

# Fatores de *stress* e estratégias de *coping* entre adolescentes no 12º ano de escolaridade

## *Stress factors and coping strategies amongst 12<sup>th</sup> grade adolescents*

Susana CAIRES<sup>1</sup>

Cândida SILVA<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho apresenta um estudo realizado com 341 finalistas do ensino secundário do Norte de Portugal, visando à exploração do tipo e níveis de *stress* experienciados pelos alunos, e estratégias de *coping* mais frequentemente utilizadas. Os dados - recolhidos por meio do Inventário de Fatores de *Stress* (12º ano) e do Inventário de Estratégias de *Coping* dos Adolescentes face a Experiências Problemáticas - revelam níveis de *stress* medianos, destacando-se a área acadêmica como a de maior dificuldade. A "Procura de apoio fora da família"; a "Resolução ativa dos problemas" e a "Distração e relativização da situação" surgem como as estratégias de *coping* mais frequentes. Destaca-se o papel diferenciador das variáveis gênero, escolaridade dos pais e rendimento escolar dos alunos nos níveis de *stress* experienciado.

**Unitermos:** Adolescentes. *Coping*. Ensino secundário. *Stress*.

### Abstract

*This paper presents a study involving 341 High School final-year students (from the North of Portugal), aimed at the exploration of the type and levels of stress experienced in their day-to-day lives, as well as the coping strategies they most frequently adopt. The data, based on the application of the Inventory of Stress Factors (12<sup>th</sup> grade) and the Inventory of Coping Orientation for Problem Experiences, reveal medium stress levels and identify the academic factors as the most stressful. The "Search for support outside the family", the "Active problem solving" and the "Distraction and problem minimization" emerge as the most frequent coping strategies. Results also highlight the influence of gender, parents' level of education, and students' school performance on the levels of stress experienced by this group of final-year students.*

**Uniterms:** Adolescents. *Coping*. High school. *Stress*.

A adolescência representa uma etapa do desenvolvimento humano crucial para o crescimento e a maturação física e psicológica dos indivíduos, caracterizando-se pela realização de várias tarefas que

envolvem ações reorganizativas - internas e externas - rumo à idade adulta (Ribeiro, 2008). Segundo Fonseca (2005), são quatro as tarefas centrais dessa etapa: a autonomia diante dos pais e da família; a definição de



<sup>1</sup> Universidade do Minho, Instituto de Educação. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: S. CAIRES. E-mail: <s.caires@sapo.pt>.

<sup>2</sup> Escola Secundária de Vila do Conde. Vila do Conde, Distrito de Viana do Castelo, Portugal.

projetos futuros; o desenvolvimento da sexualidade e o desenvolvimento de uma autoimagem positiva. Configura-se, portanto, como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e de ambiguidade característica da transição entre o ser criança e o vir a ser adulto (Salles, 2005). Nesse contexto, o adolescente vive sob constantes desafios com relação a problemas reais ou a situações imaginárias, sendo esperado que apresente respostas adequadas (Batista & Sisto, 2005).

Dados os múltiplos processos de mudança e adaptação implicados, essa poderá ser uma etapa vivenciada com alguma vulnerabilidade. Os desafios inerentes às mudanças normativas e às exigências decorrentes das tarefas desenvolvimentais da adolescência poderão, pois, originar situações de *stress* (Bizarro, 1999; Silva, 2009; Sprinthall & Colins, 2003). Lazarus e Folkman (1984; 1986) afirmam que a forma como esse confronto é resolvido depende da avaliação que o indivíduo faz das exigências colocadas pela situação e dos recursos de que dispõe para enfrentá-la. Nesse contexto, a percepção de *stress* só ocorre quando a pessoa avalia as exigências do meio como excedendo seus recursos cognitivo-comportamentais (estratégias de *coping*) disponíveis para enfrentar as exigências internas e externas da situação. O *stress* desenvolve-se quando as exigências mostram-se superiores à capacidade do indivíduo de superá-las, impossibilitando-o de resistir e de criar estratégias para lidar com elas (Kristensen, Schaefer & Busnelo, 2010). Determinar a quais estratégias de *coping* (recursos cognitivos, emocionais e comportamentais) os adolescentes, na fase final da sua adolescência e num período de transição, recorrem deverá constituir uma preocupação no âmbito da psicologia, pois o *coping* poderá fazer a diferença em termos de adaptação, pois tais estratégias interferem não apenas na sua saúde mental, mas também na saúde física, no bem-estar social e na aprendizagem (Kristensen et al., 2010).

Especificamente no que se refere aos estudantes do 12º ano, eles representam, entre a população adolescente, um grupo em constante exposição a situações de *stress*, pois, para além das transformações físicas e psicológicas da adolescência, são confrontados com a iminência da realização de uma série de decisões com um impacto significativo no seu percurso atual e futuro.

Assim, quando prestes a concluir o ensino secundário, eles têm que, em primeiro lugar, decidir entre o prosseguimento de estudos e o mercado de trabalho. Caso optem pela primeira alternativa, têm que selecionar um curso superior e instituição correspondente e trabalhar para obter uma média no ensino secundário e para os exames de ingresso que lhes permita o acesso ao ensino superior. A antecipação da mudança de residência e/ou o afastamento da família, dos amigos do(a) namorado(a) poderão constar, também, entre os desafios que se colocam aos adolescentes que ambicionam uma formação de nível superior, alguns dos quais poderão constituir-se em verdadeiros fatores de *stress* (Caires, 2004; Pascarella & Terenzini, 1991; Soares, 2004). Para aqueles que optam pelo mercado de trabalho, tais estressores poderão surgir devido às expectativas de emprego pouco otimistas e algo frustrantes, por serem pouco estimulantes ou devido às baixas remunerações, ou à não integral autonomia em relação à família (Soares, 2004).

