de exigências ou acontecimentos com que os indivíduos se podem confrontar: os acontecimentos de vida que afectam um grande número de pessoas, os que afectam apenas algumas pessoas e os agentes de stress diários, podendo estes ser mais ou menos agudos. Historicamente, a investigação acerca do *stress* e *coping* começou por se centrar no impacto dos grandes acontecimentos de vida. Contudo, tem-se vindo a perceber que são os acontecimentos da vida diária, como conflitos na escola ou discussões com os pais e pares, que têm maior impacto na vida dos adolescentes e na forma como estes lidam com as situações (Seiffge-Krenke, Weidemann, Fentner, Aegenheister & Poebblau, 2001). Alguns exemplos de acontecimentos diários são acontecimentos no ambiente escolar, zangas com os pais, relações com os pares ou preocupações com o futuro vocacional. Importa ainda referir que existem outras categorias nas quais podemos distinguir os tipos de stressores, nomeadamente se o *stress* está ligado a acontecimentos normativos ou não normativos, salientando-se que a resposta do adolescente depende do tipo de stressor em questão, sendo os não normativos, pela sua natureza inesperada, mais difíceis de lidar, pelo que é para estes que o adolescente deve estar preparado.

Mais ainda, ao pensar e analisar estas questões, verifica-se que existe uma associação entre os conceitos de *coping* e *stress* que importa estudar. Pode-se, por conseguinte, afirmar que o conceito de lidar com o *stress* (“*coping with stress*”) enfatiza que as pessoas não são unicamente passivas nas respostas em circunstâncias ambientais nem são unicamente guiadas por características pessoais inatas. Ao responder activamente às circunstâncias ambientais, os indivíduos podem aprender a adaptar-se e ultrapassar a adversidade, sendo activas na mudança em si próprias e no ambiente (Aldwin, 2000; Eckenrod, 1991). Assim, podemos verificar que os conceitos de *stress* e *coping* estão intimamente relacionados e que se consegue compreender melhor o conceito de *coping* quando este é perspectivado num contexto mais amplo como o processo de *stress*.

Apesar de ainda haver controvérsia nas dimensões de *coping*, vários autores referem que o processo de regulação do *coping* está directamente relacionado com as dimensões de desenvolvimento cognitivo, social e físico do indivíduo e salientam que este desenvolvimento tem um papel importante na adaptação do indivíduo ao *stress*. Isto é, o *coping* é um processo dinâmico que depende tanto das exigências do ambiente como das características do indivíduo (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Watsworth, 2001; Holt, Hiar & Fraser, 2005).

Importa ainda clarificar e distinguir outros conceitos como os de estratégias de *coping* e estilos de *coping*.

As primeiras são utilizadas pelos indivíduos em resposta a situações stressantes específicas e envolvem esforço, quer consciente quer inconsciente, para gerir a situação, quer ela seja negativa ou stressante, temporária ou crónica. Pensa-se que consistem tanto nas cognições como nos comportamentos que são dirigidos para resolver o problema e as emoções negativas a ele associadas (Aldwin, 2000; Iwasaki & Schneider, 2003; Jang et al., 2007). A escolha da estratégia de *coping* a utilizar depende essencialmente da situação em causa e da gravidade/severidade da situação, sendo que nenhuma delas é intrinsecamente boa ou má (Eckenrod, 1991). As estratégias de *coping* incluem tentativas comportamentais, emocionais e cognitivas para lidar com as exigências impostas pelos stressores. Lidam com essas exigências através da procura de apoio, lidando cognitivamente com os stressores ou regulando as emoções associadas (Lazarus, 1998 in Seiffge-Krenke & Beyers, 2005). Skinner et al. (2003), num artigo de revisão, referem que existem muitas estratégias de *coping* que podem ser utilizadas, nomeando cerca de 400 possíveis. Importa referir igualmente que as estratégias e a sua utilização varia de acordo com as pessoas e com a situação em questão, podendo uma mesma estratégia ser produtiva e adaptativa para uma pessoa e não o ser para outra. Desta forma, os mecanismos e estratégias de *coping* revelam-se como idiossincráticos e

este seu carácter funciona em benefício do indivíduo, uma vez que o próprio procura as melhores estratégias para lidar com a situação. Assim, uma estratégia que é positiva para um adolescente, pode não o ser para outro.

Frydenberg e Lewis (1993, 1996 in Frydenberg, 1999) referem 18 estratégias de *coping* utilizadas por adolescentes em situações stressantes. Como estratégias funcionais são mencionadas a procura de apoio social, focalizar-se na resolução do problema, a recriação física, procurar uma diversão relaxante, investir em amigos próximos, sentido de pertença, trabalhar arduamente e atingir objectivos, focar-se nos aspectos positivos, procurar apoio espiritual, procurar ajuda profissional, agir. Como estratégias disfuncionais são enumeradas preocupar-se, o sentido de pertença, desejo (“wishful thinking”), não lidar com a situação, ignorar os problemas, reduzir a tensão, manter o problema para si, culpar-se. Mas, para além destas, existem muito mais estratégias, como pode ser comprovado através do artigo de revisão de Skinner et al. (2003). Por exemplo, Lewis & Frydenberg, (2002) referem que uma das estratégias mais utilizadas pelos adolescentes é o pensamento positivo ou optimista.

Os estilos de *coping* são formas características para resolver/lidar com os problemas e representam as estratégias tipicamente utilizadas quando o indivíduo é confrontado na maioria das situações *stressantes* (Aldwin, 2000; Jang et al., 2007). Uma abordagem dos estilos de *coping* assume, ainda, que o *coping* é temporariamente estável e exhibe alguma consistência inter-situacional, apesar de depender das exigências situacionais. A estabilidade temporária implica que uma pessoa que utilize uma determinada estratégia num determinado momento no tempo também dê preferência a essa estratégia noutra altura, assumindo que os dois acontecimentos geradores de *stress* são idênticos (Ptacek et al., 2008). Daí que a adolescência seja um período onde muitas das estratégias são descobertas e experimentadas.

Em jeito de conclusão, importa referir que não se podem remover completamente os stressores ou o *stress* e, por isso, a forma como lidamos com esse *stress*, que é denominada de *coping*, reveste-se de particular importância. Não há boas ou más formas de *coping* mas todas têm que ser consideradas em termos de eficácia e divididas em produtivas e não produtivas (Frydenberg & Lewis, 2009).

Para medir a utilização das estratégias, pode-se recorrer a três tipos diferentes de técnicas – experimental ou em laboratório; estudos da personalidade (questionários de auto-relato); pesquisa qualitativa (entrevistas, relatos de pais e professores) que são utilizados nas investigações realizadas actualmente (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Mais especificamente, foram criados diversos programas e questionários com o objectivo de

perceber o funcionamento dos mecanismos e estratégias de *coping* e de que forma estes estão presentes nas diversas faixas etárias, tentando perceber a sua origem e desenvolvimento. Um dos primeiros questionários criados, o “*Ways of Coping Checklist*”, é da autoria de Lazarus e Folkman (1988, in Frydenberg & Lewis, 2004), sendo que actualmente existem muitos questionários diferentes.

Relativamente a estas metodologias, importa ainda referir que os investigadores têm alguma dificuldade em avaliar estes constructos, pelo que alertam para os riscos de se utilizar uma única metodologia. Para além disso, tem-se tornado evidente a dificuldade em especificar claramente o contexto no qual se activam os esforços de *coping*, dado que muitas vezes, não se consegue distinguir o *coping* de outras formas de resposta ao *stress* (Compas, 2006).

1.3 – Teorias acerca do *coping*

Desde que esta temática começou a ser estudada, têm vindo a ser formuladas diversas teorias explicativas que englobam diversos modelos teóricos. Assim, existem três abordagens diferentes onde os modelos teóricos se inserem (Aldwin, 2000). Uma abordagem estritamente baseada no indivíduo, que assume implicitamente a estabilidade do ambiente, e onde todos os indivíduos estão a responder à mesma situação. Desta abordagem fazem parte os modelos Psicanalíticos, mais especificamente os mecanismos de defesa, e as características/tipos de personalidade. Uma segunda abordagem, baseada na situação defende que as exigências ambientais ou as características situacionais evocam estratégias de *coping* diferentes. É exemplo desta abordagem a teoria de Lazarus e Folkman. Finalmente, a terceira abordagem envolve uma interacção entre a pessoa e a situação para o *coping*. Para além disso, as duas funções principais do *coping* são: gerir ou alterar o problema que causa *stress* e regular as respostas emocionais ao problema (Eckenrod, 1991).

Seguidamente serão explorados dois dos principais modelos que têm contribuído fortemente para as teorias actuais acerca do *coping*, distinguindo os vários conceitos que cada teoria defende. Por exemplo, Lazarus e Folkman (1984, 1991) distinguem percepção primária de percepção secundária e terciária, Seiffge-Krenke (1993) distingue três estilos de *coping* (activo, interno e de desistência) ou Frydenberg e Lewis (1993) que também definem três estilos de *coping*: lidar com o problema directamente, utilizar estratégias menos produtivas (ex: preocupar-se ou ficar com o problema para si), e usar os outros indivíduos como fonte de *coping*.

O modelo de Lazarus e Folkman (1984) aparece referenciado por todos os autores que estudaram esta temática, funcionando como base para todos os estudos na área. Inicialmente, Lazarus e Launier (1978, in Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996; Gould, Hussong & Keeley, 2007) distinguem *coping* focado no problema, que envolve resolver ou alterar a situação problemática e *stressante* entre o indivíduo e o ambiente, de *coping* focado nas emoções, onde os processos de *coping* são direccionados para gerir o *stress* emocional e diminuir a influência negativa. Posteriormente, juntaram-lhe mais categorias como manter as suas próprias opiniões, formas de tolerar ou aliviar o *stress* afectivo, manter uma moral positiva. Na sua teoria transaccional de *coping* (Lazarus & Folkman, 1984), o indivíduo é descrito como estando em interacção com o ambiente, distinguindo *coping* focado nas emoções de *coping* focado no problema. Contudo, esta teoria não faz uma distinção entre bom e mau *coping* e limita a especificidade das formas como as pessoas podem ser encorajadas a desenvolver as suas competências de *coping* (Frydenberg & Lewis, 2004). Em crianças e adolescentes, o *coping* focado nas emoções está tipicamente relacionado com níveis elevados de sintomas de internalização e externalização e níveis baixos de competências sociais e académicas enquanto que o *coping* focado nos problemas tem sido associado com baixos níveis de sintomas de internalização e externalização e níveis elevados de competência (Compas et al., 2001, in Gould, Hussong & Keeley, 2007). Importa referir que a classificação mais clássica e conhecida de estratégias de *coping* é destes autores, que fazem a distinção entre percepção primária, secundária e, numa fase posterior, a terciária (Lazarus & Folkman, 1974, 1991, in Seiffge-Krenke, 2004). A percepção primária representa a avaliação que o indivíduo faz da situação como de “ameaça, perda, dano ou desafio”. A percepção secundária envolve o discernimento por parte do indivíduo acerca das capacidades e recursos que possui ou não para gerir a situação. A percepção terciária prende-se com a avaliação dos efeitos do *coping*. Todas elas estão presentes e são factores importantes para o indivíduo decidir como responder a um acontecimento *stressante*.

Na teoria cognitiva de *stress* e *coping* de Lazarus e Folkman (1984, in Folkman, 2008), é referido que os processos de *coping* seriam iniciados em resposta às exigências percebidas numa situação específica. Idealmente, os tipos instrumentais de *coping* focado no problema seriam mais utilizados em situações nas quais se poderia agir directamente e o *coping* focado nas emoções, para regular o *stress*, seria mais utilizado em situações que teriam que ser aceites. O modelo original faz pouca referência aos resultados quando o desfecho é desfavorável e destaca unicamente que o modelo percepção-*coping* focado nas emoções se tenderia a repetir, o que poderia conduzir a situações de *stress* crónico. Desta forma, surge o conceito de *coping* focado no significado. Este tipo de *coping* geraria emoções positivas e as

suas percepções subjacentes e estas emoções e percepções influenciariam o processo de *stress* dado que restauram os recursos de *coping* e fornecem a motivação necessária para manter o *coping* focado no problema ao longo do tempo.

Ao todo, Folkman et. al (1986, in Piko, 2001) distingue quatro pares de dimensões relativas ao *coping*: focado no problema/focado nas emoções, aproximação/evitamento, adaptativo/desadaptativo e procura de suporte/dependência, e salienta que determinadas situações poderiam promover determinadas estratégias como, por exemplo, perder-se, que activaria uma estratégia de *coping* focada no problema. Entre o *coping* focado no problema ou nas emoções, salienta-se que as primeiras são altamente produtivas, pois aquelas situações que são percebidas como mutáveis têm maior probabilidade de serem geridas com estratégias de *coping* focado no problema (Frydenberg, 2004).

Outra das teorias importantes neste domínio é a de Seiffge-Krenke (1995). Esta autora apresenta uma perspectiva desenvolvimental de *coping* que considera a adolescência como um período importante, no qual os indivíduos procuram a validação da sua acção através dos pais e, sobretudo, dos pares. Para que haja um *coping* bem sucedido nas tarefas desenvolvimentais são necessárias tanto as relações com os pais como com os pares, isto é, os adolescentes procuram os pares para obterem aprovação e validarem certo tipo de atitudes ou competências (como nas relações românticas, por exemplo) e procuram os pais para assuntos considerados “mais sérios”. Tanto uns como outros dão ao adolescente a oportunidade de se envolver em novas actividades, satisfazer novas e diferentes necessidades e exhibir novas respostas de *coping*. Assim, e no que diz respeito aos mecanismos de *coping* dos adolescentes, os pares podem ser vistos como modelos de *coping*, sendo conseqüentemente de destacar as amizades mais próximas. É através da interacção com os amigos e pares que o adolescente vai arranjar mecanismos mais adaptativos para lidar com as situações do dia-a-dia como, por exemplo, no contexto escolar. Aos pares, o adolescente vai buscar/procurar apoio emocional e auxílio no *coping* (*coping* assistance). Para além disso, as relações de amizade implicam o envolvimento mútuo em actividades, *self-disclosure* e sentimentos recíprocos de satisfação com a relação, sendo relações que se pautam pela igualdade, ao contrário do que acontece com as relações parentais, pelo menos numa fase inicial. Os amigos próximos exercem precisamente a função de validação social, apoio social e auxílio no *coping*, salientando-se duas funções importantes decorrentes desta relação: a satisfação das necessidades emocionais de intimidade e proximidade, e a função de apoio social e auxílio no *coping*, ajudando o adolescente a validar a sua nova identidade.

É certo que nem todos os esforços de *coping* conduzem a resultados positivos, revelando ainda mais a importância e influência protectora das relações sociais para gerir o *stress*. Além disso, pode existir *coping* adaptativo ou funcional, que leva o adolescente a procurar apoio e a reflectir acerca de soluções possíveis para os problemas, enquanto que o *coping* desadaptativo ou disfuncional conduz o adolescente à desistência ou evitamento dos problemas e à focalização em aspectos negativos (Seiffge-Krenke, 1995). Para além disso, refere que o *coping* com os stressores típicos da adolescência é construído através de experiências anteriores, reportando-se à teoria da vinculação. Explícita, referenciando Bowlby, que as crianças desenvolvem modelos internos de si e dos outros que se centram na disponibilidade e responsividade dos outros e no valor do self. Quando desenvolvidos, esses modelos são activados pelos indivíduos e utilizados para os guiar perante situações stressantes, auxiliando-os na gestão dessas mesmas situações, especialmente em relação a outros significativos (Seiffge-Krenke, 2004). Assim, pode-se dizer que adolescentes que tenham um modelo interno seguro lidam com os seus problemas mais activamente através do uso da sua rede social na adolescência e na transição para a idade adulta.

Na secção seguinte, será explorada a forma como os adolescentes lidam com o stress em geral, enfatizando as mudanças características deste período desenvolvimental.

1.4 - *Coping* e *stress* com adolescentes

Até agora têm sido referidos os conceitos de *coping* e *stress* de forma mais geral, sem os aplicar exclusivamente à população adolescente. A verdade é que os estudos respeitantes a esta população só se iniciaram há cerca de duas décadas pois anteriormente só diziam respeito à população adulta (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Watsworth, 2001).

A adolescência surge, assim, para todos os autores, como um período de grandes mudanças, onde os indivíduos aprendem a lidar com todas as mudanças inerentes, dado que os seus papéis sociais e competências de *coping* estão em constante mudança. Alguns autores (ex: Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996) afirmam mesmo que não há estabilidade absoluta na adolescência e chega-se a salientar o facto dos adolescentes utilizarem estilos de *coping* contraditórios como a resistência ou a cedência em situações semelhantes (Seiffge-Krenke, 1995).

A emergência dos mecanismos de *coping* neste período é crítica para se perceber o processo de adaptação ao *stress*, uma vez que os adolescentes tendem a utilizar um certo tipo

de mecanismos de *coping* ao longo do tempo e durante uma mesma situação (Gould, Hussong & Keeley, 2007). Pode-se mesmo afirmar que os mecanismos de *coping* do adolescente são influenciados pelo seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo (Hutchinson, Baldwin & Oh, 2006), criando ao adolescente um constante desafio para reflectir acerca das suas acções e consequências das mesmas (Seiffge-Krenke, 2004). Importa referir que a melhoria nas competências metacognitivas e o reconhecimento de emoções facilita o planeamento e a utilização de estratégias cognitivas para regular as emoções. Por outro lado, os adolescentes também podem experienciar mais ameaças ao auto-conceito, preocupar-se com as relações sociais, internalizar experiências negativas ou ruminar (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

A forma como os indivíduos lidam com as situações poderá influenciar a sua adaptação no futuro, uma vez que na adolescência, o jovem é confrontado pela primeira vez com uma grande diversidade de stressores, podendo não dispor de uma variedade de estratégias de *coping* para agir (Patterson e McCubbin, 1987, in Seiffge-Krenke et al., 2001). Este é um processo central ligado ao funcionamento social presente e futuro dos adolescentes. Para lidar com as situações que se afiguram, os adolescentes tendem a usar as mais diversas estratégias, sendo algumas adaptativas e outras não adaptativas ou disfuncionais. Particularmente, quando se fala de situações stressantes e acontecimentos de vida não normativos, os adolescentes não estão preparados para actuar em conformidade, utilizando muitas vezes mecanismos de *coping* não adaptativos.

Segundo Seiffge-Krenke (2004), 82% dos stressores do dia-a-dia dos adolescentes e com os quais estes não conseguem lidar estão associados a acontecimentos que envolvem as relações sociais. São, muitas vezes, estes mecanismos que levam os adolescentes a ter comportamentos de risco como fumar, beber ou comer em excesso, sendo que esta fase do seu desenvolvimento também é considerada uma fase de experimentação, onde se corre riscos para testar os limites (Piko, 2001). Para além disso, as respostas a situações stressantes dependem da situação e da forma como a situação é percebida pelos adolescentes (Band & Weisz, 1988 in Lewis & Frydenberg, 2002), podendo ser mais ou menos eficazes e funcionais, ajudando à resolução da situação ou agravando a mesma. As respostas disfuncionais tendem a ser esperadas e mesmo aumentadas durante a fase intermédia da adolescência (Lewis & Frydenberg, 2002), sendo também nesta fase do desenvolvimento onde se vão construir os mecanismos que irão transitar com o indivíduo para a sua fase adulta, contribuindo para a sua auto-regulação e adaptação saudável.

Pode-se afirmar que todas as respostas que os adolescentes utilizam nas situações da sua vida quotidiana são mediadas pelas emoções, sendo o desenvolvimento emocional e

maturação importantes na alteração dessas respostas. Assim, uma emoção determina como uma experiência negativa é perspectivada e o resultado, por sua vez, determina o estado emocional do indivíduo e ambos em interações subsequentes e futuras (Frydenberg, 1999; Seiffge-Krenke, 2004). As mudanças na resposta emocional dependem de se atingir ou não o resultado desejado, de como o adolescente avalia a sua resposta, quais as implicações das experiências negativas actuais para os acontecimentos futuros e se o adolescente está ou não a controlar a situação (Folkman & Lazarus, 1988 in Lewis & Frydenberg, 2002).

