

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PARENTAIS NAS ESTRATÉGIAS  
DE COPING E DE SAVORING UTILIZADAS PELOS ADOLESCENTES  
EM CONTEXTO ESCOLAR**

**Nádia Andreia Alves Farinha Tristão**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2009**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PARENTAIS NAS ESTRATÉGIAS  
DE COPING E DE SAVORING UTILIZADAS PELOS ADOLESCENTES  
EM CONTEXTO ESCOLAR**

**Nádia Andreia Alves Farinha Tristão**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2009**

## Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu profundo e sincero agradecimento a todas as pessoas que, directa ou indirectamente, foram fundamentais na realização deste trabalho.

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, um agradecimento muito especial por todo o apoio que me dispensou e pela motivação que sempre me transmitiu. Agradeço-lhe, ainda, a sua disponibilidade e empenho, imprescindíveis na elaboração deste trabalho.

Às autoras do Questionários de Estilos Educativos Parentais, particularmente à Professora Doutora Orlanda Cruz, pela disponibilização do instrumento.

À Dr.<sup>a</sup> Raquel Raimundo, pela sua acessibilidade e disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas.

Ao Conselho Executivo da Escola Secundária de Mem Martins, agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

À Dr.<sup>a</sup> Ana Ribas, pelo acompanhamento e partilha ao longo deste ano lectivo. Pelas palavras constantes de incentivo “*Don’t worry, be happy*”.

À Dr.<sup>a</sup> Cláudia Silva, pela sua disponibilidade, ensinamentos e partilha de materiais.

Ao Marcelo Rocha, pela ajuda na impressão do presente trabalho.

À Filipa Rodrigues, pela amizade e pelo apoio proporcionado ao longo da realização deste trabalho. Agradeço, em especial, a colaboração na recolha da amostra.

À Marta, amiga querida de longa data, pela contribuição na construção do *abstract*.

Ao grupo de Psicologia da Educação e da Orientação (2007-09), pelos laços que criámos e que espero que nunca se percam.

À Susana pelo companheirismo, intercâmbio de ideias e revisão da dissertação.

À Sofia e Sara, pelo apoio e incentivo constante em terminarmos esta caminhada juntas. Pelo papel que tiveram na minha vida ao longo destes anos.

À minha família, em especial à minha mãe, irmão, madrinha e avó, pelo apoio incondicional e por tudo o que sempre fizeram por mim. Ao meu avô, que estará sempre no meu coração.

Ao João, por fazer parte da minha vida...

## Resumo

O presente estudo foi realizado com o intuito de investigar a influência das práticas educativas parentais nas estratégias de coping utilizadas pelos adolescentes em contexto escolar e explorar o papel que assumem também nas suas estratégias de savoring. Nesse sentido adoptaram-se as perspectivas de Maccoby e Martin (1983) sobre as dimensões exigência e responsividade das práticas educativas parentais, de Seiffge-Krenke (1995) sobre coping na adolescência e de Bryant e Veroff (2007) sobre savoring. Pretendeu-se, igualmente, identificar os acontecimentos escolares associados a experiências emocionais negativas e positivas dos adolescentes e os padrões de coping e de savoring, respectivamente, por eles utilizados para gerir essas experiências emocionais. Este estudo procurou, ainda, investigar a influência das práticas parentais e das estratégias de coping e savoring na adaptação escolar. O questionário de auto-relato que operacionaliza as variáveis em estudo foi aplicado a uma amostra de 169 adolescentes portugueses, dos 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. Os resultados obtidos indicaram que os acontecimentos escolares relacionados com os resultados académicos e com o relacionamento com os colegas em contexto escolar são privilegiados nos relatos dos adolescentes, sendo responsáveis por experiências emocionalmente positivas e negativas. As estratégias de coping activo e de procura de apoio são preditores significativos dos resultados escolares ( $\beta=-0.17, p<0.05$ ;  $\beta=0.28, p<0.01$ ) e as estratégias de savoring no seu conjunto são preditores significativos do suporte social percebido ( $F=3.39, p<0.05$ ). Finalmente, a responsividade está negativamente correlacionada com a utilização de estratégias activas de coping ( $r=-0.17, p<0.05$ ) e a exigência é um preditor significativo da estratégia de savoring de expressão comportamental ( $\beta=0.21; p<0.05$ ). Estes resultados podem contribuir para uma reflexão holística sobre a promoção do bem-estar nos adolescentes.