O reconhecimento da extensão e do impacto dos estressores na *performance* e bem-estar dos adolescentes suscitou algum interesse (particularmente no final da década de 1980) em determinar os fatores de *stress* entre essa população. Estudos centrados na fase final da adolescência (17-20 anos) apontam as pressões e as expectativas relativas ao meio escolar como as mais frequentes (Armacost, 1989; McGuire & Mitic, 1987; M.M. Omizo, S.A. Omizo & Suzuki, 1988; Sheridan & Smith, 1987; Stark, Spirito, Williams & Guevremont, 1989). Esses estressores reportam-se aos testes, notas, expectativas de desempenho para o presente e o futuro, bem como objetivos futuros (Elkind, 1981; Omizo et al., 1988; Sheridan & Smith, 1987). Outros estudos referem o caráter múltiplo e cumulativo dos estressores ambientais, incluindo dificuldades econômicas (Lempers, Clark-Lempers & Simons, 1989), discussões familiares (Fontana & Dovidio, 1984; Omizo et al., 1988) e relações com os pares (McCubbin & Patterson 1983; Newcombe, Huba & Bentler, 1986).

## Método

Tendo por principal objetivo explorar o tipo e os níveis de *stress* experienciados pelos alunos portugueses do 12º ano, e as estratégias de *coping* mais recorrentes

temente utilizadas por esses estudantes no seu cotidiano, os autores desenvolveram um estudo correlacional, cujos método e resultados são apresentados em seguida. No presente trabalho, é também objetivo dos autores analisar a influência das variáveis sexo, média das notas no ensino secundário, e a escolaridade do pai e da mãe no tipo e nos níveis de *stress* experienciados, e nas estratégias de *coping* utilizadas por esses estudantes.

## Participantes

O estudo contou com a participação de 341 alunos do 12º ano de escolaridade de três escolas secundárias do Norte de Portugal. Os participantes frequentavam cursos da área Científico-Humanística: Ciências e Tecnologias (CT); Ciências Socioeconômicas (CSE); Ciências Sociais e Humanas (CSH) e Artes Visuais (AV). Na escolha dos participantes, procurou-se garantir sua heterogeneidade socioeconômica.

Tratou-se de um grupo majoritariamente feminino (60,7%), sendo essa predominância evidente em todos os cursos. A idade variava entre 17 e 20 anos, situando-se a média nos 17,5 anos.

## Instrumentos

O estudo baseou-se em dois instrumentos: o *Inventário de Fatores de Stress (IFS) - 12º ano* (Silva & Caires, 2009a) e o *Inventário de Estratégias de Coping dos Adolescentes diante das Experiências Problemáticas* (IECAEP) (Silva & Caires, 2009b), uma tradução e adaptação à população portuguesa do *Adolescent - Coping Orientation for Problem Experiences*, de McCubbin e Patterson (1983).

### O inventário de fatores de stress - 12º ano

O IFS, a partir de um total de 33 itens, procura medir a intensidade de *stress* entre os estudantes do 12º ano. Os seus itens reportam-se a situações potencialmente geradoras de *stress* e cuja intensidade é avaliada através de uma escala Likert de 6 pontos. A cotação para cada item oscila entre 0 e 5 pontos: as respostas de nível 0 correspondem às situações em que o estressor descrito *Não se Aplica* às vivências do aluno. Os valores restantes da escala traduzem de *Nenhum Stress* a *Muito Stress*.

São quatro as dimensões abarcadas pelo IFS: *tarefas acadêmicas e vocacionais*, *relações interpessoais*, *desafios do ensino superior e compromissos*. Na dimensão *tarefas acadêmicas* (16 itens,  $\alpha=0,93$ ), avaliam-se as exigências percebidas pelos estudantes ao nível da esfera acadêmica e vocacional na fase final do ensino secundário. Na dimensão *relações interpessoais* (6 itens,  $\alpha=0,72$ ) são explorados os conflitos e as exigências percebidas pelo adolescente na sua relação com a família e seus pares (e.g. expectativas, competição). Na dimensão *desafios do ensino superior* (6 itens,  $\alpha=0,83$ ) avaliam-se as mudanças e desafios que esses estudantes antecipam como estando associados ao seu potencial ingresso no ensino superior. Por fim, na dimensão *compromissos* (5 itens,  $\alpha=0,76$ ) avaliam-se os compromissos atuais (tempo para o lazer, divertimento, gestão do tempo) e futuros (taxas no ensino superior, separação do namorado/a) que poderão comprometer a concretização de seus projetos pessoais, escolares ou profissionais.

### O inventário de estratégias de coping dos adolescentes diante de experiências problemáticas

O IECAEP visa a identificar os comportamentos a que os adolescentes recorrem no confronto com situações problemáticas do seu quotidiano. Constituído, na sua versão original (*A-COPE*), por 54 itens - organizados em torno de uma escala Likert de 5 pontos, que medem a frequência do recurso às estratégias em análise (de *Nunca a Quase Sempre*) -, este instrumento foi submetido a um processo de tradução, adaptação e validação para a população portuguesa. Nesta nova versão, o instrumento contém 46 itens sendo que, das 12 subescalas/dimensões do instrumento original, passou-se a um total de 8 subescalas: *apoio familiar*; *procura por apoio fora da família*; *consumos*; *evitamento e abstração*; *distração e relativização da situação*; *procura por apoio profissional e religioso/espiritual*; *comportamentos (verbais) agressivos*; e *resolução ativa dos problemas*. A subescala *apoio familiar* (7 itens,  $\alpha=0,79$ ) abarca as tentativas de resolução de situações de dificuldade através do apoio dos membros da família; na subescala *procura de apoio fora da família* (7 itens,  $\alpha=0,75$ ) as estratégias de *coping* contemplam a procura de proximidade e compreensão da parte dos outros (pares, amigos, adultos) e a ajuda mútua na resolução dos problemas e

na expressão de sentimentos. No que se refere aos *consumos* (3 itens,  $\alpha=0,81$ ), explora-se a frequência com que os adolescentes recorrem ao uso de substâncias (bebida, tabaco, drogas ilícitas) como forma de enfrentar seus problemas e dificuldades.

Na subescala *evitamento e abstração* (8 itens,  $\alpha=0,69$ ) incluem-se os esforços em se manter distante (física e psicologicamente) das fontes de *stress*, sendo que na subescala *distração e relativização da situação* (7 itens,  $\alpha=0,72$ ) as estratégias utilizadas vão no sentido de minorar o significado e o impacto da situação, brincando, por exemplo. Na subescala *procura de apoio profissional e religioso/espiritual* (7 itens,  $\alpha=0,66$ ) avaliam-se as estratégias de procura de apoio e aconselhamento junto de profissionais de ajuda ou as estratégias de busca de um suporte de cariz mais religioso/espiritual. Na subescala *comportamentos (verbais) agressivos* (3 itens,  $\alpha=0,71$ ) explora-se o recurso a comportamentos verbais susceptíveis de agredir o outro como forma de expressão de frustrações e de diminuição das tensões vivenciadas. Finalmente, na subescala *resolução ativa dos problemas* (4 itens,  $\alpha=0,62$ ) avalia-se a frequência com que o adolescente se assume como responsável pela resolução dos seus próprios problemas e adota comportamentos ativos e focalizados na situação problemática.