Os estudos mostram que, de há umas décadas a esta parte, os adolescentes apresentam cada vez mais dificuldade em lidar com situações stressantes, recorrendo a comportamentos destruidores como os referidos anteriormente (Piko, 2001), pelo que os contextos nos quais estes se movem devem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de *coping* mais funcionais, antecipando futuras crises e problemas. Mesmo assim, é certo que o facto de dotar o adolescente de estratégias de *coping* eficazes não é sinónimo que este as utilize de forma taxativa dado que, perante a situação real, o adolescente tende a utilizar respostas mais enraizadas em si e instintivas, não tendo tempo para reflectir acerca da melhor estratégia a utilizar. Tal como os adultos e as crianças, há adolescentes que utilizam melhor as estratégias e mecanismos de *coping* do que outros mas, mesmo os que as utilizam pior, tem conhecimento da sua existência e utilizam algumas delas (Frydenberg & Lewis, 2004).

Apesar disso, os adolescentes tendem a utilizar estratégias que visam lidar directamente com as causas das preocupações. Podem não ser rigidamente classificados segundo um estilo de coping, mas vão utilizando estratégias de acordo com o acontecimento em questão, demonstrando flexibilidade (Cleto, 1998). Por conseguinte, reconhece-se a existência de alguma estabilidade nos mecanismos e estratégias de *coping* utilizados pelos indivíduos embora haja igualmente um elevado grau de variabilidade de acordo com a situação concreta e com o indivíduo em questão. Segundo Ptacek & Gross (1997, in Ptacek et al., 2008) há consistência no *coping* porque os modelos internos (de si e do outro) são relativamente resistentes à mudança. As aprendizagens prévias e história do indivíduo também lhe permitem estabelecer uma hierarquia com as estratégias de *coping* preferidas, baseadas nas experiências positivas anteriores. Assim, o adolescente recorrerá primeiro a estratégias que tiveram resultados positivos anteriormente. É de referir ainda um maior bem-estar associado à utilização de estratégias de *coping* mais produtivas, que virão aliviar o *stress* causado (Frydenberg & Lewis, 2004; Lewis & Frydenberg, 2002).

São os acontecimentos de vida que, juntamente com a falta de recursos de *coping*, se apresentam como preditores de *stress* (Frydenberg & Lewis, 2004) pelo que proporcionar ao

adolescente a possibilidade de contactar com uma panóplia de outras estratégias e perceber como, por exemplo, os pares as utilizam no seu dia-a-dia, poderá possivelmente ser útil para diminuir o *stress*, uma vez que a forma como os adolescentes actuam perante o *stress* é importante para a sua saúde e bem-estar, tanto físico como social. (Hutchinson, Baldwin & Oh, 2006; Piko, 2001). Mesmo na ausência de qualquer tipo de *coping*, a pessoa que experiencia elevados níveis de *stress* irá relatar um ajustamento pior, comparando com uma que recorra ao *coping*. Contudo, se uma pessoa pressente uma ameaça ao seu bem-estar (primary appraisal), então irá iniciar algum tipo de *coping* com o objectivo de restabelecer um equilíbrio mais positivo. Espera-se que o processo de *coping* tenha um efeito benéfico na pessoa se o esforço de *coping* tiver um efeito adaptativo (Jose & Kilburg III, 2007).

1.5 - Diferenças de género e idade

Vários autores referem a existência de diferenças de género nas reacções de rapazes e raparigas, relativamente à utilização de mecanismos de *coping* e a sua relação com a psicopatologia (Piko, 2001; Wadsworth, Rieckmann, Benson & Compas, 2004; Hampel & Petermann, 2006), apesar de, ao nível dos estilos de coping, rapazes e raparigas se caracterizarem mais pelas semelhanças do que pelas diferenças, podendo estas mesmas estar situadas unicamente nas estratégias utilizadas (Gelhaar et al. 2007). Piko (2001) afirma que as diferenças de género evidenciadas advêm dos estereótipos e papéis de género vigentes na sociedade. A sociedade tende a associar aos rapazes papéis de autonomia e independência e às raparigas o predomínio nas relações sociais.

Assim, referem que as raparigas tendem a utilizar, sobretudo, estratégias focadas nas emoções e um estilo de *coping* passivo. Estão mais predispostas a procurar o apoio dos outros e a pedir ajuda de profissionais, a pensar de forma esperançosa e a optar por estratégias que reduzam a tensão, estratégias estas que irão utilizar quando forem mais velhas. As raparigas são tidas como mais expressivas, apoiantes, preocupadas com o futuro e com uma orientação mais emocional, procurando mais frequentemente o apoio espiritual do que os rapazes; percebem mais facilmente uma situação como ameaçadora e a si próprias negativamente e de forma pessimista; tendem a culpar-se e recorrem a estratégias de desejo (*wishful thinking*) e a estratégias para reduzir a tensão, pelo que se retiram e resignam mais que os rapazes. Porém, as raparigas percebem mais *stress* que os rapazes pois encaram o stressor como quatro vezes mais forte, gerador de *stress* e desafiante do que os rapazes (Fatin, Florentino & Correché, 2005; Frydenberg, 2004; Frydenberg & Lewis, 1999; Gelhaar et al.,

2007; Menna & Ruck, 2004; Seiffge-Krenke et al. 2001). Jose & Kilburg III (2007), num estudo com crianças japonesas, referem igualmente que as raparigas se isolam mais, relatam mais *stress* e preocupações com a auto-imagem e com os pares. Contudo, para além de utilizarem formas mais passivas e orientadas/focadas nas emoções, as raparigas também recorrem a métodos racionais de resolução de problemas.

Os rapazes são percebidos como mais instrumentais, racionais e independentes, experienciam as mudanças como desafios e desenvolvem estratégias de *coping* mais activas e directas para resolver os problemas, tais como estratégias de recreação física e relaxar. Apesar de serem mais introspectivos e menos sociáveis, avaliam os problemas de forma mais optimista do que as raparigas. Ao nível das estratégias disfuncionais, são mais susceptíveis ao consumo de substâncias ou outros comportamentos de risco, mantêm os problemas para si, ignoram o problema e *coping* distractivo das emoções (Fatin, Florentino & Correché, 2005; Frydenberg & Lewis, 1999, 2009; Gelhaar et al. 2007). A procura de suporte social é a única estratégia utilizada por ambos os sexos, apesar de ser utilizada de forma diferente, uma vez que as raparigas recorrem prontamente aos outros e os rapazes tentam resolver os problemas sozinhos, recorrendo posteriormente aos outros, primeiramente aos pais e depois aos pares (Seiffge-Krenke, 1995).

No que diz respeito à idade e à medida que esta aumenta, tendem a diminuir as estratégias de *coping* de procura de apoio nos outros e o *coping* funcional e aumenta a vulnerabilidade pois os adolescentes recorrem a mais estratégias disfuncionais e emocionais (Frydenberg & Lewis, 1999). Para além disso, parece existir um aumento na utilização de *coping* activo e interno entre o início e o final da adolescência (Gelhaar et al., 2007).

Assim, nos adolescentes mais novos parece predominar uma maior procura de apoio, sobretudo por parte da família, uma vez que contam com os pais para tomar decisões importantes e para o apoio emocional, achando determinados aspectos da sua vida mais *stressantes* do que os adolescentes mais velhos. Encetam igualmente acções sociais, expressam mais sentimentos que não utilizam mecanismos de *coping*, ignoram mais os problemas, utilizam mais os outros como referência e termo de comparação. A meio da adolescência, a rede de relações e o grupo de pares são os principais apoios.

Já nos adolescentes mais velhos, parece existir um esforço cognitivo crescente para lidar com os stressores e antecipar mais eficazmente as reacções dos outros significativos. Contrariamente aos mais novos, contam mais com os pares nas funções de apoio e dar informações importantes. Existe também um maior recurso a estratégias de redução da tensão

desadaptativas como beber ou o consumo de substâncias, uma grande tendência para a auto-crítica e o grande apoio vem da escola e de outras instituições do que dos pais (Frydenberg & Lewis, 1999; Gelhaar, 2007; Piko, 2001; Seiffge-Krenke, 1993, in Hutchinson, Baldwin & Oh, 2006; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005).

A forma como os adolescentes lidam com as diversas situações na fase inicial e intermédia da adolescência vai influenciar a forma como o adolescente lida com os stressores na fase final da adolescência e no início da idade adulta. Diversos autores (eg: Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke et al. 2001) referem que os 15 anos são uma idade importante no que diz respeito à consolidação das mudanças desenvolvimentais e mecanismos de *coping*, um verdadeiro ponto de viragem no uso de estratégias de *coping* mais eficazes e adaptativas para lidar com o *stress*. Entre os 12 e os 14 anos, os adolescentes de ambos os sexos reportam uma clara falta de competência para lidar com os problemas (Frydenberg e Lewis, 2000, in Frydenberg, 2004).

Contudo, aos 15/16 anos, o adolescente parece começar a tomar mais a perspectiva do outro, antecipando e reconhecendo o seu ponto de vista, está mais disposto a fazer compromissos ou cedências aos desejos dos outros, procura mais soluções para os problemas e apresenta uma maior variedade de respostas de *coping*, recorrem a estratégias meta-cognitivas e reflectem mais acerca das emoções. É após esta idade que o adolescente tenta frequentemente obter mais apoio dos pares e amigos, nomeadamente quando tem problemas nas suas relações românticas, e debatem os conflitos com pessoas que se encontram na mesma situação. Têm ainda, maior probabilidade de se dirigirem directamente à pessoa com quem tiveram o conflito com o fim de tentar resolver o problema, enquanto controlam as suas emoções. Esta mudança nas reacções deve-se sobretudo às mudanças desenvolvimentais pois o adolescente aumenta as suas capacidades cognitivas e a sua maturidade social, pelo que poderá ser uma altura favorável para ajudar o adolescente a munir-se de novas estratégias para lidar com os seus problemas. Contudo, também aumentam estratégias disfuncionais para reduzir a tensão como beber ou consumir drogas. Podemos concluir que os adolescentes se tornam cada vez mais selectivos na escolha das suas estratégias de *coping* à medida que amadurecem, escolhendo as respostas mais eficazes para uma dada exigência (Frydenberg, 2004; Gelhaar, 2007; Holt, Hoar & Fraser, 2005; Seiffge-Krenke, 2004). Num estudo realizado em sete países da Europa (Gelhaar et al., 2007), pode-se verificar que parece existir alguma semelhança transcultural na forma como os adolescentes destas idades lidam com stressores específicos, o que será explorado em mais pormenor de seguida.

1.6 - *Coping*, os contextos do adolescente e cultura

Como tem vindo a ser dito até agora, a presença de outros significativos pode ter um papel importante na manutenção e resolução de situações de *stress* nos mais variados contextos, nomeadamente a escola, a família e os pares, as suas relações amorosas ou mesmo das experiências dos outros. Em todos eles, é de salientar que as relações próximas são importantes pois constituem-se como grande fonte de apoio para o adolescente superar os problemas com que confronta. A presença de relações positivas e apoiantes com adultos reduz, conseqüentemente, o impacto dos riscos ambientais no adolescente. Assim, o facto dos adolescentes terem alguém que os ouve e que reconhece as suas competências, que os apoia, permite-lhes ganhar um sentido de competência e confiança em si próprios (DeLongis & Holtzman, 2005; Eckenrod, 1991; Frydenberg, 2004; Menna & Ruck, 2004).

Relativamente à família, Seiffge-Krenke (2004) afirma que um clima familiar favorável, famílias coesas, expressivas e individualizantes têm níveis de *stress* inferiores, níveis mais elevados de respostas de *coping* activo e níveis mais baixos de *coping* de desistência e evitamento. Um ambiente familiar positivo, apoiante e onde existe uma comunicação positiva entre pais e filhos, onde se podem exprimir sentimentos, emoções e formas positivas e saudáveis de resolução de conflitos contribui, desta forma, para o desenvolvimento de estilos de *coping* adaptativos por parte do adolescente e fazem com que os pais se apercebam das alterações comportamentais dos filhos (Aldwin, 2000; Menna & Ruck, 2004; Oliva, Jiménez & Parra, 2009). Os pais acabam por determinar os estímulos aos quais as crianças e adolescentes são expostos, podendo os seus próprios problemas tornar-se fonte de *stress* para os mesmos, isto é, os progenitores de uma forma ou de outra, contribuem para o desenvolvimento de recursos de *coping* como a auto-eficácia ou as competências sociais, servindo de modelo para os filhos através das suas emoções e acções (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Contudo o *stress* é percebido na família como mais complexo do que o relacionado com a escola (Seiffge-Krenke et al. 2001). Mesmo assim, refere que os conflitos entre pais e adolescentes são menores como, por exemplo, acerca da sua aparência, dos trabalhos escolares ou de tarefas familiares, que são características das mudanças na relação (Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996). A família tem, por conseguinte, um impacto significativo no *coping* adolescente, uma vez que os indivíduos que percebem a sua família e amigos como apoiantes e disponíveis terão maior probabilidade de utilizar estratégias activas de *coping*, que incluem procurar estes mesmos ao longo do tempo, facilitando o ajustamento psicológico e evitando o desajuste (Frydenberg & Lewis, 1999; Jose & Kilburg III, 2007; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005).

A escola, como se tem vindo a referir até agora, pode ser um contexto muito positivo para o desenvolvimento de mecanismos e estratégias de *coping* dado que o adolescente pode recorrer a pares e/ou adultos para o auxiliarem a lidar com situações stressantes da melhor forma possível. Frydenberg e Lewis (1999) afirmam que as escolas têm um papel importante como facilitadoras do desenvolvimento social e emocional dos adolescentes através da reflexão que proporcionam e que vai conduzir à mudança pois possibilita o desenvolvimento de esquemas para os adolescentes lidarem mais eficazmente com as suas experiências e que podem ser consistentemente aplicados em ocasiões posteriores. É neste contexto que os docentes desempenham um papel importante com os seus alunos, auxiliando-os nestas tarefas, uma vez que a escola é por excelência, o contexto onde os adolescentes podem aprender competências de *coping* essenciais que poderão não se desenvolver noutros contextos (Menna & Ruck, 2004).

Todavia, a escola também pode ser uma grande fonte de *stress* e ansiedade para o adolescente. Como referido no início desta revisão, as tarefas escolares revestem-se de uma exigência cada vez mais acentuada, levando o adolescente a testar os seus limites e a superar-se a si próprio. Para além disso, todas as mudanças físicas pelas quais passa e o despertar para a sexualidade podem levar a que passe por situações de discriminação, gozo ou mesmo rejeição por parte dos pares, situação esta que lhe causará um nível elevado de *stress*. Mesmo assim, Lewis e Frydenberg (2002) referem que a escola pode ter um papel facilitador do desenvolvimento levando os adolescentes a reflectir acerca do seu comportamento de *coping* como um precursor da mudança auto-estimulada.

Tanto no contexto escolar como fora dele, as relações com os pares ou outros significativos também é vital para o adolescente. Na verdade, os amigos são mais frequentemente chamados do que os profissionais a ajudar a resolver problemas de natureza pessoal, sendo os primeiros a que o adolescente recorre (Menna & Ruck, 2004). Seiffge-Krenke (1995) diz que os adolescentes geralmente utilizam estratégias de *coping* mais activas quando estão perante problemas relacionados com os pares mas utilizam estratégias de *coping* mais disfuncionais quando têm problemas relacionados com os pais ou com a escola, que mostra a importância dos pares na vida quotidiana dos adolescentes. Mais ainda, quando os adolescentes sentem que estão em sarilhos, tendem a recorrer aos pares porque acreditam que estes serão capazes de lhes dar o suporte emocional. Assim, a capacidade de pedir apoio a figuras alternativas é essencial, pois os adolescentes em *stress* podem beneficiar de um aumento e aprofundamento das suas associações e relações com figuras adultas apoiantes que não sejam nem a família, nem os pares (Seiffge-Krenke, 2004).

No que diz respeito à cultura, pensa-se que as diferenças culturais influenciam a forma como os adolescentes lidam com os problemas. Assim, as estratégias de *coping* estariam directamente ligadas a um contexto cultural e a comportamentos específicos nesse contexto. Os adolescentes com níveis elevados de *coping* activo podem utilizar diferentes estratégias para o fazer, dependendo dos seus antecedentes culturais. Num estudo de Gelhaar et al. (2007) foram comparados os estilos de *coping* de adolescentes provenientes de 7 países europeus. Concluiu-se que a homogeneidade ou heterogeneidade cultural nos estilos de *coping* parece estar dependente do tipo de stressor em questão, sendo que em alguns países existem formas idênticas de lidar com os problemas, mas quando se fala de stressores ligados ao emprego, à escola ou aos pais, existe uma grande variabilidade cultural. Ou seja, aspectos particulares de uma determinada cultura parecem influenciar a forma como se lida com stressores específicos. As variações culturais nas estratégias de *coping* parecem ser causadas por mais do que a variação das oportunidades externas: as estratégias internas estão focadas na forma como o indivíduo lida com os problemas e estão menos ligadas às condições ambientais externas do que as estratégias activas ou de desistência/retirada. Isto é, apesar dos indivíduos dos diferentes países terem estilos de *coping* semelhantes, utilizam diferentes estratégias de *coping* na abordagem ao problema. Noutro estudo de Jose e Huntsinger (2005), foram destacadas as dificuldades dos adolescentes chineses residentes nos Estados Unidos pelo facto de terem que adoptar a cultura americana onde vivem, preservando alguma da sua identidade chinesa, o que lhes provoca algum sofrimento e esforços extra de adaptação. Também o nível sócio-económico tem influência na forma como os adolescentes percebem e lidam com os seus problemas. Os adolescentes com um nível sócio-económico baixo dizem receber menos apoio emocional da família, pares e funcionários escolares do que os alunos de classe média ou alta (Menna & Ruck, 2004).

Todas estas influências têm o poder de auxiliar o adolescente ou então de dificultar a sua forma de lidar com o stress, pelo que, por vezes, podem surgir problemas a um nível psicopatológico, provenientes precisamente da utilização de estratégias e estilos de *coping* desadaptativos.

1.7 - *Coping* desadaptativo e psicopatologia (estratégias funcionais e disfuncionais)

A exposição a acontecimentos stressantes em pequena ou grande escala, bem como a exposição a condições crónicas de adversidade pode provir de qualquer um dos contextos em que o adolescente actua, e são ambas fontes primárias de risco de problemas de saúde física e

mental no desenvolvimento do adolescente (Compas, 2006). Para lidar com estes acontecimentos stressantes, e para além das estratégias adaptativas e positivas, os adolescentes podem recorrer a estratégias desadaptativas como consumir drogas ou álcool, fumar ou retirar-se da situação por as conceberem como a única forma de lidar com a situação (ex: Aldwin, 2000).

A utilização de mecanismos de *coping* desadaptativos (ex: passividade e padrão de risco) aliada a problemas de saúde e bem-estar pode tornar-se um ciclo vicioso no qual os comportamentos de risco podem ter um papel central dado que, quando o adolescente percebe uma determinada situação como muito difícil de resolver, recorre ao álcool, drogas e outras estratégias sobretudo de evitamento que funcionam como forma de esquecer, aumentando consequentemente a probabilidade do aparecimento de sintomatologia de carácter psicopatológico como, por exemplo, a depressão e a angústia psicológica (Cleto, 1998; Piko, 2001; Seiffge-Krenke, 2004; Taylor & Stanton, 2006). A investigação tem demonstrado que estes problemas de saúde mental estão associados ao baixo rendimento escolar, a défices de competências sociais e a um aumento dos níveis de ideação suicida e comportamentos suicidas, ou seja, a incapacidade de lidar com os problemas pode ter desfechos negativos (Andrews, Ainley & Frydenberg, 2004; Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding, Thomsen & Wadsworth, 2001; de Anda, 1998).

O *stress* está intimamente ligado ao funcionamento cerebral, uma vez que vem activar determinadas zonas cerebrais que são alta e frequentemente estimuladas como, por exemplo, num acto reflexo. Assim, a exposição prolongada ao *stress* está relacionada com a degeneração neuronal em zonas cerebrais específicas, escolhidas de forma não aleatória, pois afecta as regiões responsáveis por executar funções executivas de primeira ordem, que são centrais na adaptação bem sucedida ao *stress* (Compas, 2006).

Por outro lado, se o adolescente tentou lidar com a situação mas não conseguiu, é provável que a causa de *stress* continue ou seja agravada, possivelmente com efeitos desagradáveis a longo prazo, doenças, ou mesmo faltar ao emprego, entre outras, desregulando o adolescente (Briner, Harris & Daniels, 2004; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Ao nível das relações, a reflexão contínua nos agentes de *stress* das relações podem resultar num aumento de intensidade e duração de episódios depressivos. Para além disso, não procurar apoio dos outros em alturas de maior *stress* é considerado um risco para a saúde (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005).