**Palavras-Chave:** Práticas Educativas Parentais; Coping; Savoring; Adaptação Escolar; Adolescentes.

## Abstract

The current study was designed to investigate the influence of the perceived parenting practices in the coping strategies used by adolescents and to explore the role that they also assume in the savoring's strategy. For that, we used the Maccoby and Martin's (1983) perspective on parenting educational practices of demandingness and responsiveness, the Seiffge-Krenke's (1995) perspective on adolescent coping and the Bryant and Veroff's (2007) perspective on savoring. It also intends to identify the scholar events related to positive and negative emotional experiences of the adolescents and the coping and savoring's patterns which are used to manage these emotional experiences. The study also tries to investigate the influence of parenting practices and coping and savoring strategies on school's adaptation. The self report questionnaire that operationalizes the variables in study was applied to a sample of 169 Portuguese adolescents of the 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades. The results obtained showed that the school events related with the academic results and with the relationship between colleagues in the school context are privileged in the adolescents report, being responsible by negative and positive emotional experiences. The active and social support coping strategies are significant predictors of academic results ( $\beta=-0.17$ ,  $p<0.05$ ;  $\beta=0.28$ ,  $p<0.01$ ) and all the savoring strategies are a significant predictor of perceived social support ( $F=3.39$ ,  $p<0.05$ ). Finally, the responsiveness is negatively correlated with active coping strategies ( $r=-0.17$ ,  $p<0.05$ ) and the demandingness is a significant predictor of behavioral expression savoring strategies ( $\beta=0.21$ ;  $p<0.05$ ). These findings may contribute to a holistic reflection about adolescent's well-being promotion.

**Key-Words:** Parenting Practices; Coping; Savoring; School Context; Adolescents.

# Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1: Enquadramento Teórico.....</b>	<b>4</b>
1.1. Stress na Infância e na Adolescência .....	4
1.2. Modelo de Avaliação Cognitiva, Stress e Coping .....	4
1.3. Coping na Adolescência .....	6
1.4. Modelo Holístico do Stress.....	8
1.5. Savoring .....	10
1.5.1. Savoring na Adolescência.....	12
1.6. Práticas Educativas Parentais.....	14
1.7. Problemas de Investigação e Hipóteses de Estudo .....	17
<b>Capítulo 2: Metodologia .....</b>	<b>19</b>
2.1. Instrumentos.....	19
2.2. Participantes.....	25
2.3. Procedimento .....	25
<b>Capítulo 3: Apresentação e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo 4: Conclusões.....</b>	<b>37</b>
4.1. Limitações e Pistas para Estudos Futuros.....	41
4.2. Implicações para a Prática Educacional.....	42
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>44</b>
<b>Anexo</b>	

## Introdução

A fase da adolescência apresenta-se como potencialmente geradora de experiências de *stress*<sup>1</sup> uma vez que o jovem é confrontado com grandes exigências de adaptação associadas às mudanças físicas e psicossociais normativas e com uma série de tarefas desenvolvimentistas. Todavia, apesar dos processos de stress e *coping*<sup>2</sup> nos adultos terem sido alvo de uma grande quantidade de investigações nas últimas décadas, só recentemente começaram a ser estudados em crianças e adolescentes.

Lazarus e Folkman (1984) desenvolveram um modelo de análise e de compreensão do coping, o Modelo de Avaliação Cognitiva, Stress e Coping, para explicar os processos de stress e coping em adultos. Na ausência de modelos específicos ou teorias que expliquem os processos de stress e coping nas crianças e adolescentes, tem sido utilizado o Modelo de Lazarus e Folkman (1984) como referencial teórico em diversos estudos com crianças e adolescentes (e.g., Cleto & Costa, 2000; Compas, 1987; Seiffge-Krenke, 1995).

Várias investigações sobre a adolescência mostram que o coping, isto é, a forma como os adolescentes gerem os factores de stress com que se confrontam, é determinante para o seu bem-estar e adaptação, designadamente ao contexto escolar (Cleto & Costa, 2000).