## Procedimentos

Ao processo de administração dos instrumentos, precedeu-se uma abordagem à direção das escolas que

iriam acolher o estudo, e a elas foi solicitada a colaboração e a autorização para sua concretização. Contactaram-se, posteriormente - via carta -, os encarregados de educação dos alunos, e foi-lhes explicado os objetivos do estudo e pedido o consentimento para a participação dos seus educandos. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade do estudo.

O IFS e o IECAEP foram aplicados simultaneamente para a turma, com um tempo médio de preenchimento de 15 minutos. Ainda antes da sua aplicação, todos os alunos foram esclarecidos sobre o âmbito e os objetivos do estudo, bem como do seu caráter voluntário, anônimo e confidencial. Optou-se pela aplicação dos instrumentos no início do 2º período, de modo a se evitem potenciais efeitos de contaminação decorrentes da proximidade temporal dos testes, do final de ano letivo e dos exames nacionais, situações que, por si só, são potencialmente estressantes.

## Resultados

O Quadro 1 sintetiza as respostas dos alunos ao IFS e ao IECAEP. A informação apresentada considera a Média (M) e Desvio-Padrão (DP) pelas várias dimensões dos dois instrumentos. Valores mais altos nas médias traduzem maiores níveis de *stress*/dificuldade ou maior frequência no recurso às estratégias avaliadas.

Os resultados relativos ao *stress* mostram que os alunos apresentam maiores dificuldades nas “tarefas académicas e vocacionais”. Uma análise mais detalhada

**Quadro 1.** Resultados globais do *stress* e *coping* entre os participantes.

<i>Stress</i>	Média	Desvio-Padrão
Tarefas académicas e vocacionais (16 itens)	3,24	0,81
Relações interpessoais (6 itens)	2,19	0,72
Desafios do ensino superior (6 itens)	2,58	0,87
Compromissos (5 itens)	2,60	0,91
Total <i>stress</i>	2,59	0,68
<i>Coping</i>		
Apoio familiar (7 itens)	2,39	0,76
Procura apoio fora da família (7 itens)	3,32	0,71
Consumos (3 itens)	1,55	0,92
Evitamento e abstração (8 itens)	2,85	0,66
Distração e relativização da situação (7 itens)	3,04	0,73
Procura de apoio profissional e religioso/espiritual (7 itens)	1,42	0,48
Comportamentos (verbais) agressivos (3 itens)	2,35	0,88
Resolução ativa dos problemas (4 itens)	3,28	0,73

(item a item) revela que os quatro itens mais intensamente cotados - exames nacionais (M=4,11); entrada (ou não) no ensino superior (M=3,77); condições de acesso ao ensino superior (M=3,53); e notas no ensino secundário (M=3,50) - fazem parte dessa dimensão, traduzindo um nível de *stress* médio-alto (M=3,24) associado aos investimentos realizados em torno das suas tentativas de acesso ao ensino superior. Dentre os 341 alunos deste estudo, 322 (94,4%) revelaram sua intenção de ingressar no ensino superior.

Quanto às restantes dimensões do IFS, os *scores* médios em cada uma delas traduzem os baixos níveis de *stress* experienciado, ficando aquém do ponto 3 na escala de 5 pontos utilizada. Considerando as respostas dos alunos a todos os itens do IFS, em apenas 12 dos 34 itens do inventário, os níveis de *stress* atingem ou superam o ponto 3, revelando que, na generalidade das situações avaliadas, o *stress* é relativamente baixo. Esta realidade é verificada pelo valor médio do *score* total das respostas dos alunos (M=2,59). Entre as áreas menos geradoras de *stress*, surgem as *relações interpessoais* (M=2,19), ficando abaixo do nível intermédio. É, aliás, nesta dimensão que se situam os 2 itens menos pontuados: a "Relação com os amigos" (M=1,71) e a "Compreensão no seio da turma" (M=1,80).

Relativamente ao *coping*, as três estratégias mais prevalentes são: a "Procura de apoio fora da família" (M=3,32); a "Resolução ativa dos problemas" (M=3,28) e

o recurso à "Distração e relativização da situação" (M=3,04). Entre as menos recorrentes surgem a "Procura de apoio profissional e religioso/espiritual" (M=1,42) e os "Consumos" (M=1,55). A frequência média registrada nas estratégias restantes é também relativamente baixa (entre 2,35 e 2,85), ficando aquém do ponto 3.

### Influência do sexo no *stress* e nas estratégias de *coping*

Exploram-se eventuais diferenças entre rapazes e moças em relação aos níveis de *stress* experienciados nas quatro dimensões do IFS, e na frequência com que utilizam as diferentes estratégias de *coping* em análise.

O Quadro 2 revela a presença de diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de *stress* percebidos por rapazes e moças em todas as dimensões do IFS. Nas quatro áreas, é entre as moças que o *stress* é mais elevado. Dentre os contrastes observados, os que assumem maior amplitude estão relacionados à área académica e vocacional ( $t=-8,288$ ;  $g.l.=194,77$ ;  $p<0,001$ ). Muito embora bastante mais expressivo entre as moças, aparece como o principal estressor entre ambos os sexos ( $M_{moças}=3,51$ ;  $M_{rapazes}=2,78$ ). Tomando a média do *stress* globalmente experienciado pelos alunos, verifica-se que, nos dois sexos, os níveis de *stress* não são muito elevados, situando-se a média dos rapazes no valor 2,31 e nas moças em 2,78.