Por conseguinte, torna-se relevante minimizar o uso de respostas de *coping* não produtivas e, conseqüentemente, maximizar o uso de respostas de *coping* mais produtivas (Lewis & Frydenberg, 2002). Efectivamente, as crises (life crises) são frequentemente entendidas como “confrontações construtivas” que desafiam o indivíduo e lhe dão a oportunidade de aprender novas competências e contribuir para o crescimento pessoal (Moos, 2002). Assim, a investigação dever-se-ia focar na redução das estratégias de coping desadaptativas, em particular a redução da auto-culpabilização, em vez de se focar unicamente no objectivo mais comum de aumentar o coping focado no problema. (Frydenberg & Lewis, 2002).

Apesar de estas formas desadaptativas de lidar com os acontecimentos poderem ser utilizadas, os estudos demonstram igualmente que a maioria dos adolescentes são competentes na forma de lidar com as situações, sendo capazes de lidar eficazmente com diversos stressores normativos (Seiffge-Krenke, 1995). É de salientar igualmente que a proporção de *coping* funcional Vs. disfuncional é de 4:1 em diversas amostras (ex: Seiffge-Krenke, 1992, in Seiffge-Krenke et al., 2001).

Mesmo assim, ajudar os adolescentes a lidar com situações stressantes e inesperadas continua a ser uma tarefa relevante, especialmente os adolescentes delinquentes ou anti-sociais. Os primeiros apresentam menos capacidades de reflexão acerca de possíveis soluções e os segundos maiores níveis de regulação emocional externa como, por exemplo, bater com as portas ou gritar (Seiffge-Krenke, 2004). Assim, o apoio social afigura-se como uma pedra angular dos processos de *coping* (Frydenberg & Lewis, 2004), podendo descentrar os adolescentes destas estratégias desadaptativas. Outro exemplo prende-se com a utilização de um estilo de *coping* antecipatório prevenir ou minimizar os problemas que poderão ocorrer; utilizado para um problema relativamente novo, quando o resultado final é incerto – assim torna-se uma estratégia de *coping* (Aldwin, 2000).

Contudo, o adolescente dispõe de outros recursos, como a personalidade, que também o auxiliam no processo de *coping*. Hobfoll et al. (1998, cit in Lewis & Frydenberg, 2002) referem mesmo a existência de uma “caravana de recursos que trabalham em conjunto”, todos eles em benefício do adolescente, que vai discernir a melhor resposta para a situação específica em que se encontra. Neste sentido, importa ainda abordar o conceito de resiliência, isto é, a capacidade de manter o funcionamento adaptativo, o crescimento positivo e o desenvolvimento face a adversidades ou acontecimentos significativamente stressantes (Compas, 2006).

Neste sentido, pode-se referir a existência de dois estilos de *coping* principais para auxiliar o adolescente a lidar com os stressores típicos da adolescência: a procura activa de apoio, na qual o adolescente se deve voltar para a pessoa preocupada ou pedir ajudar na sua rede social, especialmente com os pares e amigos; e lidar com os stressores através das relações a nível cognitivo, isto é, reflectindo acerca de soluções possíveis para resolver os conflitos nas relações. Os mecanismos de *coping* utilizados pelo adolescente para lidar com estes stressores típicos dependem, assim, das experiências anteriores (Seiffge-Krenke, 2004). Quando se fala de mecanismos ou estratégias de *coping* desadaptativas, são enumeradas, por exemplo, o evitamento e a retirada como algumas das menos ajustadas, juntamente com o recurso ao álcool, comida ou consumo de substâncias. Contudo, importa salientar que as defesas como o evitamento podem ser vistas como estratégias adaptativas quando as pessoas têm que lidar com grandes stressores, ou seja, acontecimentos altamente stressantes. Nesses casos, a estratégia poderá atingir bons resultados mas, com o prolongamento no tempo da sua utilização, os seus efeitos positivos desaparecem, transformando-se em respostas desadaptativas (Seiffge-Krenke, 2004).

Apesar de se ter dado grande enfoque ao apoio social e às suas diversas formas, a existência de relações próximas, que em muito vem ajudar e apoiar o indivíduo nas suas estratégias e mecanismos de *coping*, pode não representar necessariamente uma estrutura óptima de apoio social (Lazarus, 1985, in Seiffge-Krenke, 2004). Mais ainda, não é pelo facto de o adolescente ter consciência das estratégias que pode utilizar que vai determinar que este faça julgamentos maduros, não se comportando como pessoas competentes na tomada de decisões perante situações *stressantes*, novas, excitantes ou perigosas (Frydenberg, 1999).

Para que o adolescente tome uma decisão é necessário estabelecer se a sua decisão é conceptualizada em termos de conflitos e dilemas, qual o tipo de decisões mais difíceis de tomar e o que os adolescentes fazem para ajudar a lidar com os problemas de tomada de decisão (Frydenberg, 1999). Salienta-se, assim, a necessidade do adolescente pensar e ponderar as suas decisões e não as reprimir porque, se isso acontecer, esse facto será gerador de mais *stress*. Apesar de alguns adolescentes já poderem ser competentes, permitir que estes reflectam sobre a sua experiência e a ressignifiquem, percebendo quais são os mecanismos e estratégias de *coping* mais funcionais e adaptativas para si, é importante, pois serão essas estratégias que acompanharão o indivíduo para a fase adulta.

1.8 - Estudos em Portugal

Esta temática também tem sido alvo de estudos no nosso país, embora não o seja em tão grande escala, comparativamente com outros países como a Alemanha ou a Austrália. Mesmo assim, tem-se verificado um interesse em perceber as questões ligadas aos mecanismos de *coping* e a forma como estes ocorrem na população portuguesa, nomeadamente através da validação de questionários de auto-relato como a escala COPE (Costa & Gouveia, 2008) ou o CASQ (Cleto & Costa, 1998; Mota & Matos, 2006), uma vez que existem muito poucos questionários aferidos para a população portuguesa.

Contudo, verifica-se que o estudo dos mecanismos de *coping* não é feita de forma isolada, isto é, esta variável é frequentemente associada a outras temáticas mais específicas como a actividade desportiva ou o contexto escolar, bem como associando-o à dor física em pacientes com cancro.

Como se pode observar pela revisão da literatura, o modelo mais utilizado no estudo do *coping* é o cognitivo-comportamental, embora neste trabalho se tenha privilegiado um modelo de cariz mais desenvolvimental e que englobasse outros contextos. Neste sentido, a investigação tem também associado outros modelos teóricos aos modelos de *coping* como a teoria da vinculação. Mais ainda, não foi encontrada na investigação nenhum programa de intervenção de autoria portuguesa que versasse esta temática, pelo que esta poderá ser uma área importante a aperfeiçoar.

Tem-se verificado que este constructo é de difícil operacionalização, pelo que é alvo de inúmeras críticas aquando da realização de estudos. Com o uso de *checklists* e outros instrumentos estandardizados pretende-se obter uma descrição retrospectiva do *coping*, o que implica que se assuma que as mesmas estratégias de *coping* podem estar presentes nos mais variados contextos situacionais e temporais (Mota & Matos, 2006). Segundo Costa e Gouveia (2008), a maior limitação apontada aos estudos nesta área prende-se com a forma como as sub-escalas de comportamento de *coping* são avaliadas, uma vez que são baseadas em relatos individuais perante as diversas situações geradoras de *stress*. Contudo, os questionários aplicados têm tido resultados positivos ao nível da adaptação, ou seja, não são necessárias muitas alterações para que o questionário esteja ajustado à população portuguesa.

Outros autores (eg. Ramos, 2008) optam por se centrar nas questões conceptuais e dificuldades metodológicas associadas aos conceitos de *stress*, *coping* e psicopatologia. Ramos (2008) propõe um esquema diferente de análise, que entende os *stressores* como potenciais estímulos de construção de saúde e perspectiva o *coping* como um instrumento

com que os indivíduos negociam a sua orientação no contínuo doença-saúde, movimentando-se entre esses dois pólos. Propõe ainda um esquema do tipo “remoinho”, perspectivando que o *coping* terá uma acção auto-reforçadora a um nível desenvolvimental, ou seja, um *coping* bem sucedido poderá suscitar a utilização de estratégias de *coping* em situações posteriores enquanto que a ineficácia do *coping* tenderá a facilitar a utilização de estratégias desadaptativas.

Já Cleto (1998) pretendia estudar a adaptação à escola no início da adolescência, procurando as diferenças entre os estilos de *coping* , na rede social de apoio e a forma como estes auxiliam ou não na adaptação escolar tendo, para este efeito, recorrido ao CASQ, um questionário de auto-relato.

Pode-se concluir que poderá ser útil o aumento dos estudos nesta área, mais aplicada ao contexto escolar e procurando abordar o conceito de *coping* ao *stress* e à vida quotidiana, mais do que a situações extremas de doença ou a contextos específicos como o desporto. Sendo esse o objectivo do presente estudo.

1.9 – Conclusão

Como se pode perceber, a temática do *coping* está muito mais presente na vida quotidiana dos adolescentes do que se poderia supor. Para além disso, o facto dos adolescentes não saberem lidar com os acontecimentos da sua vida quotidiana dificulta o seu desenvolvimento e a utilização de estratégias adaptativas. Assim, a intervenção neste domínio reveste-se de particular importância pois o facto de possibilitar um contexto seguro para os adolescentes explorarem e reflectirem acerca destas questões poderá ser um catalizador de mudança positiva.

Capítulo II – Metodología

2.1 – Introdução

No presente capítulo será descrita a metodologia utilizada no estudo, bem como a descrição das amostras utilizadas tanto para a validação da escala como para a validação do programa de intervenção. Serão explicadas as opções tomadas ao nível da intervenção e da investigação, dando a conhecer os objectivos do programa de intervenção delineado e aplicado.

2.2 – Metodologia do presente estudo

O trabalho que se pretende realizar tem como principal objectivo a construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção, com base na teoria de Seiffge-Krenke (1995).

Considera-se relevante levar os adolescentes a desenvolver competências que lhes permitam obter padrões cada vez mais adaptativos e interacções cada vez mais positivas uns com os outros e que essas interacções possam, possivelmente, ser generalizadas a outros contextos de interacção. Para além disso, será relevante reflectir com os adolescentes acerca de estratégias de *coping* utilizadas em situações anteriores, colocar hipóteses e ressignificar a experiência do adolescente com situações stressantes, numa perspectiva de mudanças a longo-prazo. Esta intervenção foi realizada em grupo devido aos benefícios daí recorrentes, uma vez que os adolescentes desenvolvem atitudes mais positivas acerca das vantagens de aceitar ajuda quando dela necessitam e de, no seio do grupo, assumir um papel activo para lidar com os seus problemas. Mais ainda, ao estar ao mesmo nível que os pares, leva a que o adolescente se abra mais e partilhe mais da sua experiência (Seiffge-Krenke, 2004).

Antes de iniciar esta intervenção, procedeu-se também à selecção e validação do questionário a utilizar para avaliar as mudanças decorrentes do programa de intervenção.

2.2.1 – Descrição das amostras

Assim, importa salientar que foram utilizadas duas amostras diferentes para o presente trabalho. A amostra utilizada para a validação da escala é composta por 400 sujeitos, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, equitativamente distribuídos entre os géneros e que frequentam o 9º ou 10º anos de escolaridade, como se pode observar no quadro abaixo.

A amostra foi recolhida maioritariamente em Escolas do Ensino Básico e Secundário do Grande Porto (Porto e Vila Nova de Gaia), tanto em escolas públicas como em escolas privadas, para se conseguir obter desta forma uma heterogeneidade no que respeita à cultura e educação dos respondentes. Todos os dados foram recolhidos com a autorização das escolas, dos pais através da escola, e o consentimento dos alunos, sempre na presença da investigadora.

Sexo	Frequência	%	% acumulada
Feminino	202	50,5	50,5
Masculino	198	49,5	100,0
Total	400	100,0	

Quadro 1 – Descrição da amostra por sexo

Idade	Frequência	%	% acumulada
14	110	27,5	27,5
15	188	47,0	74,5
16	69	17,3	91,8
17	28	7,0	98,8
18	5	1,3	100,0
Total	400	100,0	

Quadro 2 – Descrição da amostra por idade

Para a implementação do programa de intervenção, recorreu-se a uma Escola Privada do Porto, onde foram utilizados dois grupos, um de controlo, constituído por 28 elementos, onde não foi realizada qualquer intervenção, e um grupo experimental, composto por 21 elementos, 12 raparigas e 9 rapazes, do 10º ano de escolaridade, das áreas de Artes e Humanidades, que passou pela experiência do programa.

A Direcção disponibilizou duas turmas para o efeito, sendo que a escolha foi completamente aleatória. O único critério requerido à escola foi a idade escolar dos participantes, que os colocaria no 10º ano de escolaridade. Assim, todas as outras características da amostra não foram controladas, nomeadamente o género ou o nível sócio-económico. Nesta amostra, o questionário foi utilizado em dois momentos temporais diferentes (no início da implementação e dois meses depois do seu final) com o intuito de avaliar a eficácia do programa realizado e a consequente alteração das estratégias de coping utilizadas pelos adolescentes para estratégias mais funcionais e positivas. Foi pedido o consentimento aos Encarregados de Educação, por intermédio da escola, e aos próprios alunos, dando-lhes a possibilidade de não participar no estudo. Nas tabelas abaixo, podemos observar a distribuição dos sujeitos por grupo, sexo e idade. Importa ainda referir que são

apenas apresentados na tabela os sujeitos que estiveram presentes nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste).

Tipo grupo	Frequência	%	% acumulada
experimental	18	42,9	42,9
controle	24	57,1	100,0
Total	42	100,0	

Quadro 3 – Distribuição dos participantes por grupos

Idade	Frequência	%	% acumulada
15	37	88,1	88,1
16	4	9,5	97,6
17	1	2,4	100,0
Total	42	100,0	

Quadro 4 – Distribuição dos grupos experimental e de controle por idades

Sexo	Frequência	%	% acumulada
Feminino	21	50,0	50,0
Masculino	21	50,0	100,0
Total	42	100,0	

Quadro 5 – Distribuição dos grupos experimental e de controle por sexo

2.2.2 – Instrumento de avaliação

Optou-se pela *Adolescent Coping Scale* (Frydenberg & Lewis, 1993) como instrumento de avaliação, por se considerar ser um instrumento simples e de tamanho médio. É composta por 79 itens que descreveriam uma resposta de *coping* específica, um comportamento ou uma ideia, numa escala de Lickert de 5 pontos (1- não se aplica; 5 – uso muito) e uma última questão aberta onde os adolescentes deveriam escrever qualquer coisa que fazem para lidar com os problemas, para além das descritas nos itens anteriores. Pretende-se que cada adolescente refira quais as estratégias que utiliza quando se depara com um problema ou situação difícil. As respostas deveriam ser assinaladas com uma cruz ou preenchendo os quadrados. Este questionário é composto por 18 dimensões: procurar apoio social, focar-se em resolver o problema, trabalhar arduamente e atingir resultados, preocupar-se, investir nos amigos próximos, sentimento de pertença, desejo (*whishful thinking*), agir socialmente, reduzir a tensão, não lidar, ignorar o problema, auto-culpabilizar-se, manter as coisas para si próprio, procurar apoio espiritual, focar-se no positivo, procurar ajuda profissional, procurar diversões relaxantes, recreação física (desporto...). Estas dimensões podem ainda ser agrupadas em três estilos de *coping*, segundo a terminologia de Frydenberg e

Lewis (1996): resolver o problema (procurar apoio social, focar-se em resolver o problema, recreação física (ex: desporto...), procurar diversões relaxantes, investir nos amigos próximos, sentimento de pertença, trabalhar arduamente e focar-se no positivo), referência a outros (procurar apoio social, procurar apoio espiritual, procurar ajuda profissional, agir socialmente) e *coping* não produtivo (preocupar-se, sentimento de pertença, desejo, não lidar, ignorar o problema, reduzir a tensão, manter as coisas para si próprio e auto-culpabilizar-se). Nos estudos originais de Frydenberg e Lewis (1996, in Frydenberg et al., 2004), estes factores de segunda ordem, conhecidos como estilos de coping, apresentam todos valores de alfa elevados. Resolver o problema apresenta um alfa de 0.80; referência a outros, um alfa de 0.74 e coping não produtivo apresenta um alfa de 0.85.

Contudo, antes da aplicação do questionário, fez-se uma pré-validação com o intuito de ajustar o questionário à população a que iria ser aplicado e de perceber a sua consistência ao nível linguístico, uma vez que foi efectuada uma tradução. Para isso, foi pedido a três psicólogos e a adolescentes entre os 15-16 anos para analisarem o questionário, comparando a versão traduzida com a versão original. Mediante os seus comentários foram feitas alterações na versão aplicada, para a tornar mais compreensível e menos ambígua para os adolescentes, como se pode verificar em anexo (cf. Anexo 2).

2.3- Construção do programa de intervenção

O presente programa foi realizado tendo por base a teoria de Seiffge-Krenke (1995) que preconiza uma perspectiva desenvolvimental do *coping*, ressaltando a importância dos diversos contextos em que o adolescente participa e que podem servir como protectores ou potenciadores de respostas de *coping* mais adaptativas.

Os principais objectivos do programa realizado, a um nível mais global, são:

- Promover e mostrar formas mais adaptativas de estabelecer e desenvolver relações com os pares, levando os adolescentes a trabalharem em conjunto e a partilharem experiências e pontos de vista com a turma
- Auxiliar os jovens na identificação, desenvolvimento e aplicação de estratégias de *coping* a situações da vida quotidiana dos adolescentes, uma vez que estas tendem a mudar com o desenvolvimento cognitivo e a experiência social dos mesmos (Mullis & Chapman, 2000)

- Promover a procura de estratégias mais eficazes e adaptativas, bem como analisar estratégias menos funcionais ou mesmo disfuncionais, através de roleplays e de situações reais passadas com os adolescentes ou no interior da escola, focando-se o auto-controlo e a tomada de consciência
- Desenvolver estratégias de comunicação, dadas as dificuldades que muitos adolescentes apresentam em expressar-se, tanto ao nível das verbalizações efectuadas como da intencionalidade.
- Promover a cooperação na realização de tarefas difíceis e o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que o trabalho em equipa e a discussão de alternativas poderá enriquecer e valorizar o conteúdo dos debates, de forma a encontrar a melhor solução para o problema apresentado, tendo os colegas como modelos.
- Trabalhar a resolução de conflitos, uma vez que esta estratégia envolve o *self-disclosure* e perceber o outro, indo para além das crenças individuais que conduzem ao medo da rejeição e ao evitamento de relacionamentos mais próximos (Hamamci, 2007).

Considerou-se importante ter em conta os vários contextos em que os adolescentes se movem como a amizade, as escolhas ou as influências quer por parte de familiares, quer por parte dos pares tanto para a sua situação actual e a forma como resolvem os seus problemas e lidam com o stress actualmente, tanto como bons auxiliares para desafios futuros, contribuindo para os definir como pessoas, com uma identidade construída. Idealmente, todas as estratégias deverão criar alguma dissonância cognitiva no modelo interno que cada indivíduo tem de si próprio, tendo por base o estabelecimento de um contexto interpessoal seguro, onde todos os membros do grupo se sintam confortáveis para partilhar as experiências e colaborar com o programa.

Através de outros programas realizados (ex. Frydenberg & Brandon, 2002) prevê-se que o programa terá que ser constituído de actividades muito apelativas e que incitem os indivíduos à participação. Para além disso, pretende-se ainda alcançar alguma eficácia e promover a mudança nos jovens pelo que também não terá unicamente objectivos de carácter lúdico. A intervenção deve, assim, ajudar o indivíduo a moldar-se e adaptar-se às suas circunstâncias de vida pois, desta forma, poderão auxiliá-lo no alívio dos problemas emocionais e comportamentais (Moos, 2002). Tendo em vista o desenho de um programa

mais eficaz, Moos (2002) refere três princípios a ter em conta. O primeiro refere-se a integrar ou aplicar estratégias de intervenção multidimensionais baseadas na informação acerca de problemas multideterminados. O segundo foca a necessidade de ajustar a intervenção a diferentes condições de risco, contextos e resultados. Por último, menciona a dimensão temporal e a necessidade de implementar intervenções que possam ter continuidade ao longo do tempo, maximizando a oportunidade de obter ganhos a longo-prazo. Importa ainda salientar que o programa foi construído tendo em conta os interesses, a cultura e as especificidades da faixa etária adolescente.