Apesar da panóplia de estudos sobre o stress, a investigação tem estado predominantemente focada nos seus aspectos negativos, o que não é surpreendente dado o impacto que este tem na saúde e bem-estar (McGowan, Gardner, & Fletcher, 2006). Há cerca de uma década atrás Seligman e Csikszentmihalyi (2000) lançaram o movimento da Psicologia Positiva, segundo o qual em vez da investigação se focar na patologia humana, deverá estar direccionada para a saúde positiva, crescimento e bem-estar. Neste sentido, foi proposto recentemente um novo conceito, o *savoring*<sup>3</sup>, que é paralelo ao de coping mas relativo às respostas emocionais positivas (Bryant & Veroff, 2007; Nelson & Simmons, 2003).

Apesar de a adolescência ser vista como uma fase de stress devido às rápidas mudanças que envolve, outros factores podem influenciar o modo como os adolescentes vivenciam as experiências de stress, como é o caso das relações no contexto familiar.

---

<sup>1</sup> Embora já exista a tradução da palavra para a língua portuguesa, como estresse, optou-se por usar a designação na língua original, uma vez que é assim que é utilizada na literatura.

<sup>2</sup> Devido à dificuldade de tradução do termo *coping*, optou-se por utilizá-lo na língua original.

<sup>3</sup> Optou-se por utilizar a palavra na língua original, tendo em conta que não existe uma tradução consensual nos documentos publicados em língua portuguesa. No entanto, o termo *savoring* significa “saborear”, “aproveitar”.

O estudo da relação entre pais e filhos tem sido desenvolvido por vários investigadores através do foco nas práticas educativas e nos estilos parentais. Maccoby e Martin (1983) propuseram uma tipologia de estilos parentais definida a partir de duas dimensões das práticas educativas parentais, uma associada a atitudes parentais coercivas e outra relacionada com comportamentos afectivo-emocionais. Essas dimensões têm sido designadas por exigência e responsividade, respectivamente.

Nos últimos anos, as consequências que as práticas educativas parentais têm no desenvolvimento psicossocial dos adolescentes têm sido alvo de diversas investigações (e.g., Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Shucksmith, Hendry, & Glendinning, 1995).

O presente estudo pretende identificar os acontecimentos escolares associados a experiências emocionais negativas e positivas dos adolescentes e os padrões de coping e de savoring, respectivamente, utilizados para gerir essas experiências emocionais. Pretende, também, investigar o papel das dimensões das práticas parentais nas estratégias de coping dos adolescentes e explorar o papel que têm igualmente nas suas estratégias de savoring, uma vez que muito pouco se sabe ainda sobre o savoring na adolescência e que desconhecemos estudos sobre a relação deste com as práticas educativos parentais. Procura ainda explorar o papel das dimensões parentais e das estratégias de coping e de savoring na sua adaptação escolar.

Para finalizar esta introdução, apresenta-se, de seguida, um breve resumo acerca dos quatro capítulos seguintes que compõem a presente dissertação.

No primeiro capítulo – *Enquadramento Teórico* – propomo-nos realizar uma abordagem geral que contextualize as variáveis em estudo. Em primeiro lugar, abordaremos a temática do stress na infância e na adolescência, seguida do modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984), a abordagem teórica do coping de base deste estudo, abordando-se, posteriormente, o coping na adolescência, com especial relevo para a perspectiva de Seiffge-Krenke (1995). De seguida, é apresentado o Modelo Holístico do Stress de Nelson e Simmons (2003), um modelo integrador que enfatiza a importância de se estudar, para além das experiências negativas, as experiências positivas. Depois será apresentado o conceito de savoring e, mais especificamente, o savoring na adolescência, de acordo com o modelo de Bryant e Veroff (2007). Finalmente, abordamos a temática das práticas parentais, referindo alguns estudos

empíricos acerca da sua relação com as estratégias de coping. Para além do enquadramento teórico, são apresentados neste capítulo os problemas de investigação e as hipóteses.

No segundo capítulo – *Metodologia* – procura-se clarificar as opções metodológicas feitas na recolha e tratamento dos dados, apresentar os instrumentos de avaliação utilizados e as características da amostra em estudo.

No terceiro capítulo – *Apresentação e Discussão dos Resultados* – é apresentada a análise dos dados recolhidos.

Por último, no quarto capítulo – *Conclusões* – é realizada uma conclusão geral da dissertação, são apresentadas as principais limitações do estudo e reflecte-se acerca das implicações do estudo para a prática educacional tendo em vista a promoção do bem-estar na adolescência.

## Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

### 1.1. Stress na Infância e na Adolescência

Historicamente, o estudo do stress teve início com investigações realizadas com adultos e só posteriormente se alargou às crianças e adolescentes (Cleto & Costa, 1996). Ryan-Wenger (1992) considera que é necessário desenvolver ou modificar a teoria do stress e coping no sentido de a ajustar às crianças, pelas seguintes razões: a) os factores de stress das crianças não são os mesmos que os observados em adultos; b) existem muitos factores de stress nas crianças que estão mais fora do seu controle em comparação com os adultos e, conseqüentemente, são mais dificilmente modificáveis pelas próprias; e c) o desenvolvimento e funcionamento cognitivo das crianças e adultos é muito diferente.

A par destas críticas quanto aos modelos e perspectivas sobre o stress na infância e adolescência, outras críticas têm incidido sobre aspectos metodológicos. Por exemplo, Compas, Davis, Forsythe e Wagner (1987) criticam o facto de a maioria das medidas para avaliar acontecimentos de vida geradores de stress nos adolescentes ser concebida com base na percepção que os adultos têm acerca do que é indutor de stress, negligenciando os acontecimentos geradores de stress de menor intensidade, que são muito importantes na adolescência, e deram os primeiros passos no sentido da construção de medidas de stress e coping mais ajustadas ao estudo dos processos de adaptação das crianças e adolescentes.

Paralelamente, também se verificou uma mudança no foco da investigação, nomeadamente de perspectivas orientadas em termos de traços para perspectivas transaccionais, que privilegiam a interacção dinâmica de aspectos tanto da pessoa como do meio (Cleto & Costa, 1996). Dentro das perspectivas transaccionais destaca-se o Modelo de Avaliação Cognitiva, Stress e Coping, de Lazarus e Folkman (1984), o qual, apesar de inicialmente concebido para os adultos, continua a ser também uma referência fundamental na conceptualização e investigação com os mais jovens.

Uma vez que não existem modelos ou teorias específicas que expliquem todo o processo de stress e coping nas crianças e adolescentes, o Modelo de Avaliação Cognitiva, Stress e Coping, desenvolvido por Lazarus e Folkman (1984) é tomado como referência neste estudo.

### 1.2. Modelo de Avaliação Cognitiva, Stress e Coping

Lazarus e Folkman (1984) desenvolveram um modelo compreensivo de Stress e Coping designado por abordagem transaccional ou interaccionista.

Na abordagem de Lazarus e Folkman (1984), o stress é entendido como função do impacto negativo que as situações têm na pessoa, distinguindo-se a percepção ou avaliação cognitiva que o indivíduo faz do acontecimento e as competências que possui para lidar com as situações.

Lazarus e Folkman (1984) consideram três tipos de avaliação cognitiva pelos quais um indivíduo passa quando lida com uma situação stressante, nomeadamente avaliação primária, avaliação secundária e reavaliação. A avaliação primária refere-se a um conjunto de julgamentos provenientes do impacto ou do significado que o acontecimento tem para o indivíduo. Assim, o acontecimento é avaliado como sendo irrelevante, positivo ou stressante. A avaliação secundária corresponde ao modo como o indivíduo avalia os recursos de coping que tem disponíveis para lidar com o stressor. Os processos de avaliação primária e secundária são interdependentes. A reavaliação sucede após uma resposta e pode fazer emergir novas cognições e emoções, conduzindo a novas respostas (Lazarus & Folkman, 1984).

Este modelo define estratégias de coping como o conjunto de esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transacções pessoa-meio que são avaliadas como excessivas ou ultrapassando os seus recursos (Lazarus & Folkman, 1984). O coping é assim entendido como um processo dinâmico contínuo que se modifica em função das exigências de um encontro ou acontecimento stressante (Lazarus & Folkman, 1984). De acordo com Folkman e Lazarus (1985) a essência do stress, do coping e da adaptação é a mudança, pois sem ela não podemos apreender o modo como uma pessoa lida com situações e acontecimentos stressantes. Este foco na mudança constitui uma preocupação com o processo, por oposição à estrutura que apela a factores mais estáveis da personalidade e do ambiente (Folkman & Lazarus, 1985).

As estratégias de coping desempenham um papel crucial no bem-estar físico e psicológico de um indivíduo quando este é confrontado com acontecimentos de vida negativos ou causadores de stress (Endler & Parker, 1990, citados por Stroebe & Stroebe, 1995).