**Quadro 2.** Diferenças nos níveis *stress* e estratégias de *coping* em função do sexo.

Stress	Feminino (n= 207)		Masculino (n= 134)		T- test amostras não emparelhadas
	Média	DP	Média	DP	
Tarefas académicas e vocacionais	3,51	0,68	2,78	0,82	$t=-8,288$ ; $g.l.=294$ ; $p<0,001$
Relações interpessoais	2,34	0,70	1,94	0,67	$t=-4,278$ ; $g.l.=239$ ; $p<0,001$
Desafios do ensino superior	2,80	0,82	2,22	0,83	$t=-5,667$ ; $g.l.=272$ ; $p<0,001$
Compromissos	2,72	0,89	2,43	0,92	$t=-2,360$ ; $g.l.=213$ ; $p<0,05$
Total Stress	2,78	0,58	2,31	0,72	$t=-4,519$ ; $g.l.=154$ ; $p<0,001$
<i>Coping</i>					
Apoio familiar	2,56	0,72	2,11	0,74	$t=-5,565$ ; $g.l.=338$ ; $p<0,001$
Apoio fora da família	3,40	0,69	3,20	0,73	$t=-2,574$ ; $g.l.=339$ ; $p<0,05$
Consumos	1,42	0,74	1,75	1,12	$t=3,027$ ; $g.l.=209.256$ ; $p<0,005$
Evitamento e abstração	2,98	0,64	2,66	0,64	$t=-4,463$ ; $g.l.=338$ ; $p<0,001$
Distração e relativização da situação	2,82	0,66	3,36	0,71	$t=7,157$ ; $g.l.=339$ ; $p<0,001$
Procura apoio profissional e religioso/espiritual	1,44	0,46	1,38	0,50	$t=-1,044$ ; $g.l.=339$ ; $p=0,297$
Comportamentos (verbais) agressivos	2,47	0,87	2,17	0,86	$t=-3,135$ ; $g.l.=339$ ; $p<0,005$
Resolução ativa dos problemas	3,36	0,73	3,15	0,70	$t=-2,657$ ; $g.l.=339$ ; $p<0,01$

Relativamente ao *coping*, existem discrepâncias significativas em 7 das 8 tipologias avaliadas. Ou seja, rapazes e moças apenas não se diferenciam na “procura de apoio profissional e religioso/espiritual”, estratégia, aliás, muito pouco utilizada por ambos os sexos ( $M_{moças}=1,44; M_{rapazes}=1,38$ ). Olhando as diferenças registradas nas sete dimensões restantes, as estratégias nas quais as moças superam os rapazes, por um uso mais frequente, são: o recurso ao “apoio familiar”, “procura de apoio fora da família”, “evitamento e abstração”, “comportamentos (verbais) agressivos” e “resolução ativa dos problemas”. Por seu lado, as estratégias associadas aos “consumos” e “distração e relativização da situação” são mais recorrentes entre os rapazes.

Nas estratégias “distração e relativização da situação” (mais usada pelos rapazes) e no recurso ao “apoio familiar” (mais comum nas moças), as diferenças entre sexos são maiores. A “distração e relativização da situação” surge, nos rapazes, como a estratégia mais frequente ( $M=3,36$ ), enquanto nas moças são a “procura de apoio fora da família” ( $M=3,40$ ) e a “resolução ativa dos problemas” ( $M=3,36$ ), com frequências muito próximas.

### Influência do rendimento acadêmico no stress e no coping

Aqui exploram-se as diferenças entre os alunos, tomando o seu Rendimento Acadêmico (RA) nos dois

primeiros anos do ensino secundário (10º + 11º ano), considerando-se quatro subgrupos: os alunos com nível de desempenho “suficiente” [10-12]; “razoável” [12,1-14]; “bom” [14,1-16] e “muito bom”: >16 (numa escala de 0 a 20 valores) (Quadro 3).

Considerando globalmente esses resultados, verifica-se que os alunos com desempenho “suficiente” são os que experienciam maior *stress*, em todas as dimensões do IFS. Em contraste (mesmo que não assumindo diferenças de relevo estatístico), é entre os alunos de nível “bom” que o *stress* é menor (à exceção da dimensão “compromissos”). Relativamente ao *coping*, tendencialmente, os alunos que mais contrastam entre si nas estratégias utilizadas (mas nem sempre com relevância estatística) são os que se encontram nos extremos das classificações: os alunos de nível “suficiente” *versus* os de “muito bom”.

Apesar das diferenças registradas, os contrastes ao nível do *stress* são apenas significativos na área interpessoal [ $F(3,332)=3,36; p<0,05$ ]. Os testes *post-hoc* (Scheffe) da Análise de Variância Unifatorial (ANOVA) realizada apontam como grupos contrastantes os alunos de nível “suficiente” e os de nível “bom”, sendo superior entre os primeiros ( $M_{suficiente}=2,54$  *versus*  $M_{bom}=2,05$ ).

Quanto às diferenças encontradas nas estratégias de *coping* dos alunos, as que assumem significância estatística reportam-se aos “consumos”

**Quadro 3.** Diferenças nos níveis de *stress* e estratégias de *coping* em função do RA.

Stress	Suficiente (n=50)		Razoável (n=136)		Bom (n=81)		Muito bom (n=65)		ANOVA
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Tarefas acadêmicas e vocacionais	3,28	0,84	3,27	0,80	3,15	0,84	3,24	0,81	$F(3,287)=0,378; p=0,769$
Relações interpessoais	2,54	0,71	2,20	0,67	2,05	0,67	2,17	0,83	$F(3,232)=3,359; p<0,05$
Desafios ensino superior	2,66	0,98	2,55	0,84	2,50	0,84	2,61	0,91	$F(3,265)=0,324; p=0,808$
Compromissos	2,77	0,86	2,68	0,90	2,54	0,97	2,34	0,90	$F(3,207)=0,713; p=0,401$
<i>Coping</i>									
Apoio familiar	2,39	0,75	2,30	0,76	2,41	0,79	2,49	0,74	$F(3,327)=1,05; p=0,373$
Procura apoio fora família	3,46	0,64	3,32	0,71	3,35	0,76	3,13	0,68	$F(3,328)=2,31; p=0,076$
Consumos	1,86	1,13	1,64	1,01	1,39	0,74	1,32	0,64	$F(3,328)=4,57; p<0,005$
Evitamento e abstração	3,03	0,64	2,86	0,64	2,90	0,72	2,66	0,59	$F(3,327)=3,22; p<0,05$
Distração e relativ. da situação	3,06	0,81	3,15	0,71	3,04	0,77	2,81	0,61	$F(3,328)=3,26; p<0,05$
Procura apoio profissional e religioso/espiritual	1,50	0,48	1,44	0,53	1,38	0,40	1,30	0,40	$F(3,328)=2,10; p=0,100$
Comportamentos (verbais) agressivos	2,23	0,81	2,44	0,92	2,35	0,89	2,33	0,85	$F(3,328)=0,74; p=0,529$
Resolução ativa dos problemas	3,13	0,63	3,22	0,65	3,36	0,82	3,40	0,78	$F(3,328)=2,07; p=0,104$