Este trabalho poderá ainda deixar algumas pistas para futuras intervenções e estudos, nomeadamente no contexto escolar, perspectivando o desenvolvimento humano de um ponto de vista global, dado que a nossa experiência influencia inevitavelmente as nossas respostas no futuro, especialmente na adolescência.

Pretende-se que este programa promova a reflexão acerca das estratégias de coping utilizadas pelos adolescentes, bem como formas mais adaptativas de lidar com as situações quotidianas com que se forem deparando, tendo sempre em conta que as estratégias de coping são escolhidas pelos adolescentes em função da sua utilidade e dos resultados que cada um atinge a nível individual, ou seja, algumas podem ser mais aplicadas a uns adolescentes do que a outros. Assim, espera-se ainda que os efeitos do programa se venham a reflectir na avaliação realizada através do questionário, nomeadamente nos valores pós-teste. Os grupos de estudo foram indicados pela escola como sendo semelhantes, pelo que as diferenças que sejam encontradas se deverão atribuir à participação no programa.

2.3.1 - Estruturação geral do programa

O presente programa foi construído com sessões semanais de cerca de 60 minutos e teve a duração de 8 sessões. Procurou-se adoptar uma perspectiva mais desenvolvimental e menos comportamental do *coping* e das estratégias de *coping*, uma vez que se considera importante explorar como os adolescentes agem em situações de *stress* e as formas como lidam com esses mesmos problemas nos diversos contextos onde estão inseridos, pois todos vivemos em contacto com pessoas em locais diferentes e esses locais podem mesmo condicionar ou estimular a forma como respondemos às situações que nos são colocadas.

Por conseguinte, realizou-se um planeamento das sessões com actividades e objectivos específicos em cada uma delas (cf. Anexo 3 e 4).

A primeira sessão teria como objectivo principal uma introdução à temática e o estabelecimento da relação entre todos os elementos do grupo. Procurou-se promover a coesão grupal através de uma actividade de auto-conhecimento, bem como na discussão de ideias acerca da temática das estratégias de *coping*. Realizou-se ainda um contrato entre todos os membros do grupo, estabelecendo-se ainda as regras de funcionamento do mesmo. Procurou-se ainda perceber as expectativas que cada um trazia para as sessões.

A segunda prendia-se com a vivência da adolescência e as escolhas que se realizam neste domínio. Através da visualização de um excerto do filme “O Clube dos Poetas Mortos” procurou-se promover a reflexão acerca das opções tomadas pelas personagens, quais as estratégias utilizadas e quais os resultados obtidos. Pediu-se ainda aos membros do grupo para listarem 5 formas de lidar com o stress utilizadas há cinco anos atrás e actualmente, analisando se as mudanças foram positivas ou negativas.

A terceira tinha como objectivo primordial perceber o que é uma situação stressante e a forma como está presente na vida quotidiana de cada um. Assim, procurou-se que cada membro do grupo descrevesse uma situação stressante, partindo da visualização de um excerto do filme “Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban” e da metáfora do medo, que é apresentada. Numa tentativa de descentrar a problemática dos adolescentes, procurou-se mostrar ainda que também os famosos têm problemas e formas por vezes disfuncionais de lidar com eles, tendo-se apresentado o exemplo do Zé Pedro, guitarrista da banda “Xutos e Pontapés”.

Durante a quarta sessão e numa tentativa de concretizar mais todos os aspectos referidos acerca do *coping*, exploraram-se quais as estratégias funcionais e disfuncionais utilizadas pelos adolescentes e a razão de caírem nestas categorias, recorrendo também a dilemas e a ditados populares para mostrar que a questão do *coping* e do *stress* já existe há muitos anos e que está presente no contexto de cada um.

Na quinta sessão deu-se atenção ao contexto familiar enquanto contexto gerador de stress. Para isso, recorreu-se à visualização de um episódio da série “Os Simpsons”. Analisou-se cada uma das personagens e procurou-se promover nos jovens ou a identificação ou o distanciamento de cada uma das mesmas. De seguida, passou-se para a exploração de cada uma das famílias individualmente, traçando um mapa de aproximações e afastamentos, pensando nas pessoas a quem podemos recorrer quando tivermos algum problema.

A sexta sessão debruçou-se sobre as relações de amizade e amorosas, todas provenientes do contexto escolar. Foi mostrado o vídeo da agressão a uma professora na

Escola Carolina Michäelis, seguido de uma desconstrução da situação, onde se procurava perceber o que tinha corrido mal e quais as soluções possíveis para o problema apresentado. Realizou-se outra actividade que dizia respeito aos problemas decorrentes das relações de amor e amizade, com o auxílio de imagens. Por fim, apresentou-se um excerto do “Diário de Anne Frank”, salientando o papel e a importância da amizade.

Na sétima sessão, procurou-se projectar o futuro, nomeadamente na forma de lidar com problemas inesperados que poderão aparecer no futuro e foi proposto a cada um dos adolescentes que traçasse um plano de emergência para uma situação futura, onde só dependessem deles próprios para o resolver. Antes da elaboração do plano, reflectiu-se acerca do futuro de cada um, daqui a vinte anos e da perspectiva que cada um tem do seu futuro.

A oitava e última sessão destinou-se à integração da temática trabalhada através de cartoons e imagens apelativos e que seriam postos a discussão. Foi ainda efectuada uma avaliação do programa por escrito, pedindo a cada um para apontar as vantagens e desvantagens sentidas, bem como os benefícios alcançados.

Em cada uma delas pretendeu-se envolver os membros do grupo e incitar a reflexão e exploração da temática e de alternativas a comportamentos de *coping* de fuga ou evitamento, procurando promover a utilização de estratégias mais funcionais e adaptadas à vida dos adolescentes.

2.3.2 - Implementação do programa

Todas as sessões tiveram lugar na escola em questão, dentro do horário escolar. A escolha do horário foi de mútuo acordo com a escola e foram colocados à disposição todos os dispositivos necessários, tanto audiovisuais como instalações físicas, para que tudo pudesse decorrer da melhor forma possível. Por conseguinte, esteve sempre disponível uma sala para as sessões, munida de projector e quadro com marcadores, facilitando a visualização de tudo o que estava a ser realizado pelos alunos.

A aplicação dos questionários no pré e pós-teste foi realizada às duas turmas em separado, não havendo qualquer contacto entre eles. A fase de implementação das sessões junto do grupo experimental viria a ter lugar no período compreendido entre 4 de Fevereiro de 2009 e 15 de Abril do mesmo ano e o pós-teste foi realizado no dia 9 de Junho de 2009, na última semana de aulas dos alunos (cf. Anexo 1). Para além da Psicóloga, esteve sempre presente um Professor da turma em questão, aquando dos momentos de avaliação.

Ao longo das sessões e mesmo aquando da sua construção, procurou-se seguir um modelo colaborativo de intervenção, construindo uma relação apoiante e de colaboração com o grupo e recorrendo a metodologias activas e participativas, que incitavam os adolescentes a expressar a sua opinião. No final de cada sessão, era debatida a utilidade da mesma e era lançado o tema da seguinte. A meio das sessões foi realizada oralmente uma avaliação informal e no final das sessões, foi realizada uma avaliação oral e uma por escrito, de forma a obter um feedback de todo o percurso realizado e da utilidade da intervenção realizada para a vida quotidiana dos adolescentes. Não se recorreu a gravações áudio ou vídeo das sessões por se considerar que esse não seria o objectivo principal do programa e que, para além disso, a riqueza estaria na discussão no grupo. Pensou-se que a avaliação formal (através do questionário) e a informal (com o feedback do grupo) seriam suficientes.

Relativamente às questões da confidencialidade, estas foram discutidas com a Direcção da Escola e com o grupo, na primeira sessão e foram reforçadas ao longo de todo o programa

Capítulo III – Resultados e Discussão

3.1 – Acerca da avaliação realizada

Este capítulo tem como principal objectivo a exposição e avaliação dos resultados obtidos com o intuito de alcançar conclusões sobre o sucesso do programa, a sua continuidade e as mudanças que são necessárias realizar para que possa ser utilizado em intervenções futuras. Serão apresentados brevemente os dados da análise factorial exploratória realizadas para validar a escala, bem como os dados da avaliação formal, realizada nos momentos de pré- e pós-teste com o questionário descrito nos procedimentos de implementação, bem como uma avaliação qualitativa da avaliação informal realizada na última sessão do programa com o grupo experimental.

Importa referir que a avaliação realizada tem um carácter meramente informativo e é necessária e um apoio essencial à intervenção, uma vez que a auxilia e potencia a reflexão acerca dos ajustes a realizar para que melhor se adaptem à população a que estão destinadas.

O objectivo principal da avaliação realizada é verificar a eficácia do programa e a sua utilidade futura, sendo um instrumento formal a melhor forma de o conseguir e de perceber as mudanças ocorridas. Contudo, importa também não analisar unicamente os dados em bruto mas enquadrá-los no contexto e nas condições em que o programa foi desenvolvido. Serão ressaltados os dados considerados mais importantes e será feita uma reflexão acerca da aplicabilidade do programa no contexto em que foi aplicado.

3.2 – Apresentação dos resultados

3.2.1 – Resultados para a amostra geral e sua breve análise

A presente escala apresenta uma boa consistência interna, com um valor de alfa de 0.80. Foi realizada ainda uma análise factorial exploratória, utilizando tanto os itens individualmente como com os itens agrupados nas 18 subescalas propostas pelos autores Frydenberg e Lewis (1996). Percebeu-se, através dos valores obtidos ao nível da consistência interna, que os itens se podem agrupar em 3 factores, resolver o problema, referência a outros e *coping* não produtivo, segundo a terminologia de Frydenberg e Lewis (1996) e todos eles obtiveram resultados de 0.80 ou superiores. O factor “resolver o problema” obteve um alfa de 0,86; o factor “referência a outros” obteve um alfa de 0,85 e o factor “coping não produtivo” obteve um alfa de 0,80. Os autores consideram mesmo que agrupando os itens nestes três factores é suficiente para se testar a eficácia de uma intervenção realizada no contexto do *coping*, o que também se verifica na amostra recolhida (Frydenberg et al. 2004).

Os resultados obtidos referentes às 18 subescalas (cf. Anexo 5, quadro 1) apontam que, na população portuguesa, as estratégias mais utilizadas pelos adolescentes são preocupar-se, resolver o problema e recorrer a actividades para relaxar, e recorrem pouco a outras estratégias como o apoio profissional, não lidar com a situação ou agir socialmente, isto é, através de petições dar a conhecer aos outros o que se pensa acerca de determinado assunto/problema. Estes resultados mostram que os adolescentes querem efectivamente lidar com os problemas e resolvê-los, procurando ser proactivos nesse aspecto.

Ao comparar os resultados obtidos para o sexo feminino e para o sexo masculino (cf. anexo 5, quadro 2), percebemos que na maioria das escalas, ambos os sexos têm resultados muito aproximados, embora na grande maioria, as raparigas tenham resultados ligeiramente superiores. Mesmo assim, existem algumas diferenças a registar em algumas subescalas. Por exemplo, as raparigas obtêm valores mais elevados nas escalas de auto-culpabilização, procuram mais apoio social e procuram reduzir a tensão face a um problema, enquanto que os rapazes obtêm pontuações mais elevadas na escala de recreação física, recorrendo a actividades desportivas. Todos estes resultados vêm corroborar os resultados encontrados nas investigações realizadas com outras populações, nomeadamente a australiana, e que foram explanados na conceptualização teórica da presente dissertação (cf. pág. 15).

3.2.2 – Apresentação dos resultados dos grupos experimental e de controlo

Seguidamente serão apresentados os dados relativos ao questionário utilizado para avaliar o programa, o *Adolescent Coping Scale*, sendo primeiro apresentados os resultados relativos ao pré-teste e posteriormente os resultados do pós-teste. No final serão apresentados os resultados obtidos na avaliação informal final do programa, com o intuito de se perceber as mudanças percebidas através do feedback do grupo experimental e que forneçam mais informação do que a obtida com os dados, funcionando como um indicador adicional para alterações futuras.

Importa ainda referir que se optou por apresentar os dados reunidos nos três estilos de *coping* referenciados na literatura por Frydenberg e Lewis (1996): resolver o problema, referência a outros e coping não produtivo. Esta escolha deve-se ao facto da presente organização dos dados permitir uma melhor visualização e percepção das diferenças obtidas entre os dois momentos de avaliação e entre os grupos do que se fossem utilizadas as 18 subescalas presentes no questionário.

Com o objectivo de se averiguar se o grupo de controlo e o grupo experimental seriam amostras provenientes de populações com a mesma distribuição, utilizou-se o teste paramétrico T de Student para a comparação de amostras independentes. Primeiramente e para verificar a exequibilidade da sua utilização, realizou-se um teste de normalidade, que mostrou que os dados se distribuem de forma relativamente normal, apesar de se saber que nos trabalhos realizados em Ciências Sociais, a normalidade nunca é totalmente atingida (Pallant, 2003), bem como os restantes pressupostos. Como se referiu anteriormente, foram apenas considerados os sujeitos que responderam aos dois momentos de avaliação (pré e pós teste) de forma a conseguir analisar as mudanças individuais e grupais entre os dois momentos.

Constata-se que na avaliação pré-teste, tanto os participantes do grupo experimental como os participantes do grupo de controlo obtiveram resultados mais elevados no factor “resolver o problema” e mais baixos no factor “referência a outros”. Ao analisar o valor de T, não se registam diferenças significativas em nenhum dos factores. Já na fase de pós-teste, os resultados do grupo experimental mantiveram-se, continuando o factor “resolver o problema” a ter a média mais elevada, seguido do factor “coping não produtivo” e finalmente do factor “referencia a outros”, tal como para o grupo de controlo. Todos estes resultados podem ser visualizados nos quadros em anexo (cf. anexo 5, quadros 3 e 4). Importa ainda referir que não foram encontradas diferenças significativas nos dois momentos de avaliação e em nenhuma das subescalas, tendo em conta o nível de significância bicaudal observado ($p > 0.05$).

Ao analisar as diferenças entre o grupo experimental e de controlo ao nível das diferenças de género, consegue-se perceber que, para o factor “resolver o problema”, houve uma diminuição no sexo feminino tanto no grupo experimental como no grupo de controlo e um aumento para o sexo masculino, sendo que este aumento é maior no grupo experimental, como se pode observar nos gráficos abaixo.

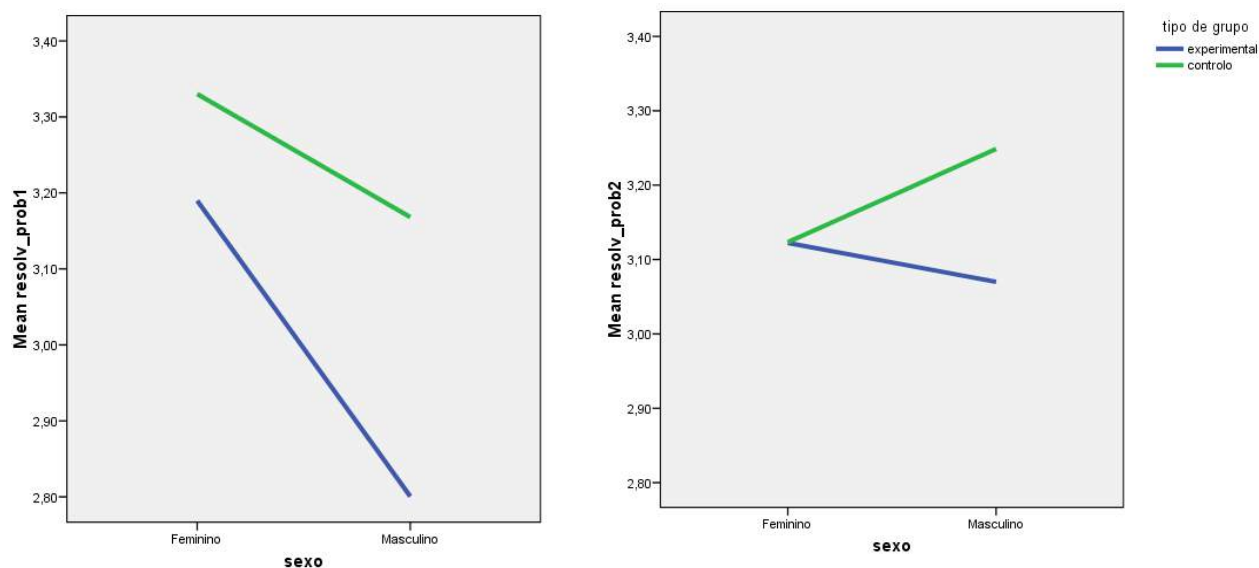


Gráfico 1: Diferenças no tipo de grupo e género para o factor “resolver o problema”

Para o factor “referência a outros”, verifica-se uma ligeira diminuição no grupo experimental e uma diminuição no grupo de controlo no que respeita ao sexo feminino. Já no sexo masculino, há um ligeiro aumento no grupo de controlo e um aumento no grupo experimental, como se pode observar nos gráficos abaixo.

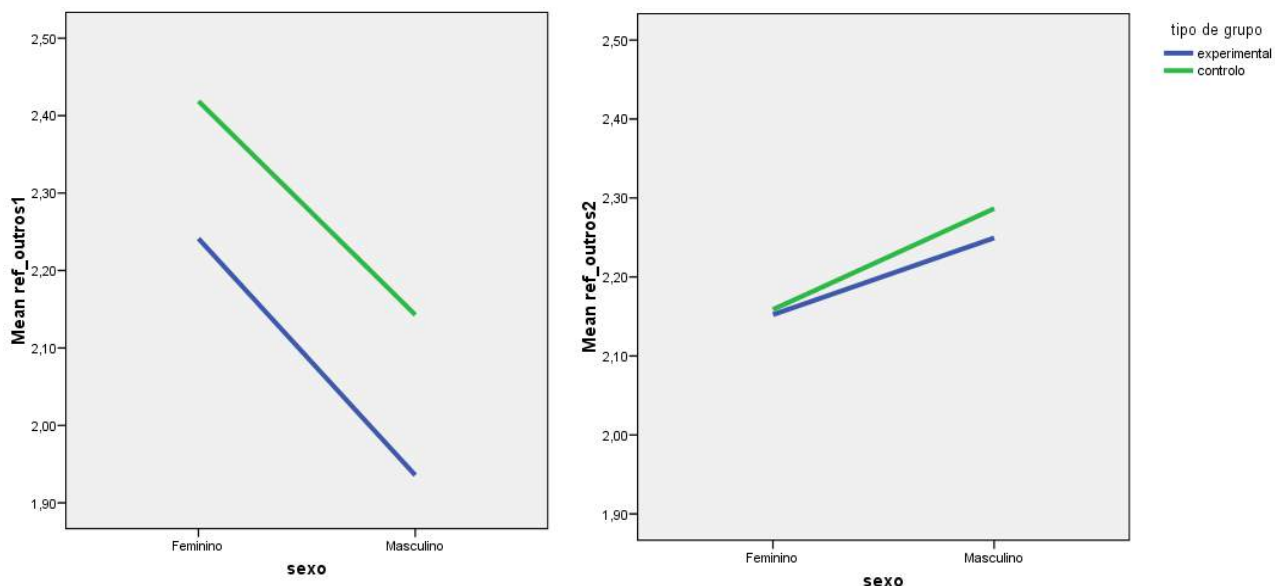


Gráfico 2: Diferenças no tipo de grupo e género para o factor “referência a outros”

Para o factor “*coping* não produtivo” e relativamente ao grupo de controlo, as raparigas registam uma ligeira diminuição e os rapazes um aumento. No grupo experimental,

são registadas diminuições tanto no sexo masculino como no sexo feminino, apesar destas serem mais evidentes no primeiro, como se pode comprovar pelos gráficos apresentados.

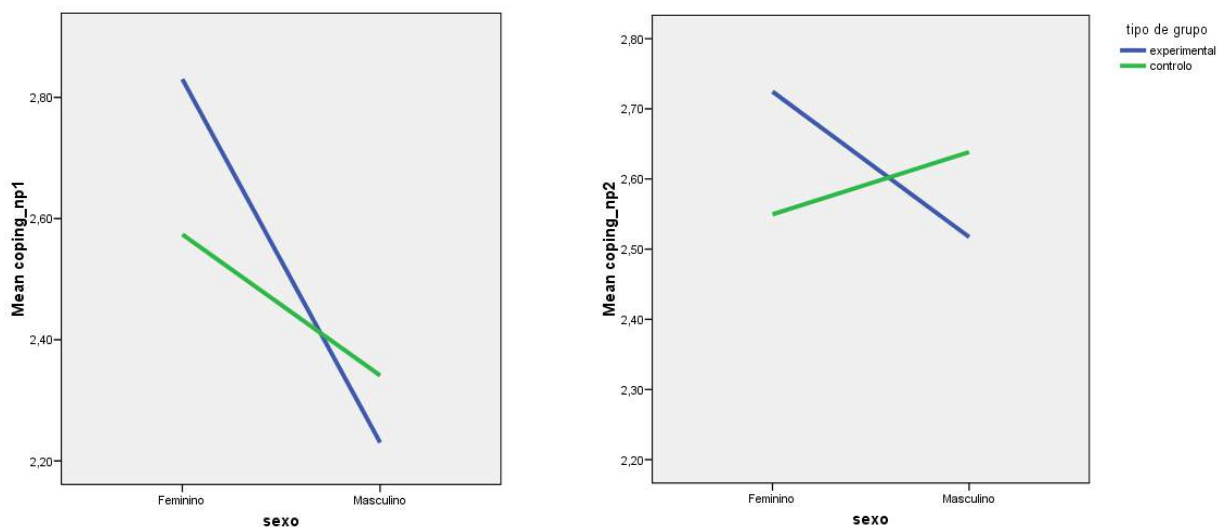


Gráfico 3: Diferenças de tipo de grupo e género para o factor “coping não produtivo”

Com o intuito de analisar as diferenças entre as fases pré-teste e pós-teste em cada um dos grupos, optou-se pela utilização do teste paramétrico T de Student para a comparação de amostras emparelhadas. Primeiramente, serão apresentados os resultados para o grupo experimental e posteriormente os dados para o grupo de controlo, presentes nos quadros 6 e 7.

Pares	N	Pré	Pós	T (sig)
		M (DP)	M (DP)	
Resolver o problema	18	3,04 (0,45)	3,10 (0,51)	- 0,70 (0,49)
Referência a outros	18	2,12 (0,62)	2,19 (0,63)	-0,67 (0,51)
Coping não produtivo	18	2,60 (0,44)	2,64 (0,48)	-0,40 (0,69)

Quadro 6 – Resultados do T de Student para amostras emparelhadas para o grupo experimental

Ao analisar o quadro 6, do grupo experimental, verifica-se que se registou um aumento em todas as categorias entre os dois momentos de avaliação, embora não existam diferenças significativas a registar.

No quadro 7, que apresenta os resultados relativos ao grupo de controlo, verifica-se que houve uma diminuição nos factores “resolver o problema” e “referência a outros”. Como

se pode observar, foram registadas diferenças significativas no factor “coping não produtivo”, que registou um aumento do primeiro para o segundo momento de avaliação.

Pares	N	Pré	Pós	T (sig)
		M (DP)	M (DP)	
Resolver o problema	24	3,24 (0,39)	3,19 (0,42)	0,58 (0,57)
Referência a outros	24	2,26 (0,60)	2,23 (0,68)	0,27 (0,79)
Coping não produtivo	24	2,43 (0,31)	2,60 (0,35)	-2,48 (0,02 ¹)

Quadro 7 – Resultados do T de Student para amostras emparelhadas para o grupo de controlo

No que diz respeito à avaliação qualitativa realizada na última sessão do programa (cf. Anexo 4), os participantes do grupo experimental consideraram que, em geral, as actividades realizadas os ajudaram a reflectir sobre a forma como actuam em situações stressantes e a ponderar novas opções, enfatizando a importância da experiência de grupo para algumas das conclusões a que chegaram. Contudo também houve participantes que expressaram que o grupo não lhes veio trazer “nada de novo” e que, por conseguinte, já sabiam tudo o que foi falado. Importa ainda salientar que muitos dos participantes referiram a sessão dedicada à família como importante, uma vez que lhes possibilitou reflectir acerca dos problemas familiares e a melhor forma de os resolver.

Relativamente à questão “O que retiro de mais importante desta experiência?”, os participantes mencionam a importância de escutar os outros e procurá-los em situações de difícil resolução e que estão sempre presentes opções positivas para auxiliar nessa mesma resolução, para além de reflectir acerca dos temas propostos.

Ao perguntar acerca d’ “O que poderia ser diferente?”, muitos dos participantes apontam que a turma por vezes se distraía ou fazia muito barulho.

3.3 – Discussão dos resultados

Ao analisar os dados recolhidos, nomeadamente através dos procedimentos estatísticos realizados, conclui-se que existem algumas diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Verificou-se que só ocorreram diferenças significativas numa das subescalas e

¹ p>0.05

que, ao nível das diferenças de género, as maiores alterações se verificaram no sexo masculino, sobretudo na fase pós-teste nos três factores.

Contrariamente ao esperado, foram unicamente encontradas diferenças significativas nos resultados do teste T para amostras emparelhadas. O grupo de controlo registou, na fase pós-teste, diferenças significativas no factor “*coping* não funcional” o que pode significar que, apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas no grupo experimental, o grupo que não foi submetido ao programa registou unicamente um aumento das estratégias disfuncionais, estratégias estas que o programa visava diminuir. Analisando os restantes resultados do grupo de controlo, registaram-se igualmente descidas nas outras subescalas, o que mostra que o programa pode ter tido efeito no grupo experimental, mesmo que isto não seja expresso nos resultados quantitativos obtidos. Como tem vindo a ser referenciado na literatura, as estratégias de *coping* estabilizam por volta dos 15 anos e são sobretudo as não produtivas que aumentam com a idade, especialmente a partir do meio da adolescência (Frydenberg, 2004).

Assim, facilmente se percebe que alguns indivíduos não possuem as competências necessárias para lidar com conjuntos particulares de problemas e, inclusivamente, aprendem mesmo estratégias desadaptativas para lidar com os problemas, utilizando-as para a sua manutenção e não com vista à eliminação destes mesmos problemas. Isto demonstra que, se o grupo de controlo tivesse sido submetido ao programa, talvez pudessem ser registadas diferenças no sentido positivo e de diminuição das estratégias negativas, uma vez que podem sempre ser aprendidas novas estratégias (Aldwin, 2000) que visem diminuir ou encontrar formas mais adaptativas de lidar com os problemas e o *stress*.

Importa salientar que o facto de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental não significa que o programa não tenha tido qualquer impacto nos adolescentes, dado que estes expressaram na última sessão do programa que este lhes foi útil como actividade de reflexão, em que puderam discutir com a turma e aprender com os outros, tanto com opiniões semelhantes às deles como com opiniões diferentes. Contudo, o facto de apontarem o tamanho do grupo como algo a melhorar leva a ponderar implementar este programa com um número mais reduzido de participantes.

Focando-nos agora nas diferenças de género encontradas, e relativamente ao grupo experimental, parece que o programa teve uma maior eficácia para o sexo masculino do que para o sexo feminino, o que pode significar que talvez fossem estes participantes que necessitassem de um maior apoio para os ajudar a lidar com sucesso com os problemas,

umentando as estratégias de *coping* funcionais e diminuindo as disfuncionais. Segundo a literatura, os rapazes recorrem mais a estratégias disfuncionais para resolver os problemas, como o álcool ou as drogas (Fatin, Florentino & Correché, 2005; Frydenberg & Lewis, 1999, 2009; Gelhaar et al. 2007), pelo que o facto destas terem diminuído no grupo experimental mostra que o programa os ajudou a encontrar estratégias mais funcionais do que as que utilizavam. As alterações no sexo feminino foram muito reduzidas, embora os valores encontrados tenham diminuído nos três factores, o que pode significar que as raparigas já possuem estratégias de *coping* mais adequadas a si ou que, por outro lado, as mudanças só se verificaram a longo-prazo. Mesmo ao longo das sessões, as raparigas foram referindo que os tópicos apresentados as ajudavam a confirmar as estratégias que utilizavam e a perspectivar algumas, como o apoio da família, de forma mais positiva.

No que respeita ao grupo de controlo, verificou-se uma tendência semelhante ao grupo experimental em todos os factores com excepção do factor “*coping* não produtivo”. Neste último, os rapazes aumentaram as estratégias disfuncionais e as raparigas diminuíram ligeiramente, o que corrobora os dados encontrados na literatura e na amostra portuguesa. Assim, os rapazes do grupo de controlo poderiam ter benefícios do programa, tal como foram alcançadas pelo grupo de controlo.

Ao analisar ainda os resultados obtidos para os três factores, verifica-se que os resultados são mais elevados para o factor “resolver o problema”, que é produtivo e positivo, seguido do factor “*coping* não produtivo” (composto por estratégias mais disfuncionais) e, por último, “referência a outros”, o que demonstra que ambos os grupos possuem e utilizam mais estratégias positivas do que negativas para lidar com os seus problemas. Os resultados médios mais elevados encontram-se no factor “resolver o problema”, que é composto por estratégias mais directas, enquanto que o factor “referência a outros” inclui o apoio social, profissional e espiritual e agir socialmente (através de petições). As subescalas que compõem este último factor podem estar na origem dos resultados médios mais reduzidos, como se pode ver nos quadros 3 e 4 do anexo 5, pois o apoio espiritual e as petições são, em geral, pouco valorizadas pelos participantes. O factor “*coping* não produtivo” obtém resultados intermédios, mostrando a presença das estratégias disfuncionais, algo que se verifica ser combatido pelo programa.

Centrando agora a discussão na avaliação da intervenção, importa tecer alguns comentários qualitativos relativamente à aplicação do programa. Os participantes mostraram-se sempre activos e colaborantes ao longo das sessões, fazendo sugestões e emitindo a opinião de cada um. Foram-se mostrando cada vez mais desinibidos e interessados, reforçando

verbalmente a importância de determinadas sessões para os próprios. São ainda de salientar as reduzidas faltas que se verificaram, sendo as únicas dadas por motivos médicos. As sessões foram sempre recebidas com entusiasmo e eram colocadas questões cada vez que algum ponto não era claro para qualquer um dos elementos.

Importa também explorar as questões que poderão estar relacionadas com a aparente ausência de diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental. Primeiramente, o pós-teste realizado dois meses após a intervenção, ocorreu no último dia de aulas dos grupos experimental e de controlo, o que pode ter contribuído para os resultados alcançados pois os alunos encontravam-se a realizar outro tipo de actividades aquando do preenchimento do questionário. O tamanho do grupo experimental pode também ter condicionado os resultados, dado que, neste tipo de intervenções, os grupos deverão ter uma dimensão recomendada de 8-12 participantes (Campos, 1997), o que não aconteceu neste caso, em que se trabalhou com um grupo de 21 adolescentes. Esta questão foi particularmente saliente em algumas sessões, uma vez que a gestão das mesmas e a participação equitativa de todos os presentes nem sempre foi conseguida com sucesso. É de sublinhar que o tamanho do grupo se deveu a questões institucionais e não à escolha da Psicóloga, o que por si só retira o carácter aleatório da escolha dos participantes, tendo este ficado ao cargo da escola. Para futuras intervenções, talvez a escolha de uma amostra aleatória poderá possivelmente alcançar resultados mais positivos, no sentido esperado. Outra questão a ponderar foi o facto dos contactos terem sido estabelecidos com a escola e não com os alunos, o que significou que não houve uma participação voluntária, por exemplo através de uma inscrição, dos participantes.

Também o questionário poderá não ter sido o mais apropriado para avaliar esta intervenção. Este foi escolhido por ser muito abrangente (os participantes, perante um determinado problema à escolha, deveriam assinalar o que fariam, mediante as opções dadas), podendo-se adaptar a uma grande variedade de situações de stress. Contudo, talvez este facto tenha tornado difícil a resposta ao mesmo porque os participantes poderiam pensar em situações diferentes à medida que as perguntas surgiam ou não interpretar correctamente a intenção da pergunta. Para despistar estas questões, aquando da tradução e adaptação do mesmo, o questionário foi passado a um adolescente e a mais profissionais para despistar estas questões, mas pode não ter sido suficiente. Assim, em intervenções futuras, talvez fosse mais proveitosa a utilização de outro questionário mais adaptado aos objectivos do programa. Por outro lado, talvez a presença de mais momentos de avaliação informal das sessões fosse importante para uma melhor adaptação do programa de intervenção ao grupo a que se destina.

Importa ainda referir que a clarificação dos conceitos poderá não ter sido realizada da melhor forma e, por conseguinte, seria proveitosa a realização de algumas alterações na estrutura de algumas sessões, nomeadamente na primeira sessão, na explicação dos conceitos a trabalhar e apresentando exemplos concretos e práticos desses mesmos conceitos ou a sessão sete, onde se pretendia que se elaborasse um plano de emergência, pelo facto de parecer que os participantes não teriam compreendido o intuito da actividade, apesar das explicações dadas.

Outro factor de capital importância e que pode explicar a ausência de resultados significativos pode-se dever à homogeneidade dos participantes, tanto ao nível da cultura como no que respeita ao nível sócio-económico (NSE). Segundo Menna e Ruck (2004), a necessidade e eficácia deste tipo de programas de intervenção é maior em indivíduos com um NSE mais baixo. Como os próprios referiram ao longo das sessões, para estes tratou-se de uma reflexão acerca da temática e não tanto a aprendizagem de estratégias, o que era objectivo do programa, e que as sessões não vieram trazer “nada de novo”, mas que a sua reflexão lhes veio trazer novos pontos de vista, mais vantajosos para cada um. Ou seja, uma amostra mais heterogénea poderia trazer benefícios para a intervenção e para os próprios participantes.

Apesar das condições de aplicação serem sempre boas, uma vez que foi disponibilizada uma sala, projector e um quadro para todas as sessões, nos momentos de avaliação não houve a mesma serenidade pois as aplicações implicaram interromper períodos lectivos e, por conseguinte, o tempo disponibilizado para a aplicação era reduzido, o que poderá ter acarretado implicações ao nível da concentração e da disponibilidade dos participantes. Para além disso, a avaliação pós-teste coincidiu com o último dia de aulas dos participantes, pelo que estes estavam envolvidos noutras actividades aquando da aplicação. Assim, este facto pode de alguma forma ter condicionado os resultados, algo que deverá ser corrigido em futuras aplicações, através de um planeamento de forma mais cuidada.

O facto de se estar a reflectir acerca destas questões é de vital importância para que este programa possa futuramente ser adaptado e aplicado, dadas as dificuldades sentidas pelos docentes e pelos próprios adolescentes com quem fui tendo contacto ao longo da investigação, sendo também esse o intuito da presente dissertação. Importa ainda salientar que as mudanças que podem ser alcançadas pelos participantes presentes neste tipo de programas tem necessariamente um carácter múltiplo e diverso, uma vez que os participantes actuam em contextos muito diversificados e que vão para além da hora semanal do grupo. Mais ainda, o programa não tinha como finalidade a simples instrução, procurando preferencialmente a

promoção e desenvolvimento, estimulando a reflexão nos participantes das estratégias que mais se adequavam a si e de quais as possibilidades de que disporiam no futuro. Assim, e uma vez que os indivíduos não reagem todos da mesma forma às situações, o programa poderá ter produzido mudança e esta não ser visível através dos resultados estatísticos, embora este tivesse sido adaptado e procurasse estimular os participantes ao longo de todas as sessões.

Ao nível das sugestões para futuras aplicações, poderá ser benéfica uma intervenção com um número mais reduzido de participantes, escolhidos aleatoriamente e através de um processo de inscrição, em que todos tenham espaço para intervir activamente, mantendo o carácter apelativo através da utilização dos meios audiovisuais, tal como se verificou no presente programa. Outra opção a considerar seria a sua realização com adolescentes de NSE inferior ao da amostra deste estudo, uma vez que as necessidades parecem ser maiores nesta população do que na população onde se realizou a presente intervenção. Uma vez que o trabalho a realizar se dirige à população adolescente, talvez a presença de um psicólogo de cada género e a introdução de temáticas mais apelativas a cada um dos géneros possa ser benéfica e contribua para uma participação mais activa e interessada dos participantes.

Em jeito de conclusão, e dado que até este ponto foram focadas unicamente as limitações, importa salientar os aspectos positivos do programa implementado e que estão ligados tanto a aspectos do grupo como da instituição ou mesmo da estrutura das sessões. Os aspectos mais relevantes a assinalar são a opção pela promoção e desenvolvimento de competências, focando-se em metodologias reflexivas e activas; o recurso a estratégias lúdicas e audiovisuais, que proporcionaram o envolvimento e participação activa dos participantes; a relação muito positiva e o entendimento estabelecidos entre a psicóloga e os participantes ao longo de todas as sessões; o bom relacionamento entre todos os participantes e o interesse genuíno demonstrado em ouvir o outro e dar a sua opinião, tanto positiva como negativa, sem receios; a disponibilização dos meios físicos necessários por parte da escola; a abertura e diálogo constantes entre a escola e a psicóloga.

Capítulo IV – Conclusão

Ao fazer uma análise do conceito de *coping*, verifica-se que estamos perante um constructo de difícil definição e que se pode adaptar a várias áreas. No caso do trabalho realizado, *coping* foi entendido como *esforços para gerir (dominar, reduzir, minimizar) as exigências internas e ambientais e os conflitos que excedem ou “esforçam” os recursos de um indivíduo* (Lazarus e Launier, 1978, in Seiffge-Krenke, 1995). Ao longo da revisão da literatura procurou-se mostrar a necessidade que todos os indivíduos têm de encontrar mecanismos e estratégias para lidar e melhor responder às situações e problemas com que se deparam na vida quotidiana, sendo este o intuito do programa de intervenção que foi construído e implementado.

Através da revisão da literatura, verificou-se que o conceito de *coping* aplicado aos acontecimentos da vida quotidiana é pouco estudado no nosso país, o que mostra a necessidade de realizar mais investigações neste domínio e que venham a dar seguimento a algumas das já realizadas como, por exemplo, a de Cleto (1998). Importa perceber quais as variáveis que realmente se ajustam à população adolescente por se perceber que é durante este período, especialmente por volta dos 15 anos, que estas estratégias são utilizadas com mais constância e aplicadas às reais necessidades de quem as utiliza. Assim, delinear investigações que vão de encontro aos diferentes tipos de participantes poderá resultar numa maior eficácia deste tipo de programas num domínio tão importante como o escolar, um contexto muito propício e benéfico para as intervenções em grupo.

Relativamente à construção e avaliação do programa de intervenção realizado, tentou-se equilibrar a avaliação quantitativa com a avaliação qualitativa, de forma a conferir alguma cientificidade ao estudo. Contudo, talvez fosse mais benéfica a utilização de mais momentos de avaliação qualitativa para, desta forma, se poder ajustar melhor o conteúdo das sessões ao tipo de população a que se destinava. Por outro lado, talvez a construção ou utilização de um instrumento de avaliação mais adaptado ao programa tivesse contribuído para que fossem encontrados resultados estatisticamente significativos, o que não foi o caso desta intervenção. Pode-se então concluir que há bastantes aspectos a melhorar para que este programa possa ser implementado em escolas e com a população adolescente.

No presente trabalho, procurou-se apresentar uma perspectiva desenvolvimental do *coping*, apresentada por Seiffge-Krenke (1995). Esta autora entende que as relações com os pais e pares são necessárias para que exista um *coping* bem sucedido nas tarefas desenvolvimentais, isto é, os adolescentes vão procurar estas figuras para validarem atitudes e competências que se encontram a desenvolver, tendo estas o papel de promover o desenvolvimento de competências e participação em novas actividades por parte dos

adolescentes. Com este intuito, procurou-se construir, implementar e validar um programa de intervenção nesta área, adaptando-o aos adolescentes de uma Escola Privada do Porto. Contudo, e como já foi referido, foram unicamente encontradas diferenças significativas para o grupo de controlo, que registou um aumento no factor “*coping* não produtivo”. Apesar de não serem significativas, também foram encontradas diferenças de género, nomeadamente em relação aos participantes do sexo masculino no grupo experimental, que registaram um aumento das estratégias positivas e uma diminuição das negativas, mas tal não ocorreu no sexo feminino. Possivelmente as diferenças a este nível poderão ser unicamente perceptíveis a longo-prazo, uma vez que nem sempre as mudanças são sentidas de forma imediata, pelo que a realização de um outro momento de avaliação seja um aspecto a considerar, para que se possa fazer uma melhor adaptação do programa com vista à sua aplicação futura, contribuindo mais para a reflexão do que para o ensinamento das estratégias de *coping*. Com isto pretende-se afirmar que existe sempre espaço para reflexão e para novas perspectivas que levem os adolescentes a reconhecer a eficácia de determinadas estratégias para lidarem com os problemas e o stress da sua vida quotidiana.