[ $F(3,328)=4,57; p<0,005$ ]; ao “evitamento e à abstração” [ $F(3,327)=3,22; p<0,05$ ]; e à “distração e relativização da situação” [ $F(3,328)=3,26; p<0,05$ ]. Nos “consumos”, os testes *post-hoc* apontam contrastes entre os alunos de nível “suficiente” ( $M_{suficiente}=1,86$ ) e os dois subgrupos com médias mais altas ( $M_{bom}=1,39; M_{muito bom}=1,32$ ). Apesar de o recurso a essa estratégia ser pouco frequente entre todos os alunos, ele é mais elevado entre os de rendimento mais baixo. Nas estratégias de “evitamento e abstração”, os alunos com rendimento mais baixo destacam-se, uma vez mais, como os que maior uso fazem de estratégias que lhes permitem manter-se distantes das fontes de *stress* ( $M_{suficiente}=3,03$ ), contrastando de modo expressivo com os melhores alunos ( $M_{muito bom}=2,66$ ). Relativamente à estratégia “Distração e relativização da situação”, entre os alunos de nível intermediário ( $M_{razoável}=3,15$ ), ela é mais prevalente, diferenciando-se de modo significativo dos melhores alunos ( $M_{muito bom}=2,81$ ).

#### Influência da formação escolar do pai no *stress* e nas estratégias de *coping*

Procurando averiguar se os níveis de *stress* e tipologia de estratégias de *coping* são influenciados pela

formação escolar do pai desses alunos, procedeu-se a uma nova análise de variância unifatorial, na qual foram tomados cinco subgrupos: os pais com escolaridade ao nível do “1º ciclo” (1-4 anos de escolaridade); “2º ciclo” (5-6 anos); “3º ciclo” (7-9 anos); “ensino secundário” (10-12 anos) e “ensino superior” ( $\geq 15$  anos). Esse último subgrupo abarca, também, pais com pós-graduação [mestrado ( $n=5$ ) ou doutoramento ( $n=5$ )].

O Quadro 4 revela que a formação escolar do pai têm apenas influência nos níveis de *stress* experienciados pelos seus filhos, observando-se tais diferenças na área “Acadêmica” [ $F(4,283)=5,03; p<0,005$ ], no *stress* associado aos desafios inerentes à transição para o “ensino superior” [ $F(4,261)= 6,94; p<0,001$ ], e ao nível dos “Compromissos” [ $F(4,204)= 11,63; p<0,001$ ]. Nessa última dimensão os contrastes são maiores.

No *stress* académico, os testes *post-hoc* apontam contrastes significativos entre os alunos cujo pai tem formação escolar ao nível do 1º e 2º ciclo ( $M_{1ºciclo}=3,40$  e  $M_{2ºciclo}=3,46$ ) e os alunos com pai habilitado ao nível do ensino secundário ( $M_{Ens.Secundário}=2,93$ ). No *stress* associado aos desafios do ensino superior, os contrastes emergem entre os mesmos grupos ( $M_{1ºciclo}$  e  $M_{2ºciclo}=2,81$  versus  $M_{Ens.Secundário}=2,11$ ). Uma vez

**Quadro 4.** Diferenças nos níveis de *stress* e *coping* em função da formação escolar do pai.

Stress	1º ciclo (n=79)		2º ciclo (n=82)		3º ciclo (n=62)		Secundário (n=58)		Ensino superior (n=51)		ANOVA
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Tarefas académicas e vocacionais	3,40	0,79	3,46	0,65	3,21	0,91	2,93	0,88	3,04	0,75	$F(4,283)=5,03; p<0,005$
Relações interpessoais	2,35	0,73	2,24	0,63	2,18	0,70	2,04	0,69	2,06	0,75	$F(4,230)= 1,654; p=0,162$
Desafios do ensino superior	2,81	0,88	2,81	0,80	2,57	0,89	2,11	0,68	2,41	0,85	$F(4,261)= 6,94; p<0,001$
Compromissos	3,08	0,96	2,70	0,69	2,86	0,80	2,23	0,83	1,99	0,84	$F(4,204)= 11,63; p<0,001$
<i>Coping</i>											
Apoio familiar	2,30	0,81	2,52	0,68	2,44	0,76	2,22	0,77	2,51	0,78	$F(4,326)=1,987; p=0,096$
Procura apoio fora da família	3,37	0,72	3,23	0,65	3,40	0,70	3,34	0,78	3,29	0,73	$F(4,327)=0,649; p=0,628$
Consumos	1,54	0,93	1,37	0,75	1,75	0,105	1,53	0,88	1,63	1,02	$F(4,327)=1,676; p=0,155$
Evitamento e abstração	2,84	0,73	2,88	0,56	2,95	0,69	2,78	0,67	2,81	0,68	$F(4,326)=0,584; p=0,675$
Distração e relativização da situação	3,05	0,78	2,94	0,68	2,97	0,76	3,15	0,72	3,08	0,67	$F(4,327)=0,894; p=0,468$
Procura apoio profissional e religioso/espiritual	1,50	0,55	1,46	0,49	1,41	0,51	1,31	0,33	1,33	0,40	$F(4,327)=1,959; p=0,101$
Comportamentos (verbais) agressivos	2,45	0,83	2,46	0,90	2,31	0,82	2,20	0,93	2,22	0,86	$F(4,327)=1,320; p=0,262$
Resolução ativa dos problemas	3,26	0,73	3,33	0,68	3,31	0,66	3,29	0,79	3,22	0,80	$F(4,327)=0,219; p=0,928$

mais os alunos cujo pai tem menor formação escolar (1º e 2º ciclo) aparecem mais fragilizados. Relativamente às diferenças na área “Compromissos”, os testes *post-hoc* revelam, essencialmente, a presença de dois grandes “blocos” contrastantes: um formado pelos alunos cujo pai tem como formação escolar o nível do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) e o outro pelos alunos cujo pai tem nível secundário e superior. Novamente o *stress* é experienciado com maior intensidade entre os alunos com pai com menor formação escolar (especialmente os do 1º e 3º ciclo).