Apesar disso, e através dos contactos realizados nas escolas, foi perceptível a necessidade de intervenção neste domínio, pelo que devem ser encetados esforços neste sentido. Por tudo isto, é perceptível a importância de se continuar a intervir neste campo e de dar continuidade à investigação nesta área, dada a sua escassez em Portugal, bem como à validação de instrumentos, que também não acontece tanto como era desejável (ex: Mota & Matos, 2006).

Como conclusão geral, importa referir que apesar de tanto a Psicóloga como os participantes terem retirado algo do programa, talvez as mudanças não tenham sido significativas o suficiente para serem captadas pelo instrumento utilizado, o que motiva a uma investigação mais aprofundada e continuada neste domínio, para que se possam atingir resultados mais conclusivos e positivos no futuro, talvez com populações adolescentes mais novas, de uma fase inicial da adolescência.

Referências Bibliográficas

- Aldwin, C. M. (2000). *Stress, coping, and development: an integrative perspective*. New York: The Guilford Press.
- Bilgin, M. & Akkapulu, E. (2007). Some variables predicting social self-efficacy expectation. *Social Behavior and Personality*, 35 (6), 777-788.
- Briner, R. B., Harris, C. & Daniels, K. (May 2004). How do work stress and coping work? Toward a fundamental theoretical reappraisal. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (2), 223-234.
- Campos, B. P. (1997). *Educação e desenvolvimento pessoal e social* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Clarke, A. T. (February 2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 11-24.
- Cleto, P. M. (1998). *Adaptação à mudança de escola no início da adolescência*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Compas, B. E. (2006). Psychobiological processes of stress and coping. Implications for the resilience in children and adolescents – comments on the papers of Romeo & McEwen and Fisher et al. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 226-234.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 87–127.
- Cooper, M., Shaver, P. & Collins, N. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 5, 1380-1397.
- Costa, J. & Gouveia, J. P (2008). Contribuição para o estudo das qualidades psicométricas de uma medida para lidar com acontecimentos geradores de stress: Abordagem preliminar da Adaptação Portuguesa da COPE. *Psychologica*, 48, 125-157.

- DeLongis, A. & Holtzman, S. (December 2005). Coping in context: the role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, 73 (6), 1-24.
- Eckenrod, J. (1991). *The social context of coping*. New York: Plenum Press.
- Fatin, M. B., Florentino, M. T. & Correché, M. S. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luís. *Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luís*, 6(1), 159-176.
- Folkman, S. (January 2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, & Coping*. 21(1), 3-14.
- Frydenberg, E. (ed) (1999). *Learning to cope: Developing as a person in complex societies*. New York: Oxford University Press.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (February 2009). The relationship between problem-solving efficacy and coping amongst Australian adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37 (1), 51-64.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (February 2004). Adolescents least able to cope: how do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (1), 25-37.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1999). Things don't get better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 81-94.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1996). A Replication Study of the Structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple Forms and Applications of a Self-Report Inventory in a Counselling and Research Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235.
- Frydenberg, E. (Winter 2004). Coping competencies what to teach and when. *Theory into Practice*, 43 (1), 14-22.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bulgalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-Smith, N. & Poole, C. (June 2004). Prevention is better than the cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20 (2), 117-134.
- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., Macek, P., Steinhausen, H. & Metzke, C. W. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A

seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4 (2), 129-156.

Gould, L., et al. (2007). The adolescent coping process interview: measuring temporal and affective components of adolescent responses to peer stress. *Journal of Adolescence*. doi:10.1016/j.adolescence.2007.10.001

Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*. 38, 409–415.

Holt, N. L., Hoar, S. & Fraser, S. N. (March 2005). How does coping change with development? A review of childhood and adolescence coping sport research. *European Journal of Sport Science*, 5 (1), 25-39.

Hutchinson, S., Baldwin, C. & Oh, S. (2006). Adolescent coping: exploring adolescents' leisure-based responses to stress. *Leisure Sciences*. 28, 115–131.

Iwasaki, Y. & Schneider, I. E. (2003). Leisure, Stress and Coping: An evolving area of inquiry. *Leisure Sciences*, 25, 107-113.

Jang, K., Thordarson, D., Stein, M., Cohan, S. & Taylor, S. (March 2007). Coping styles and personality: A biometric analysis. *Anxiety, Stress, and Coping*. 20 (1), 17-24.

Jensen-Campbell, L. & Malcolm, K. (March 2007). The importance of conscientiousness in adolescent interpersonal relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 33 (3) 368-383.

Jose, P. E & Huntsinger, C. S. (2005). Moderation and mediation effects of coping by chinese american and european-american adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (1), 16-43.

Jose, P. E. & Kilburg III, D. (September 2007). Stress and coping in japanese children and adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping*. 20 (3), 283-298.

Kavsek, M. & Seiffge-Krenke (1996). The differentiation of coping traits in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*. 19 (3), 651-668.

Kroger, J. (2004). *Identity in Adolescence – The balance between self and the other*. New York: Routledge.

- Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lewis, R. & Frydenberg, E. (2002). Concomitants of failure to cope: What we should teach adolescents about coping. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 419–431.
- Menna, R. & Ruck, M. D (Summer 2004). Adolescent help-seeking behaviour: How can we encourage it? *Guidance & Counseling*, 19 (4). 08315493
- Mota, C. P. & Matos, P. M (2006). Coping Across Situations Questionnaire – CASQ numa amostra de adolescentes portuguesas. *Psychologica*, 43, 211-226.
- Moos, R. (February 2002). The mystery of human context and coping: an unraveling of clues. *American Journal of Community Psychology*. 30 (1), 67-88.
- Oliva, A., Jiménez, J. M, Parra, A. (March, 2009). Protective effect of supportive relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22 (2), 137-152.
- Pallant, J. (2003). *SPSS Survival Manual*. Philadelphia: Open University Press.
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *The Psychological Record*. 51, 223-235.
- Ptacek, J., Smith, R., Raffety, B. & Lindgren, K. (April 2008). Coherence and transituational generality in coping: The unity and the diversity. *Anxiety, Stress, & Coping*. 21(2), 155-172.
- Ramos, M. (2008). Stresse, coping e desenvolvimento: Questões conceptuais e dificuldades metodológicas. *Psychologica*, 48, 175-195.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). Adaptative and maladaptative coping styles: Does intervention change anything? *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (4), 367-382.
- Seiffge-Krenke, I. & Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: Links to attachment state of mind. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (4), 561-582.

- Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, A., Aegenheister, N. & Poebblau, M. (June 2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6 (2), 123-132.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129 (2), 216–269.
- Skinner, E. A & Zimmer-Gembeck, M. J (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentalista*. (3ª ed.) (C. M. C. Vieira, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wadsworth, M., Rieckmann, T., Benson, M. & Compas, B. (2004). Coping and responses to stress in Navajo adolescents: psychometric properties of the responses to stress questionnaire. *Journal of Community Psychology*, 32 (4), 391– 411.

Anexos

Anexo I

Cartas enviadas planeamento das sessões de grupo

Colégio Luso-Francês
A/C Irmã Aurora do Carmo Pereira
Rua do Amial, 442
4200-054 Porto



Cara Irmã,

Conforme combinamos aquando da minha visita ao Colégio, junto envio um breve resumo contendo os principais objectivos do trabalho que pretendo realizar no Colégio. Será um grupo de desenvolvimento com uma turma de 10º ano, com 10 sessões, de periodicidade semanal, com início, se possível, no final de Janeiro de 2009.

Este projecto insere-se no âmbito do meu Mestrado, tem o apoio da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, na qual me encontro presentemente. Seria para mim uma oportunidade muito gratificante e positiva poder desenvolvê-lo no contexto que me acolheu quando eu era mais jovem e onde me foram proporcionadas tantas aprendizagens positivas. Assim, este projecto pretende auxiliar estes alunos a criar competências para lidarem mais eficazmente com situações de maior ansiedade, a reflectirem e desenvolverem estratégias alternativas para lidar com os seus problemas da vida quotidiana.

Reafirmo a minha disponibilidade para reunir com os Coordenadores e para esclarecer qualquer tipo de dúvida que resida acerca do projecto que gostaria de implementar ou de fornecer qualquer tipo de informação adicional que seja considerada pertinente e necessária.

Grata pela sua atenção. Aguardo o seu contacto.

Atenciosamente,

Maria Freitas

96 51 95 264

mariatfreitas@hotmail.com

Exmo. Presidente do Conselho Executivo da Escola
Secundária de Oliveira do Douro,

No seguimento do contacto telefónico estabelecido com a Dr.^a Lúcia Neves, venho solicitar a autorização para passar um questionário respeitante a uma actividade de investigação junto da população estudantil da escola que preside.

Esta actividade de investigação insere-se no âmbito da realização do Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Maria Emília Costa, e que diz respeito à forma como os jovens lidam com o stress. A investigação que está a decorrer tem como objectivo geral perceber as estratégias que os jovens utilizam para responder a situações da sua vida quotidiana, geradoras de stress e que podem ocorrer nos mais diversos contextos. Assim, pretende-se perceber quais as estratégias mais utilizadas com o intuito de promover formas mais adaptativas dos jovens lidarem com situações inesperadas e geradoras de ansiedade, intervindo de forma mais eficaz e potenciando o seu desenvolvimento.

Venho, por este meio, solicitar a colaboração da escola para passar o questionário a 4 turmas do Ensino Secundário com idades entre os 14 e os 17 anos. Este questionário não demorará mais do que 15 minutos a ser preenchido e todos os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, respeitando os princípios éticos e deontológicos e preservando a identidade dos alunos.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e apelo à sua colaboração, salientando a importância que esta actividade assume na realização da investigação.

Grata pela sua atenção,

Com os melhores cumprimentos,

(Maria Freitas)

(Maria Emília Costa
Prof. Catedrática da FPCEUP)

Planeamento das sessões de grupo

Nr. Sessão	Data prevista	
1	4/02	Primeiro momento de avaliação
2	11/02	
3	18/02	
4	4/03	
5	11/03	
6	18/03	
7	25/03	
8	15/04	
	9/06	Segundo momento de avaliação

Anexo 2

Questionário

Adolescent Coping Scale – Long form

(Erica Frydenberg & Ramon Lewis, 1993)
Adaptado por: Maria Freitas & Maria Emília Costa (2009)

Nr do questionário: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Os estudantes apresentam uma série de preocupações como a escola, a família, os amigos, o mundo e outros...

É nosso objectivo tentar perceber e identificar as estratégias que as pessoas da sua idade utilizam quando têm um problema ou uma preocupação.

Não há respostas certas ou erradas neste questionário. Não passe muito tempo num item mas dê a resposta que melhor descreve o que sente.

Em baixo é apresentada uma lista das diferentes formas como pessoas da sua idade lidam com uma vasta variedade de preocupações ou problemas. Por favor indique, marcando com uma cruz (X) o que faz para lidar com os seus problemas ou preocupações.

Por exemplo, se algumas vezes lida com a preocupação através de “Falar com os outros para saber o que eles fariam se tivessem esse problema”, iria marcar um 3, como é mostrado abaixo:

Não se aplica
ou não uso

1

Uso muito
pouco

2

Uso algumas
vezes

3

Uso
frequentemente

4

Uso muito

5

Pense que tem um problema ou situação difícil. Imagine a forma como lidaria com essa situação e a frequência da utilização das estratégias que se apresentam nas páginas seguintes.

1 - Falo com outros e vejo o que eles fariam se tivessem esse problema	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Tento fazer qualquer coisa	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Continuo com o trabalho como é exigido	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Faço desporto	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Deixo que Deus cuide das minhas preocupações	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Peço conselhos a um profissional	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Preocupo-me com o meu futuro	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Causo uma boa impressão nas pessoas que são importantes para mim	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Não há nada que eu possa fazer para resolver o problema, por isso não faço nada	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Simplesmente desisto	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - Encontro-me com amigos	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - Choro ou grito	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 - Torço pelo melhor	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 - Ligo para um amigo próximo	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 - Guardo os meus sentimentos só para mim	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 - Ignoro o problema	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Falo com outros e apoiamo-nos mutuamente	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 - Tento resolver o problema dando o meu melhor	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 - Vou regularmente à escola	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – Mantenho-me em forma e saudável	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 - Lembro-me daqueles que estão pior que eu para que os meus problemas não pareçam tão maus	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 - Rezo para ter ajuda e orientação para que tudo fique bem	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 - Obtenho ajuda profissional ou aconselhamento	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 - Preocupo-me com a minha felicidade	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 - Trabalho com afinco	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 - Encontro uma forma de relaxar; por exemplo, ouvir música, ler um livro, tocar um instrumento musical ou ver televisão	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 - Fico melhor quando bebo álcool, fumo um cigarro ou tomo outras drogas (que não medicação)	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 - Fico doente	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 - Desejo que um milagre aconteça	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 - Evito estar com pessoas	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31 - Procuo encorajamento dos outros	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
32 - Considero outros pontos de vista e procuro levá-los em consideração	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
33 - Preocupo-me com a minha relação com os outros	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
34 - Vou fazer exercício para o ginásio	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
35 - Olho para o lado positivo das coisas e penso em tudo o que é bom	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
36 - Leio um livro religioso	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
37 - Preocupo-me com o que está a acontecer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
38 - Tento enturmar-me com os meus amigos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
39 - Organizo alguma acção ou uma petição em relação ao assunto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
40- Envolve-me numa relação estável	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
41 - Espero que o problema se resolva sozinho	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
42 - Critico-me a mim próprio	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
43 - Faço os outros saber o que me preocupa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
44 - Penso no que estou a fazer e porquê	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
45 - Alcanço bons resultados no que estou a fazer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
46 - Saio, divirto-me e esqueço os problemas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
47 - Tento ter uma perspectiva animadora da minha vida	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
48 - Rezo a Deus para olhar por mim	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
49 - Organizo um grupo para, em conjunto, lidarmos com o problema	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
50 - Melhoro as minhas relações com os outros	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
51 - Percebo que torno as coisas difíceis para mim	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
52 - Vou a reuniões que tratam esse problema	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
53 – Tento ter uma amizade próxima com um rapaz ou uma rapariga	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
54 - Fantasio a forma como as coisas vão ficar bem.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
55 - Não tenho forma de lidar com a situação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
56 - Culpo-me	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
57 - Não deixo os outros saber como me sinto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
58 - Conscientemente, nego o problema	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
59 - Falo com outras pessoas da minha preocupação para que me ajudem a resolvê-la	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
60 - Trabalho em vez de sair (sozinho ou com amigos...)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 61 - Peço ajuda a um profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62 - Contento-me com a forma como as coisas estão a correr | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63 - Fico com dores de cabeça ou dores de estômago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64 - Preocupo-me com o que me irá acontecer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65 - Tiro o problema da cabeça | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66 - Faço o que os meus amigos acham melhor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67 - Junto-me com pessoas que têm a mesma preocupação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68 - Descarrego as minhas frustrações nos outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69 - Imagino que as coisas irão ter um desfecho positivo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70 - Vejo-me como incapaz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71 - Peço apoio a outras pessoas como os pais ou amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72 - Discuto o problema com alguém qualificado para o efeito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73 - Preocupo-me com o futuro do mundo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74 - Arranjo tempo para actividades de lazer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75 - Altero a quantidade do que como, bebo e durmo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76 - Desligo-me do problema e assim consigo evitá-lo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 77 - Passo mais tempo com o/a meu/minha namorado/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78 - Penso em formas alternativas para lidar com o problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 79 - Encontro uma forma de descomprimir; por exemplo, chorar, gritar, beber, consumir drogas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

80 - Enuncie outras coisas que faz para lidar com as suas preocupações

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3

Programa – Planeamento Geral

Programa de Intervenção: Planeamento Geral

Sessão	Objectivos	Processos Psicológicos	Actividades
1	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer a relação terapêutica e possibilitar um contexto seguro de exploração; • Promover o auto e hetero-conhecimento; • Perceber e clarificar as diferentes motivações, expectativas e objectivos que os elementos do grupo têm relativamente às sessões e ao trabalho que se vai desenvolver; • Estabelecer os direitos e deveres no interior do grupo através da celebração do contrato; • Explicitar as regras de funcionamento do grupo e horários. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ auto e hetero-conhecimento ○ self-disclosure ○ exploração 	<p>1 – Passar o questionário – 15 minutos</p> <p>2 – Jogo de apresentação → papel de cenário – 10 minutos</p> <p>3 – Breve apresentação da temática; brainstorming de ideias– 15 minutos</p> <p>4 – Contrato – 20 minutos</p> <p>5 – TPC – expectativas individuais quanto ao programa – folha em anexo</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar a construir um contexto seguro para que os adolescentes possam explorar o seu mundo interior, o mundo exterior através dos outros e novas perspectivas do mundo; • Promover o auto e hetero-conhecimento relativamente ao período da adolescência e às mudanças decorrentes deste período, nas suas várias dimensões (física, cognitiva, social, emocional...); • Enquadrar o tema através da visualização de um filme; • Reflectir acerca das diferenças entre as formas de pensar e resolver problemas na infância e na adolescência: quais as 	<ul style="list-style-type: none"> • auto e hetero-conhecimento • exploração • integração das mudanças • resignificação • Self-disclosure 	<p>1 -TPC: entregar e discutir - 10 minutos</p> <p>2 - Filme – “O clube dos poetas mortos”</p> <p>3 - “Velho e novo” – cada um dos membros do grupo deve escrever numa folha 5 características/processos de decisão (de forma a fazer face a um problema) que utilizava quando era mais novo e que actualmente deixou de utilizar e 5 características/processos de</p>

	principais mudanças e quais as mudanças ainda não ocorridas e desejadas.		decisão que utiliza actualmente.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar e reflectir acerca das situações stressantes e da impossibilidade de fuga às mesmas, salientando as opções possíveis; • Explorar e identificar a presença de situações stressantes na vida quotidiana dos adolescentes, bem como a sua frequência; • Elencar as possibilidades de resposta de que dispomos antes, durante e depois do acontecimento stressante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão • Dissonância cognitiva • Insight • Reconstrução de significado • Self-disclosure 	<p>1 – Visualização de uma cena do filme “Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban” e exploração da mesma - 25 minutos</p> <p>2 - A partir da metáfora do medo, explorar as formas que temos de o tornar mais pequeno e as situações em que sentimos esse medo maior;</p> <p>3 - Os famosos também têm problemas: Zé Pedro, dos Xutos e Pontapés.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir acerca da existência de estratégias positivas e negativas para lidar com situações stressantes; • Perceber quais as estratégias que cada um dos adolescentes mais utiliza quando se confronta com situações geradoras de stress; • Identificar as estratégias utilizadas e formas alternativas de reagir às situações presentes em dilemas; • Debater a existência de uma forma única de resolver problemas e qual a melhor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração • Reflexão • Insight • Self-disclosure 	<p>1– Elaborar conjuntamente uma listagem das estratégias positivas e negativas para a resolução de problemas;</p> <p>2 - Utilizar de dilemas referentes a situações passadas nos diversos contextos – 20/25 minutos</p> <p>3 - Recorrer a ditados populares – 10 minutos</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar o contexto familiar enquanto gerador de stress; • Apresentar diferentes famílias, dando exemplos da forma como 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão • Reconstrução de significado 	<p>1 – Visualizar o episódio dos Simpson’s “There is no desgrace like home” e</p>

	<p>são diferentes e gerem os seus conflitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar como cada um se percebe no seu contexto familiar; • Valorização de si próprio e do seu ambiente familiar, incluindo as suas particularidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuição de papéis (?) • Identificação • Insight • Self-disclosure • Dissonância cognitiva • catarse 	<p>discussão- 20 minutos</p> <p>2 – Analisar cada uma das personagens e o seu papel na família</p> <p>3– A minha família: aproximações e afastamentos – 20 minutos</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o contexto escolar e relações amorosas/amizade como potencialmente geradoras de stress e ansiedade; • Abordar as diferentes perspectivas e respostas aos conflitos neste âmbito bem como os diferentes problemas que podem surgir; • Analisar, no contexto escolar, a existência de ansiedade de realização, dos conflitos com os docentes, dos conflitos com os colegas e funcionários; • Analisar, nas relações íntimas, os conflitos com os amigos/desavenças • Perspectivar os amigos como possível fonte de auxílio e porto de abrigo, bem como a possibilidade de aprender com estes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão • Significação • Self-disclosure • Dissonância cognitiva 	<p>1 – Visualizar o episódio passado no Liceu Carolina Michaëlis e debate – 30 minutos</p> <p>2 – O amor e a amizade como contexto gerador de stress através da observação e comentário de imagens– 15 minutos</p> <p>3 – Diário de Anne Frank – 15 minutos</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivar a resolução dos problemas que até à data não se conseguiram solucionar ou tiveram um desfecho negativo; • Promover a compreensão acerca da forma como o adolescente estabelece objectivos para a sua vida; • Promover a percepção do aparecimento de situações inesperadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão • Self-disclosure • Projecção • Dissonância cognitiva • Integração 	<p>1 – Previsão do futuro– 20 minutos</p> <p>2 – Elaborar um plano de emergência para uma situação que eu não saiba resolver e na qual não possa pedir ajuda a ninguém – 40 minutos</p>

	<p>bem como da importância de estar preparado para lidar com elas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionar os adolescentes acerca da possibilidade de viver uma vida sem problemas e conflitos, explorando essa possibilidade; 		
8	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma sumarização conjunta dos conteúdos abordados ao longo do programa; • Enumerar os conteúdos/atividades mais positivos e negativos na perspectiva dos jovens; • Avaliar a pertinência do programa e a sua adequação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão • Atribuição de significado • Integração • Self-disclosure • Dissonância cognitiva 	<p>1 – Integração através de imagens e cartoons sugestivos 2 – Avaliação do programa – 10 minutos 3 – Entrega das garrafas com os planos de emergência no interior – 10 minutos</p>

Anexo 4

Programa sessão a sessão e materiais utilizados

SESSÃO 1

Actividades a realizar:

1 – Passar o questionário – **15 minutos**

2 – Jogo de apresentação → papel de cenário – **10 minutos**

- Esticar o papel de cenário no chão da sala e colocar os marcadores no centro. Dizer ao grupo qual o objectivo da actividade: desenhar um objecto ou algo com o qual se identifiquem. Após o desenho, um dos elementos do grupo escolhe um dos desenhos e o autor deve falar sobre o desenho que fez, da sua importância, e apresentar-se (nome, idade, onde moram, actividades dos tempos livres ou outras que gostem de fazer). A pessoa que escolheu, deve ligar o seu desenho ao desenho escolhido e assim sucessivamente. A actividade termina quando todos se tiverem apresentado;

3 – Breve apresentação da temática; brainstorming de ideias mas as primeiras são iniciadas por mim! – **15 minutos**

- Quais são os objectivos do programa?