### Influência da formação escolar da mãe no *stress* e nas estratégias de *coping*

Procurando explorar se a formação escolar da mãe diferencia os níveis de *stress* e tipologia de estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos, realizou-se nova análise de variância unifatorial, com os mesmos cinco subgrupos: formação escolar ao nível do “1º ciclo”; “2º ciclo”; “3º ciclo”; “ensino secundário” e “ensino superior”. Nesse último surgem mães com pós-graduação [mestrado ( $n=7$ ) e doutoramento ( $n=2$ )] (Quadro 5).

Os resultados revelam a influência da formação escolar da mãe nas quatro dimensões do IFS. Uma vez

mais, são os alunos com mães menos habilitadas que relatam maior *stress*. A área de maior contraste emerge, novamente, na dimensão “compromissos” [ $F(4,208)=10,42; p<0,001$ ], logo seguida pelas diferenças existentes no *stress* associado à transição para o “ensino superior” [ $F(4,264)=8,87; p<0,001$ ]. Tal influência é menor na área académica [ $F(4,326)=6,29; p<0,001$ ] e no *stress* interpessoal [ $F(4,233)=3,76; p<0,05$ ].

Na dimensão “compromissos”, os testes *post-hoc* apontam, novamente, a presença de dois grandes “blocos”: o dos alunos cuja mãe tem formação escolar ao nível do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) e o dos alunos com mãe habilitada ao nível do ensino superior. Na dimensão “desafios do ensino superior” as tendências são similares: um “bloco” constituído pelos alunos com mãe habilitada ao nível do 1º e 2º ciclo ( $M1^{\circ}ciclo=2,85$  e  $M2^{\circ}ciclo=2,79$ ) *versus* alunos com mães habilitadas ao nível do ensino secundário e superior ( $M_{Ens.Secundário}=2,11$  e  $M_{Ens.Superior}=2,18$ ). Na área “académica e vocacional” - dimensão em que, como já referido, os níveis de *stress* são mais elevados na generalidade do grupo - o padrão de diferenças mantém-se, surgindo os contrastes entre os alunos com mãe com formação escolar de 1º ou 2º ciclo ( $M1^{\circ}ciclo=3,35$  e  $M2^{\circ}ciclo=3,46$ ) *versus* aqueles cuja mãe tem formação superior

**Quadro 5.** Diferenças nos níveis *stress* e *coping* em função da formação escolar da mãe.

Stress	1º ciclo (n=71)		2º ciclo (n=99)		3º ciclo (n=54)		Secundário (n=47)		Ensino superior (n=64)		ANOVA
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Tarefas académicas e vocacionais	3,35	0,76	3,46	0,69	3,30	0,91	3,03	0,80	2,83	0,82	$F(4,326)=6,29; p<0,001$
Relações interpessoais	2,21	0,71	2,27	0,59	2,44	0,74	2,05	0,70	1,91	0,74	$F(4,233)=3,76; p<0,05$
Desafios do ensino superior	2,85	0,87	2,79	0,79	2,58	0,92	2,11	0,74	2,18	0,79	$F(4,264)=8,87; p<0,001$
Compromissos	2,85	0,76	2,92	0,78	2,84	0,94	2,19	0,90	2,03	0,86	$F(4,208)=10,42; p<0,001$
<i>Coping</i>											
Apoio familiar	2,33	0,81	2,56	0,80	2,34	0,72	2,19	0,74	2,38	0,69	$F(4,329)=2,24; p=0,064$
Procura apoio fora da família	3,26	0,76	3,43	0,65	3,38	0,66	3,15	0,77	3,26	0,75	$F(4,330)=1,62; p=0,169$
Consumos	1,55	0,95	1,39	0,75	1,56	0,90	1,46	0,90	1,84	1,07	$F(4,330)=2,532; p<0,05$
Evitamento e abstração	2,82	0,71	2,93	0,62	2,90	0,68	2,77	0,73	2,77	0,61	$F(4,329)=0,83; p=0,506$
Distração e relativização da situação	3,09	0,78	2,91	0,69	3,12	0,78	2,96	0,69	3,17	0,68	$F(4,330)=1,67; p=0,157$
Procura apoio profissional e religioso/espiritual	1,55	0,57	1,50	0,52	1,37	0,43	1,24	0,27	1,29	0,39	$F(4,330)=1,18; p=0,232$
Comportamentos (verbais) agressivos	2,57	0,92	2,41	0,87	2,29	0,84	2,16	0,84	2,22	0,88	$F(4,330)=2,33; p=0,065$
Resolução ativa dos problemas	3,26	0,72	3,35	0,71	3,30	0,71	3,32	0,67	3,19	0,82	$F(4,330)=0,55; p=0,702$



( $M_{\text{Ens.Superior}}=2,83$ ). Por fim, na área interpessoal, as diferenças surgem apenas entre os alunos cuja mãe tem o 3º ciclo ( $M_{3^\circ\text{ciclo}}=2,21$ ) e os com mãe de nível superior ( $M_{\text{Ens.Superior}}=1,91$ ).

Quanto à influência da formação escolar da mãe nas estratégias de *coping* utilizadas, as diferenças encontradas verificaram-se apenas na área dos “consumos”, com uma amplitude relativamente baixa [ $F(4,330)=2,532; p<.05$ ] e invertendo o padrão anterior. Ou seja, os testes *post-hoc* revelam que as diferenças se colocam entre os alunos com mãe habilitada ao nível do 2º ciclo ( $M_{2^\circ\text{ciclo}}=1,39$ ) e os alunos com mãe de nível superior ( $M_{\text{Ens.Superior}}=1,84$ ), sendo que os alunos desse último subgrupo recorrem mais aos consumos como forma de lidar com suas dificuldades quotidianas.