Noção de coping:

- ↳ Formas que todos nós temos de lidar com situações difíceis, problemas ou dificuldades
- ↳ Mudam ao longo do tempo
- ↳ Pode haver mais do que uma estratégia, forma de solucionar o problema tal como há diferentes formas de o perspectivar
- ↳ Com a estratégia utilizada procuramos a resolução dessa situação.
- ↳ Podem-se aprender novas estratégias e ajustar àquelas que já tínhamos anteriormente ou podem ser criadas novas a partir das situações
- ↳ Todos possuímos mecanismos e estratégias próprias e recorreremos a eles, mesmo quando não temos consciência disso.

4 – Contrato – todos os membros do grupo dão sugestões acerca das regras que o grupo deve ter e, no final, todas as regras são votadas, salientando-se a necessidade de as cumprir – **20 minutos**

5 – TPC – expectativas individuais quanto ao programa.

Actividade 5 – TPC: Expectativas

O que espero aprender neste grupo?



Que dúvidas gostaria de ver respondidas?



SESSÃO 2

Actividades a realizar:

1 - TPC – entregar e discutir - **10 minutos**

2 - Filme – “O clube dos poetas mortos” – visualizar 2 cenas: quando o clube é formado e quando o rapaz decide ir para o teatro contra a vontade dos pais. → explorar as estratégias utilizadas, qual a situação stressante utilizada; pegando no exemplo da adolescência, que é a fase que eles estão a viver, e das decisões; terá a decisão do rapaz sido correcta em deixar os estudos para seguir o teatro? Que consequências terá para ele?

O que viram?

Posição do adulto – será que é o esperado? E dos alunos?

Que aspectos é que eu levo em conta para tomar uma decisão? O que implica tomar uma decisão? Os resultados das nossas decisões são sempre bons/positivos? - **20/25 minutos**

3 - “Velho e novo” – cada um dos membros do grupo deve escrever numa folha 5 características/processos de decisão (de forma a fazer face a um problema) que utilizava quando era mais novo e que actualmente deixou de utilizar e 5 características/processos de decisão que utiliza actualmente. Seguidamente, discutir-se-á se as mudanças foram significativas, em que aspectos pensam que mudaram mais? Será que vão continuar a mudar? O que foi melhor e pior em mudar? Se pudessem voltar atrás, será que o fariam? – **15 minutos**

Actividade 3 – “Velho e Novo”

Como percebemos, tomar decisões nem sempre é fácil! Estão muitos aspectos envolvidos que nos fazem pensar bem antes de tomar qualquer tipo de decisão. Vamos agora olhar para o nosso passado, quando éramos mais novos, especialmente as decisões que tomávamos e a forma como o fazíamos.



Escrevo 5 características/processos de decisão (de forma a fazer face a um problema) que utilizava quando era mais novo e que actualmente não utilizo:

Escrevo 5 características/processos de decisão que utilizo actualmente.

SESSÃO 3

Actividades a realizar:

1 – Visualização de uma cena do filme “Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban” e exploração da mesma - **25 minutos**

O que nos sugere o excerto que acabámos de visualizar? Em que medida isto se pode enquadrar com a temática que estamos a tratar? O que fizeram as personagens quando lhes apareceu a coisa de que tinham mais medo? Terá sido uma boa estratégia?

E nós? De que temos medo? Como reagimos face a um problema? Que fazemos quando somos confrontados com os nossos piores medos ou com problemas de difícil resolução? Que atitude devemos ter?

2 - A partir da metáfora do medo, explorar as formas que temos de o tornar mais pequeno e as situações em que sentimos esse medo maior;

Ex: qual será a forma de, tal como as personagens do filme, fazermos os nossos problemas desaparecer ou diminuí-los? Por exemplo?

3 - Os famosos também têm problemas – partir de histórias de pessoas famosas para salientar a recorrência das situações stressantes nas pessoas

Ex: Zé Pedro dos Xutos e Pontapés e a saída das drogas; fez musicas que registassem esse percurso para poder alertar os outros dos malefícios das drogas - **20 minutos**

Actividade 3 – Os famosos e as estratégias de coping

Zé Pedro

O músico tem feito muitas acções de sensibilização onde conta a sua história e fala da sua experiência na droga, contando como experimentou de tudo desde os anos 70 até que, por motivos de saúde, cortou com todos os vícios há quatro anos.

Na altura consumia uma ou duas gramas de cocaína por dia, para além do álcool que bebia. Assume ter consumido de forma exagerada diversos tipos de drogas, o que o levou ao hospital há algum tempo. Desde então, resolveu afastar-se destas substâncias, o que não o impede de falar sobre o tema abertamente: “Não devemos tornar as drogas um tabu, mas discuti-las para melhor resolver os problemas existentes.”



Apesar de tudo, conseguiu libertar-se de tudo isso sem grande esforço físico. Mesmo assim, chegou a ter uma recaída depois de ter deixado de consumir heroína. O pior, conta, foi ultrapassar a diferença de ver o mundo com outros olhos.

O guitarrista diz que sente que lhe foi dada uma segunda oportunidade. “Acima de tudo, recuperei a auto-estima. Foi muito importante não ter de deixar nada do que gosto realmente de fazer. Se tivesse se de deixar a música e os concertos, seria muito mais difícil de aguentar. Vivi com grande intensidade as drogas e o álcool, mas nunca perdi de vista os meus interesses: os Xutos & Pontapés, o Johnny Guitar, nos anos noventa, a música, sempre. Mesmo assim, o ano de 2001, antes da hospitalização, em Agosto, tinha sido muito doloroso, sentia-me apagado, vazio, não tinha orgulho na pessoa em que me estava a tornar. A partir do momento em que fui hospitalizado e o médico me disse que nunca mais podia consumir álcool ou drogas foi fácil tirá-los da minha vida. Nunca mais toquei em nada.”

"Eu passei por muita coisa, alguns problemas de saúde, toxicodependência... Mas mantive também grandes amizades. E tudo isso contado, as pessoas podem criar novos alentos, principalmente quem está em situações complicadas. Se calhar como eu passei e sobrevivi", refere o músico, a quem lhe foi diagnosticado há uns anos hepatite C e uma cirrose no fígado.

Zé Pedro acha que através das histórias pessoais se pode alertar os jovens “para eles tomarem algumas cautelas”. Na sua opinião, nunca ninguém quis enfrentar de frente o problema da toxicodependência “que é muito sério a nível mundial”. A informação pode ser uma das principais formas de combater este flagelo.

Para concluir, Zé Pedro assinalou que “nossa sociedade está cheia de vícios, mas há aqueles mais saudáveis, como o desporto, a Internet, a música, as conversas com os amigos, pelos quais, penso eu, devemos optar.”

SESSÃO 4

Actividades a realizar:

1 – Elaborar conjuntamente uma listagem das estratégias positivas e negativas para a resolução de problemas;

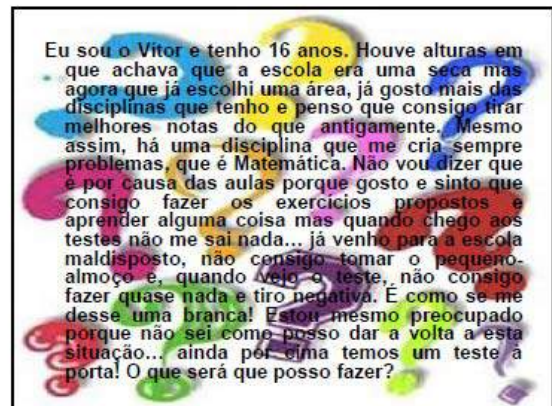
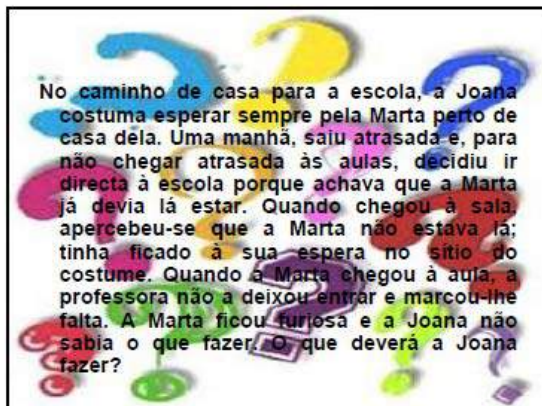
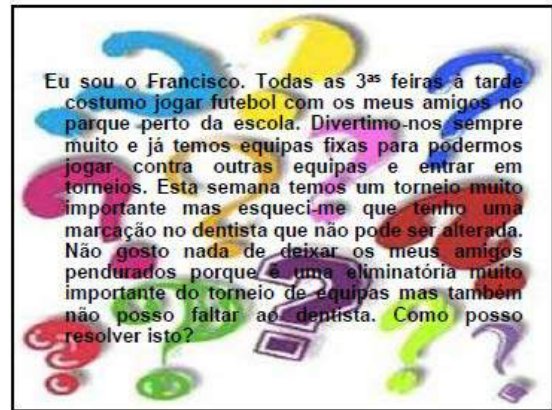
Através de brainstorming, definir o que são estratégias positivas, o que são estratégias negativas? Qual a melhor solução: prever os problemas e a forma de actuar ou agir na altura, mediante o problema?

Reflectir acerca da possibilidade das estratégias a utilizar dependerem da situação, bem como da forma como cada um interpreta a mesma. – **20 minutos**

2 - Utilizar de dilemas referentes a situações passadas nos diversos contextos – **20/25 minutos**

3 - Recorrer a ditados populares com o objectivo de demonstrar que estes aspectos estão muito mais presentes na nossa vida do que inicialmente se pensa. Ex: “mais vale prevenir do que remediar”– **10 minutos**

Actividade 2 – Vinhetas



Todos os dias, quando chega a casa, a Mónica conta aos pais como foi o seu dia, o que fez, se se divertiu ou não, entre muitas outras coisas. Também costuma contar coisas da escola e pede aos pais que contem o seu dia. Tem uma boa relação com estes e acaba sempre por conseguir que eles acedam aos seus pedidos. Contudo, quando ontem pediu aos pais para ir à festa de anos do António, não a deixaram, porque o António é mais velho e vai haver álcool na festa, algo a que os pais são completamente contra. A Mónica sente-se muito infeliz porque o António é um dos seus melhores amigos e queria mesmo ir à festa. Não compreende esta decisão dos pais e a razão de lhe estarem a negar esta saída quando, até à data, nunca houve problemas com isso. O que será que a Mónica vai fazer?

A Catarina tem um grande grupo de amigos e costumam sair todos juntos, conversar bastante e mesmo contar uns aos outros aspectos importantes da sua vida. Gostam de conversar sobre todos os temas, mesmo quando não concordam, e nem sempre chegam a acordo porque cada um defende bem as suas ideias. Mesmo assim, numa das habituais discussões, a Catarina e o Rui desentenderam-se e chegaram mesmo a levantar a voz um ao outro. Ficaram muito zangados e, actualmente, não falam um com o outro. Por um lado, a Catarina não quer falar com o Rui porque acha que ele foi incorrecto na forma como falou mas, por outro, gostava de fazer as pazes com ele por serem tão amigos. O que pode a Catarina fazer?

Nas últimas semanas, têm aparecido na vida do Bruno cada vez mais problemas. Primeiro foi a mãe que ficou doente, depois começou a tirar más notas, chateou-se com a namorada... parece que tudo na sua vida corre mal e que isso não irá mudar tão cedo. Numa das saídas à noite com os amigos, o Bruno apanhou uma grande bebedeira para esquecer todos estes problemas e, cada vez que vai sair, mesmo que não vá a discotecas, opta por beber para esquecer todos os problemas que apareceram na sua vida, sem estar a contar com eles. Mesmo assim, no dia seguinte à saída, o Bruno acorda sempre maldisposto e percebe que os problemas não desapareceram da sua vida. Sente-se perdido e desamparado, sem saber o que fazer...

Os pais do Alberto são muito rígidos e pouco flexíveis no que toca a ceder às vontades do filho. São raras as ocasiões que consegue fazer aquilo que realmente gostava: ir ao cinema, passear, ir estudar com os amigos ou ficar até mais tarde no café em frente à escola. Ele começava a ficar farto dos pais não perceberem as suas necessidades e que aquilo que queria fazer não era por capricho.

Uma tarde, apetecia-lhe mesmo passar mais uns tempos com os amigos no café, para conversar, jogar matreco ou às cartas, actividades que costumavam realizar todos juntos. Sabia que deveria estar em casa às 17h mas só chegou duas horas depois. Quando os pais lhe perguntaram a razão do atraso, respondeu que tinha tido uma aula extra. Sabe que os pais, mais cedo ou mais tarde, irão descobrir a sua mentira e receia as consequências... sente-se inquieto e pensa mesmo em contar a verdade aos pais; ou será que não o deve fazer?

A Rute quer muito entrar em Criminologia, é esse o seu sonho desde criança, mas tem visto que as médias sobem de ano para ano, o que a está a deixar muito preocupada. Tem medo de não conseguir alcançar os seus objectivos, de sentir que falhou, e não consegue ver mais nenhum curso de que goste realmente, alternativo a este. Ultimamente não tem tido muita sorte nos testes... não lhe têm corrido muito bem e as notas estão longe daquilo que gostaria e lhe poderia dar acesso ao curso que deseja. Os amigos dizem-lhe que está a exagerar e a levar as coisas muito a sério e pedem-lhe para abrandar mas a Rute não lhes responde e vai para casa estudar todos os dias depois das aulas. Já quase não sai com ninguém e mal fala com os pais. Apesar de todo este esforço, sente-se inútil e incapaz de atingir os objectivos que tanto ambiciona. O que deve a Rute fazer?

Actividade 3 – Sabedoria Popular

Sabedoria Popular

- Mais vale prevenir do que remediar
- Em Roma, sê romano!
- Águas passadas não movem moinhos
- Cada um sabe as linhas com que se cose
- Grão a grão, enche a galinha o papo
- Mais vale um sim tardio do que um não vazio

- Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar
- Há males que vêm por bem
- A verdade é como o azeite: Vem sempre ao de cima
- Gato escaldado, de água fria tem medo
- Não adianta chorar sobre o leite derramado

SESSÃO 5

Actividades a realizar:

1 – Pegar em cada uma das personagens dos Simpson's e fazer uma espécie de biografia de cada um deles; passar um excerto de um filme em que sejam visíveis as interações entre todos os elementos. – **20 minutos**

Será que todas as famílias são assim? Que características tem esta família? O que a torna especial? Será que têm problemas e os resolvem positivamente?

Será que há famílias diferentes? Será a família um contexto gerador de stress e ansiedade e onde seja difícil resolver as questões?

2 – Pegando na família dos Simpson, pede-se a 5 voluntários que exemplifiquem como seria uma interação entre a família e depois discutimos todos: o que poderia ter dito diferente? Será que assim funciona? Como melhorar? Será que os papéis estão ajustados às figuras? – **20 minutos**

Situação de role Play:

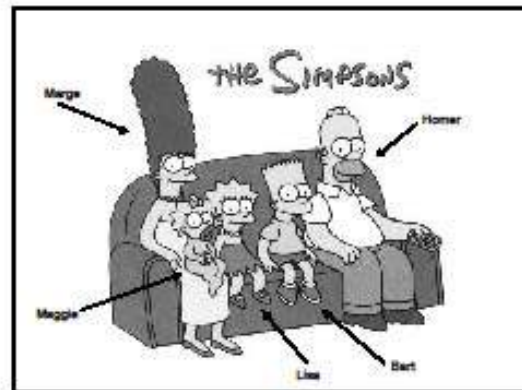
- Família a jantar

- ↳ Cada um fala do seu dia
- ↳ Homer: não fez nada de especial, o que importa é ver TV (puxar sempre para os desenhos animados;
- ↳ Marge: foi ao supermercado; sempre a voz da razão
- ↳ Maggie: quieta; vai mexendo em tudo
- ↳ Bart: problemas na escola com os colegas; entra nos disparates do pai, só fazem parvoíces
- ↳ Lisa: fala das aulas e das altas notas que recebeu. Inicia uma questão filosófica para a qual ninguém lhe dá resposta; ajuda a mãe a tentar indicar o caminho certo para o pai.

3– A minha família: que diferenças? Aproximações e afastamentos? Conseguimos sempre resolver os nossos conflitos sem grandes discussões, independentemente de quem tenha razão? De quem sou mais próximo? Isso muda a minha postura/forma de resolver os conflitos?

De que forma é que os pais contribuem para nos ajudarem a resolver os nossos problemas? Será fácil ser mãe e ser pai? – **20 minutos**

Actividade 2 – Família Simpson - powerpoint



Homer, o pai

BI:

- **Profissão:** Inspetor de segurança de uma central elétrica.
- **No trabalho:** comete inúmeros erros e adormece, o que deixa a cidade em perigo.
- **Em casa,** acorda e faz as mesmas coisas, já que ele em geral é um péssimo pai e marido.
- **Mete-se** quase sempre em assuntos por ter atitudes infantis ou infantis.
- **Corajoso,** consegue sempre lidar-se dos problemas.



• **Gosta** de beber cerveja, comer donuts e ver televisão o dia todo.

Marge, a mãe

BI:

- **Já** teve muitos empregos.
- **Neste momento,** é dona de casa, cuida da filha Maggie, ajuda a Lisa e o Bart a defenderem-se de Homer.
- **Mãe** preocupada e atenta.
- **É** muito paciente.
- **Apesar** das confusões que Homer tem a casa, continua sendo uma esposa fiel e dedicada, assim como é para os filhos.



Bart

BI:

- Não tira boas notas e não gosta de estudar, ler ou acordar cedo;
- Gosta muito de andar de skate;
- Diz-se mal compreendido por todos
- Apesar de ser categorizado como pouco inteligente e desordeiro, Bart não deixa de demonstrar algumas qualidades: cuida da Lisa e faz amizade com proscritos e desajustados



Lisa

BI:

- É extremamente inteligente
- Toca saxofone
- É frequentemente incompreendida por outros adultos e crianças por ser muito inteligente
- Colabora com as tarefas e aconselha o pai



Maggie

BI:

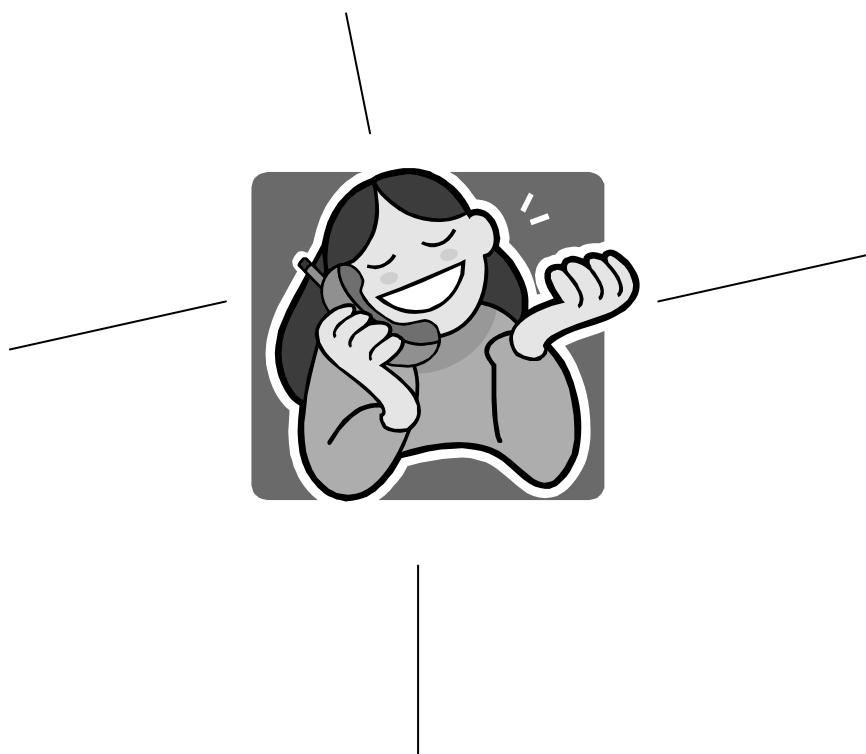
- Está sempre envolvida em situações perigosas
- Depende sempre da ajuda dos outros para conseguir os seus objetivos
- Parece ser ainda mais inteligente que Lisa
- O seu futuro é ainda incerto



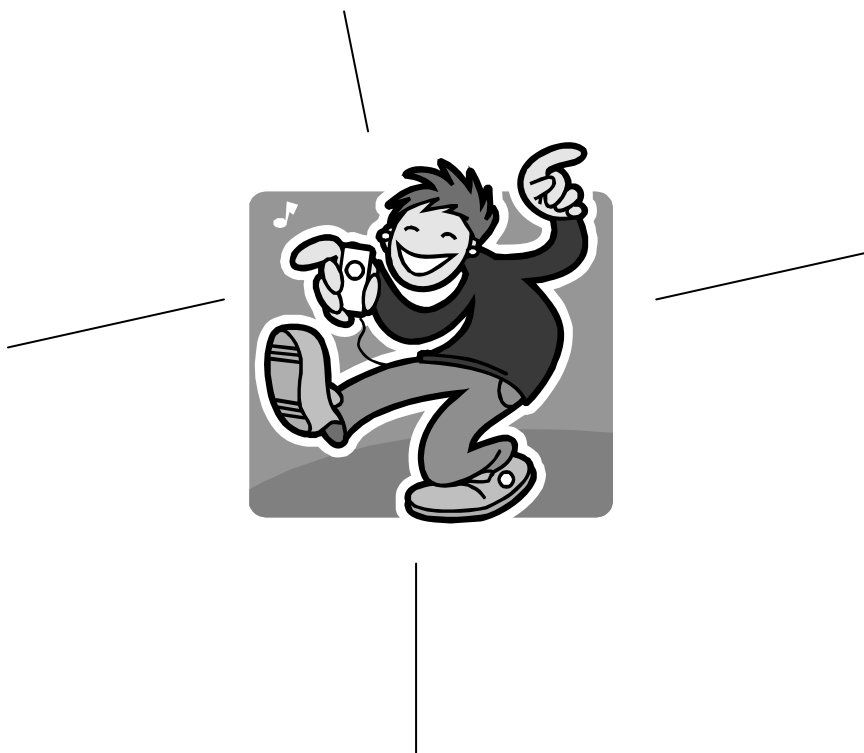
Será que existem famílias perfeitas?



Actividade 3 - A minha família: aproximações e afastamentos – versão rapariga



Actividade 3 - A minha família: aproximações e afastamentos – versão rapaz



SESSÃO 6

Actividades a realizar:

1 – Explorar cenas do ponto de vista do aluno e do professor; ex: cena passada no Liceu Carolina Michaëlis; novo estatuto do aluno/do professor – **30 minutos**

- Será que a atitude do aluno foi correcta?
- Será que a atitude do professor foi correcta?
- E a reacção dos colegas?
- O que teria feito se lá estivesse?
- Que recomendações poderia dar para o futuro?
- Será que este tipo de problemas irá sempre acontecer nas escolas?
- O que fazer para isso não acontecer?
- Será que nós reagimos sempre às situações com ponderação? E se nos aparecer uma situação imprevista?
- Será que tratamos sempre os outros, especialmente aqueles de quem mais gostamos, sem violência (tanto verbal como física)?

Na Internet: <http://www.youtube.com/watch?v=14F1hJ53nng> ou

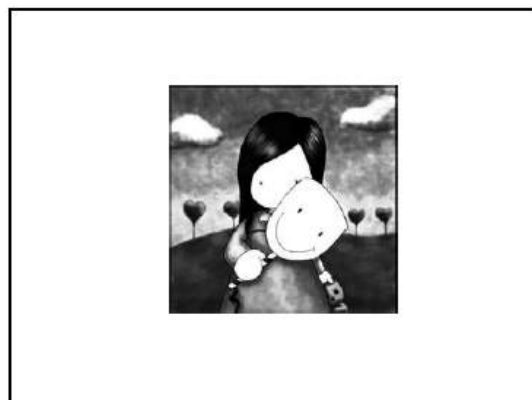
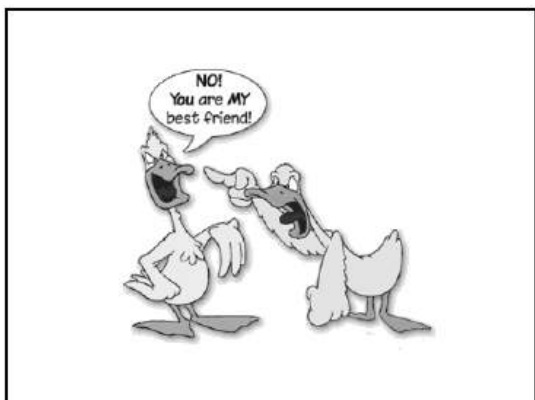
<http://www.youtube.com/watch?v=AflkEw98duM&feature=related>

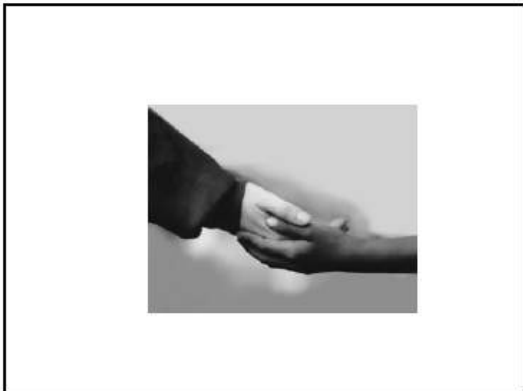
2 – O amor e a amizade como contexto gerador de stress através da observação e comentário de imagens – **15 minutos**

3 – Diário de Anne Frank – **15 minutos**

Perspectivar os amigos como possível fonte de auxílio e porto de abrigo, bem como a possibilidade de aprender com estes;

Actividade 2 – Imagens passadas em powerpoint





Actividade 3 – Excerto do “Diário de Anne Frank”

Diário de Anne Frank



Domingo, 19 de Março de 1944

Querida Kitty:

Ontem foi um dia importante para mim. Tinha resolvido falar abertamente com o Peter. Antes de nos sentarmos à mesa, perguntei-lhe bastante:

- Estavas escovado logo à tarde, Peter?
- Não, senhora - disse ele.
- Gostava de falar contigo.
- Está bem.

Por atenção, ainda fiquei, depois de termos lavado a louça, um bocadinho com os pais dele. Depois fui rezar com o Peter. Ele estava do lado esquerdo da janela, eu pus-me à direita. Fala-se melhor na penumbra do que em plena luz. Creio que o Peter é da mesma opinião.

Falámos sobre tantas coisas que não me é possível escrever tudo, mas foi maravilhoso, nunca vivi nada tão maravilhoso desde que entrei nesta casa. Alguma coisa vos reproduzir-te. Falámos dos eternos conflitos cá em casa, que eu agora vejo com olhos diferentes, e do afastamento íntimo dos nossos pais. Contei-lhe coisas do meu pai, da minha mãe, da Margot e de mim.

Disse-lhe que era impossível falar sobre os nossos problemas aos pais, e ele confessou que os dele queimam muito as suas confidências mas que não podiam sê-lo. Contei-lhe que chorava de noite, na cama, quando tinha desgostos e ele disse-me que ia para o sono praguejar. Também lhe contei que a Margot e eu só agora nos chegámos a conhecer bem, mas que não podemos confiar tudo uma à outra por estarmos próximas de uns. E falámos de muito mais coisas e ele era exactamente como eu tinha imoçado.

Depois voltámos a falar de 1942, de como rínhamos sido tão diferentes e que, ao princípio, não gostávamos um do outro. Nessa altura eu achava-me espreitada e desagradável e eu não encontrava nada nele que me interessasse. Parecia-me incompreensível que ele nem sequer procurasse namorar mas agora estou contente por isso mesmo. Disse-me que procurava isolá-se, e eu expliquei-lhe que entre a minha vivacidade e a sua calma quase não havia diferença porque eu desejava tanto o sossego como ele e só encontrava um bocadinho de paz junto do meu diário. Ele ainda disse ter sido uma felicidade os meus pais virarem com as filhas para o alicerce, e eu disse-lhe que me sentia feliz por ele estar cá e que o compreendo na sua solidão e nas suas relações com os pais e que gostaria de o ajudar.

- Mas tu estás constantemente a ajudá-lo.

- Tu ajudas-te, em que? - perguntei estantada.

- Com a tua alegria.

Foi a coisa mais bonita que me podia ter dito. Foi mesmo maravilhoso. Sei agora que me aprecia como boa companhada e, para já, sinto-me satisfeita. É-me difícil explicar em palavras a minha felicidade e gratidão. E tenho de te pedir desculpa, Kitty, por o meu estilo não estar hoje à altura.

Escrevi tudo conforme me vinha à cabeça. Tenho a sensação de partilhar com o Peter um segredo. Todas as vezes que olho para mim, cêso ou peço os olhos, e é como se tudo se resumisse à minha volta. Oxalá que nada se modifique e que ainda possamos passar juntos muitas horas felizes.

Da tua grata e feliz
Anne

Anne Frank, Diário de Anne Frank



SESSÃO 7

Actividades a realizar:

1 – Previsão do futuro: como serei daqui a 20 anos? O que estarei a fazer? Será que as minhas lentes e a minha forma de olhar o mundo serão iguais? Será que alguma vez viverei uma vida sem problemas? Como poderei prever o que irá acontecer? E as situações inesperadas: como estar preparado para elas? Como posso estabelecer objectivos para a minha vida? – **20 minutos**

2 – Elaborar um plano de emergência para uma situação que eu não saiba resolver e na qual não possa pedir ajuda a ninguém – **40 minutos**

SESSÃO 8

Actividades a realizar:

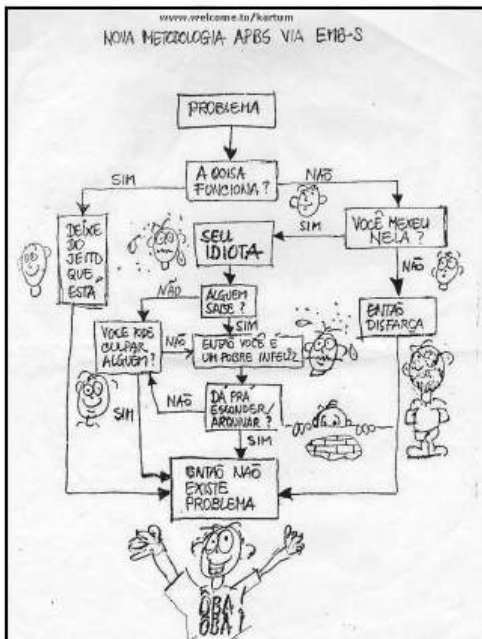
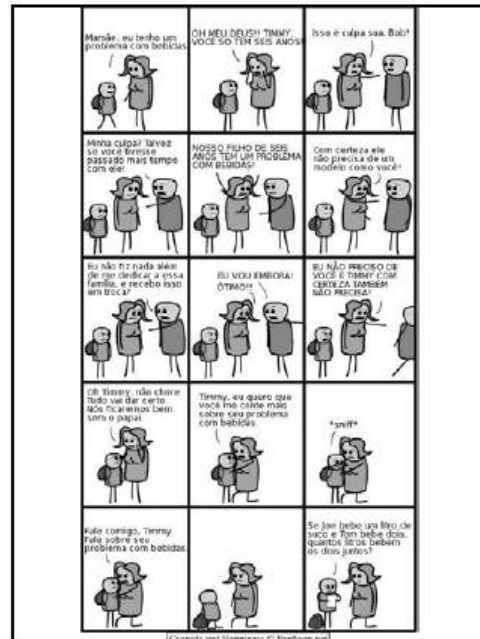
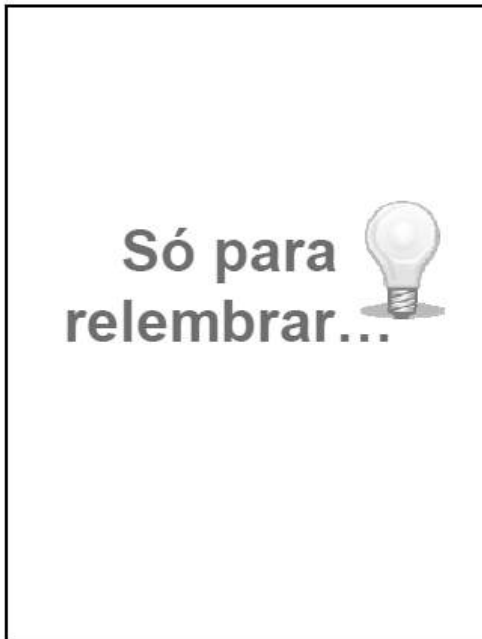
1 – Integração através de cartoons e imagens – 40 minutos

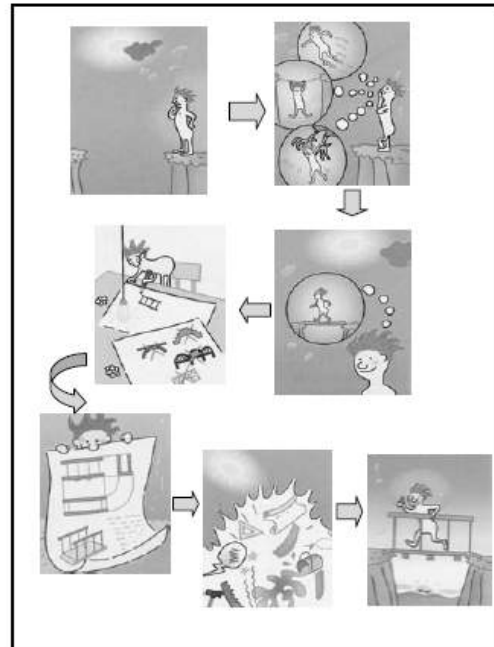
- Proceder a uma sumarização conjunta dos conteúdos abordados ao longo do programa;
- Enumerar os conteúdos/actividades mais positivos e negativos na perspectiva dos jovens;

2 – Avaliação do programa – 10 minutos

3 – Entrega das garrafas com os planos de emergência no interior – 10 minutos

Actividade 1 – Powerpoint com imagens para fazer a integração





Actividade 2 - Avaliação preliminar do programa



As actividades realizadas foram úteis para mim? Quais e porquê?

O que retiro de mais importante desta experiência?

Do que foi falado, o que poderia ser diferente?

O que poderia ser acrescentado?

Anexo 5

Quadros

Quadro 1 – resultados das 18 subescalas

	N	M	DP
Recreação física	397	3,42	,95
Preocupar-se	397	3,88	,66
Agir socialmente	397	1,97	,76
Focus positivo	397	3,16	,72
Ignorar o problema	397	2,06	,73
Auto-culpabilização	397	2,59	,83
Apoio social	397	3,18	,79
Apoio espiritual	397	2,14	,96
Relaxar	397	3,78	,75
Sentimento de pertença	397	3,52	,62
Desejo	397	2,79	,69
Reduzir a tensão	397	2,04	,75
Resolver o problema	397	3,76	,60
Apoio profissional	397	1,89	,94
Amigos	397	3,23	,82
Trabalhar arduamente	397	3,45	,55
Not coping	397	1,90	,59
Introversão	397	2,51	,58

Quadro 2 – Resultados das 18 subescalas por sexo

Sexo	Feminino		Masculino	
	M (DP)	V	M (DP)	V
Recreação física	3,19 (0,89)	0,81	3,67 (0,94)	0,89
Preocupar-se	3,96 (0,62)	0,39	3,81 (0,69)	0,48
Agir socialmente	1,93 (0,73)	0,53	2,02 (0,81)	0,65
Focus positivo	3,21 (0,73)	0,53	3,12 (0,72)	0,51
Ignorar o problema	1,95 (0,71)	0,50	2,18 (0,73)	0,54
Auto-culpabilização	2,73 (0,87)	0,76	2,45 (0,76)	0,57
Apoio social	3,34 (0,81)	0,66	3,03 (0,77)	0,59
Apoio espiritual	2,19 (0,94)	0,89	2,10 (0,97)	0,94
Relaxar	3,74 (0,75)	0,86	3,83 (0,77)	0,57
Sentimento de pertença	3,58 (0,58)	0,33	3,47 (0,66)	0,43
Desejo	2,85 (0,66)	0,44	2,74 (0,71)	0,50
Reduzir a tensão	2,16 (0,71)	0,50	1,92 (0,76)	0,58
Resolver o problema	3,82 (0,60)	0,37	3,69 (0,61)	0,37
Apoio profissional	1,83 (0,90)	0,82	1,98 (0,99)	0,98
Amigos	3,26 (0,80)	0,65	3,20 (0,83)	0,69
Trabalhar arduamente	3,47 (0,52)	0,27	3,44 (0,58)	0,34
Not coping	1,92 (0,58)	0,34	1,89 (0,59)	0,35
Introversão	2,56 (0,61)	0,37	2,47 (0,55)	0,31

Quadro 3 – Resultado do Teste T para amostras independentes no pré-teste

<u>Pré-teste</u>	Grupo experimental		Grupo controle		T (sig)
	N	M (DP)	N	M (DP)	
Resolver problema	18	3,04 (0,45)	24	3,24 (0,39)	-1,53 (0,14)
Referência a outros	18	2,12 (0,62)	24	2,26 (0,60)	-0,71 (0,48)
Coping não produtivo	18	2,60 (0,44)	24	2,44 (0,31)	1,37 (0,17)

Quadro 4 – Resultados do teste T para amostras independentes no pós-teste

<u>Pós-teste</u>	Grupo experimental		Grupo controle		T (sig)
	N	M (DP)	N	M (DP)	
Resolver problema	18	3,10 (0,51)	24	3,19 (0,42)	-0,66 (0,51)
Referência a outros	18	2,19 (0,63)	24	2,23 (0,68)	-0,21 (0,83)
Coping não produtivo	18	2,64 (0,48)	24	2,60 (0,35)	-0,33 (0,74)