## Discussão

Os dados apresentados apontam a área acadêmica e vocacional como a geradora de maiores níveis de *stress* entre os alunos, indo ao encontro de estudos congêneres (Armacost, 1989; Sheridan & Smith, 1987; Stark et al., 1989), que referem as pressões e as expectativas relativas ao meio escolar como os estressores mais intensamente vivenciados na adolescência tardia. Entre este grupo, as preocupações do *stress* situam-se num nível médio-alto e estão essencialmente relacionadas com os investimentos e as expectativas associados ao ingresso no ensino superior (avaliação nos exames; média no ensino secundário; escolha de um curso; saídas profissionais), que surge como objectivo da quase totalidade desses alunos (94,4%). Nas restantes dimensões, são baixos os níveis de *stress* relatado, destacando-se a área interpessoal como aquela em que as dificuldades são menores. Apesar do ambiente competitivo que habitualmente se gera nessa etapa do percurso académico dos adolescentes (decorrente da “corrida” ao ensino superior), entre este grupo a “competição no seio da turma” é percebida como baixa ou, pelo menos, reportada como com pouco *stress* associado. A “relação com os amigos” também não parece ser afetada por essas questões. Essa é, aliás, em termos de estratégias de *coping*, a mais recorrente entre o grupo de estudantes, corroborando as múltiplas evidências existentes em torno do desenvolvimento adolescente, que

descrevem o grupo de pares como um espaço privilegiado de exploração, experimentação, partilha, suporte e amizade (Schiemberg, Paulson & Zawachi, 1998; Silva, 2009; Sprinthall & Collins, 2003).

Este estudo salienta, também, as diferenças existentes ao nível do sexo dos estudantes, quer no que se refere aos níveis de *stress* experienciado, quer à frequência com que usam as diferentes estratégias de *coping*. Quanto ao *stress*, é entre as moças que as dificuldades são maiores, tal como, aliás, outros estudos - não meramente com adolescentes e diante de outras tarefas, desafios e contextos - têm revelado (Caires, 2004; Head, Hill & McGuire, 1996).

Em termos de *coping*, quando comparados os dois sexos, as diferenças de prevalência encontram-se em grande parte das estratégias, destacando-se a “distração e relativização da situação” como a mais comumente utilizada pelos rapazes e a “procura de apoio fora da família” e a “resolução ativa dos problemas” como mais recorrentes nas moças. Comparando a qualidade dessas estratégias, salienta-se o carácter mais adaptativo das estratégias femininas. À luz do modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984; 1986), as moças do presente estudo recorrem mais ao *coping* centrado no problema, envolvendo esforços para reduzir ou eliminar as fontes de *stress*, ou expandir os recursos para lidar com elas, enquanto os rapazes recorrem a estratégias predominantemente centradas na emoção, cujo objectivo não é tanto o de modificar diretamente a situação atual, mas o de regular a resposta emocional a um problema, ou seja, os estados emocionais despoletados pelo confronto com o estressor (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Edwards, 1999; Endler & Parker, 1990), através da reinterpretção ou reenquadramento do evento estressante (Gauvin & Spence, 1998) ou pela atenção seletiva a aspectos positivos do *self* ou da situação (Parkes, 1990). No que toca à eficácia dessas duas grandes tipologias de estratégias, as evidências empíricas enfatizam os efeitos positivos do *coping* centrado no problema e os efeitos negativos do *coping* centrado na emoção (promotores dos níveis de *stress*), especialmente quando a situação ameaçadora pode ser modificada pelos sujeitos (Lazarus & Folkman, 1984; 1986). Segundo Carr (2004), a negação continuada da situação, o recurso a álcool e/ou drogas, os comportamentos agressivos, a autoculpabilização ou o envolvimento em fantasias são comportamentos

que podem levar a um alívio momentâneo, mas que tendem a manter - e não a resolver - os problemas relacionados com o *stress*.

Relativamente à influência do rendimento escolar nos níveis de *stress* e estratégias de *coping* utilizadas, os resultados salientam os alunos com desempenho mais baixo como o subgrupo mais fragilizado, com níveis de *stress* mais elevados nas quatro áreas do IFS. No entanto, é apenas na área interpessoal que essas diferenças assumem relevo estatístico. Quanto às estratégias de *coping*, as áreas de contraste - "consumos", "evitamento e abstração" e "distração e relativização da situação" - colocam os melhores e os piores alunos nos dois extremos em relação às duas primeiras, sendo que os alunos de desempenho mais baixo se demarcam dos melhores alunos pelo maior recurso a estratégias menos eficazes e/ou adaptativas.

Tomando a escolaridade dos pais, os dados do estudo enfatizam o peso significativo da escolaridade do pai e da mãe no *stress* e *coping* dos seus filhos, com a influência dessa variável aparecendo de forma mais evidente ao nível do *stress*. A tendência é para a presença de contrastes entre dois grandes "blocos": o dos alunos cujos pais têm apenas ensino básico e o dos alunos com pais com nível secundário e superior. É entre o primeiro "bloco" que subsistem as maiores dificuldades. Cruzando tais evidências com o estudo de Lempers et al. (1989), que refere as dificuldades econômicas como um estressor ambiental de relevo durante essa etapa do desenvolvimento adolescente e correlacionando negativamente esse estressor com a escolaridade dos pais (i.e. quanto menor a escolaridade dos pais, maiores as dificuldades econômicas), facilmente se antecipam as maiores contrariedades experienciadas pelos alunos com pais detendo escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo. Os encargos e compromissos financeiros que a entrada no ensino superior acarreta (indo além da capacidade média dessas famílias); as elevadas expectativas que alguns pais detêm quanto ao desempenho dos seus filhos (representando um "passaporte" para o ensino superior e, em consequência, o alcançar de um estatuto e de um nível de vida melhor) poderão, pois, constituir-se em fatores de *stress* acrescidos. Além disso, o confronto com as exigências do ensino secundário e as limitações (acadêmicas) dos pais para acompanhar ou dar suporte às suas dificuldades, poderá aumentar o seu sentido de vulnerabilidade.

Olhando globalmente os resultados deste estudo, e antecipando seu impacto no bem-estar, rendimento e consecução dos objetivos (pessoais e académicos) desses estudantes, parece-nos da maior importância uma maior reflexão sobre o tema, com vista a desenhar intervenções que melhor se ajustem às suas necessidades e dificuldades. Dos resultados encontrados (e invocando também algumas evidências de estudos congêneres), pode-se concluir pelos acrescidos desafios e exigências com que os adolescentes se confrontam no final do ensino secundário (momento imediatamente anterior à sua transição para o ensino superior ou para a vida ativa e para o mundo adulto); e pela experiência de algum sentido de vulnerabilidade, em particular entre as moças, os estudantes com pior desempenho académico, e, entre aqueles cujos pais têm menor formação escolar. Salienta-se, também, a adoção de estratégias de *coping* nem sempre ajustadas, quer em termos da sua eficácia na resolução dos problemas, quer sob o ponto de vista desenvolvimental e do bem-estar físico e psicológico do adolescente.

Pensando nas nossas práticas de psicólogos em contexto escolar e formadores de futuros professores, propõem-se maior reflexão e intencionalização de práticas junto dos diferentes membros da comunidade escolar, desde os alunos - os protagonistas desses processos - até os diferentes agentes educativos que lidam diretamente com eles, entre os quais se destacam os pais e professores. Junto desses, a intervenção deverá visar à conscientização da dimensão do problema e suas implicações nas diversas esferas e, a partir disso, à construção de contextos simultaneamente apoiantes e promotores de desafios, capazes de fomentar o bem-estar desses alunos, sua autonomização e crescente eficácia no confronto com as dificuldades inerentes ao seu percurso desenvolvimental (atual e futuro).

Quanto aos alunos, a intervenção poderá traduzir-se em iniciativas promotoras da tomada de consciência, antecipação e gradual confronto e familiarização com alguns dos estressores mais comuns ou, ainda, seu apetrechamento com estratégias que lhes permitam minorar as consequências do convívio com o *stress*. De igual modo poderá ser benéfico promover a autonomia na procura de informação relativa ao processo de acesso ao ensino superior (como, por exemplo, médias de acesso, provas de ingresso, bolsas de estudo

etc.) no sentido de potenciar o sentimento de controlo do aluno em relação ao seu percurso e às suas decisões. Entre os objetivos dessa intervenção, deverá, também, constar a promoção de percepções mais positivas quanto à figura adulta (professores, pais, funcionários da escola e profissionais de ajuda, designadamente o psicólogo escolar) enquanto importantes fontes de suporte, contrariando alguns dos resultados do nosso estudo: a “procura de apoio profissional e religioso/espiritual” aparece como a estratégia menos frequentemente utilizada. A relevância da presença e recurso a essas figuras é tanto mais importante no caso dos alunos em que o suporte familiar é frágil (desemprego, baixa escolaridade, violência doméstica, alcoolismo), aumentando não só o seu nível de exposição ao risco, mas, também, o seu sentido de vulnerabilidade.

## Referências

- Armacost, R. L. (1989). Perceptions of stressors by high school students. *Journal of Adolescent Research, 4*, 443-461.
- Batista, M. A., & Sisto, F. F. (2005). Estudo para a construção de uma escala de ansiedade para adolescentes. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22* (4), 347-354. doi: 10.1590/S0103-166X2005000400002.
- Bizarro, L. M. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa.
- Caires, S. (2004). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de doutoramento não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: the science of happiness and human strengths*. Hove, East Sussex: Brunner-Routledge.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.
- Edwards, D. C. (1999). *Motivation and emotion: evolutionary, physiological and social influences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Elkind, D. (1981). *Crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zaha Editores.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 844-854.
- Fonseca, H. (2005). *Compreender os adolescentes: um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fontana, A., & Dovidio, J. F. (1984). The relationship between stressful life events and school-related performances of type A and type B adolescents. *Journal of Human Stress, 10*, 50-55.
- Gauvin, L., & Spence, J. C. (1998). Measurement of exercise induced changes in feeling states, affect, mood and emotions. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp.325-336). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Head, J., Hill, F., & Maguire, M. (1996). *Stress and the postgraduate secondary school trainee teacher: a British case study*. *Journal of Education for Teaching, 22* (1), 71-84.
- Kristensen, C. H., Schaefer, L. S., & Busnello, F. B. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos de Psicologia, 27* (1), 21-30. doi: 10.1590/S0103-166X2010000100003.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D., & Simon, R. L. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development, 60*, 25-39.
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. (1983). Adolescent: Coping Orientation for Problem Experiences (A-COPE). In H. I. McCubbin, A. I. Thompson, & M. A. McCubbin (Orgs.), *Family measures: stress, coping and resiliency - inventories for research and practice* (pp.552-618). Honolulu: Kamehameha Schools.
- McGuire, D. P., & Mitic, W. (1987). Perceived stress in adolescents: what normal teenagers worry about. *Canada's Mental Health, 35* (2), 2-5.
- Newcomb, M. D., Huba, G. J., & Bentler, P. M. (1986). Determinants of sexual and dating behaviors among adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (2), 428-438.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A., & Suzuki, L. A. (1988). Children and stress: an exploratory study of stressors and symptoms. *The School Counselor, 3*, 267-275.
- Parkes, K. R. (1990). Coping, negative affectivity and the work environment: additive and interactive predictors of mental health. *Journal of Applied Psychology, 75* (4), 399-409.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ribeiro, M. F. (2008). *Relações familiares, humor deprimido e comportamentos de risco para a saúde nos adolescentes*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22* (1), 33-41. doi: 10.1590/S0103-166X2005000100005.
- Sheridan, C. L., & Smith, L. K. (1987). Stress and academic achievement in teenagers: assessment and intervention. *International Journal of Psychosomatics, 34* (2), 20-24.
- Schiemberg, L. B., Paulson, S., & Zawachi, K. (1998). An ecological perspective for teaching about adolescence. In J. P. McKinney, L.B. Schiemberg & L. G. Shelton (Orgs.),

- Teaching about adolescence: an ecological approach* (pp. 15-37). New York: Garland Publishing.
- Silva, C. (2009). *Stress e estratégias de coping nos alunos do 12º ano: construção e validação de instrumentos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, C., & Caires, S. (2009a). *Inventário de fatores de estresse para alunos do 12º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C., & Caires, S. (2009b). *Inventário de estratégias de coping dos adolescentes face a experiências problemáticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. (2004). *Transição e adaptação ao ensino superior: construção e validação de um modelo multidimensional do ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A., & Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies: findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (2), 203-212.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Recebido em: 30/4/2010

Versão final reapresentada em: 29/7/2010

Aprovado em: 15/3/2011