Das várias categorizações das estratégias de coping existentes, a proposta de Lazarus e Folkman (1984) que diferencia o coping centrado na resolução de problemas e o coping centrado na regulação das emoções, é a mais conhecida. As estratégias de coping centradas na resolução de problemas são usadas para gerir ou modificar o stressor (lidam directamente com o stressor) e as estratégias de coping centradas na regulação das emoções são usadas para

reduzir e gerir a experiência pessoal de stress causada pelo stressor (lidam com as emoções resultantes da experiência de stress) (Lazarus & Folkman, 1984). O coping centrado na resolução de problemas é mais utilizado em situações avaliadas pela pessoa como sendo susceptíveis de modificação, enquanto o coping centrado na regulação das emoções é mais utilizado em situações avaliadas pela pessoa como sendo pouco modificáveis (Lazarus & Folkman, 1984).

Um aspecto a ter em atenção na investigação relativa ao coping é a avaliação da sua eficácia, que tem sido efectuada através da relação entre o coping e os seus resultados, normalmente avaliados com base em indicadores de mal-estar subjectivo (Folkman & Moskowitz, 2004; Marques Pinto, Lima, & Lopes da Silva, 2005). A utilização de estratégias de coping centradas na resolução de problemas está associada, tendencialmente, a um melhor estatuto em termos de saúde-doença física e psicológica. Contudo, é importante notar que as qualidades adaptativas do processo de coping precisam de ser avaliadas no contexto stressante específico em que ocorre (Folkman & Moskowitz, 2004).

O impacto que determinada situação de stress tem sobre o indivíduo depende não só das estratégias de coping utilizadas, como também de outros recursos de que este dispõe. Deste modo, o impacto do stress na saúde e bem-estar depende também dos recursos de coping que se encontram disponíveis para o indivíduo que é confrontado com uma situação de stress. Ao analisar os recursos de coping, os investigadores fizeram uma distinção entre recursos intrapessoais e extrapessoais. Os recursos intrapessoais consistem nos traços de personalidade, nas capacidades e competências que permitem às pessoas lidar com a experiência causadora de stress, enquanto os recursos extrapessoais são recursos exteriores ao sujeito e que, potencialmente, poderão aliviar o stress, como é o caso dos recursos financeiros e do apoio social (Stroebe & Stroebe, 1995).

### **1.3. Coping na Adolescência**

A adolescência é um período do desenvolvimento no qual o jovem é confrontado com mudanças físicas e psicossociais e, ao mesmo tempo, com um conjunto de tarefas desenvolvimentistas complexas e interrelacionadas, como alcançar a independência, estabelecer relações amorosas e desenvolver a identidade ocupacional (Havighurst, 1953, citado por Seiffge-Krenke, 1995). O modo como os adolescentes lidam com estas exigências normativas manifesta-se em diversos acontecimentos menores. Efectivamente, a investigação com adolescentes tem demonstrado que as suas preocupações não se relacionam com grandes crises mas antes com acontecimentos menores do dia-a-dia (Seiffge-Krenke, 1995).

De acordo com Seiffge-Krenke (1995), o início da adolescência é visto como um período potencialmente indutor de stress, devido ao facto do adolescente ter de lidar com várias mudanças e transições em simultâneo. A investigação tem demonstrado que não são as mudanças em si que constituem factores de risco, mas a simultaneidade das mesmas.

A pesquisa de coping durante a infância e adolescência é distinguida pelo seu foco no modo como os mais jovens lidam com dificuldades específicas em contextos de vida e como esses episódios se desenvolvem e acumulam ao longo do tempo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Pesquisas desenvolvimentistas têm aumentado a convergência de conceptualizações que constroem a ideia do coping como “regulação sob stress”. Estas conceptualizações consideram a ligação entre coping e esforço na regulação de processos psicológicos e fisiológicos básicos, incluindo emoção, comportamento, atenção e cognição, bem como os esforços regulatórios no padrão social e ambiental (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Tal como as pesquisas em adultos, as investigações realizadas com crianças e adolescentes focam-se largamente nas diferenças individuais, examinando as relações entre diferentes estratégias e a extensão dos seus resultados, na tentativa de identificar padrões adaptativos e desadaptativos (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Tomando como referência a abordagem transaccional do coping de Lazarus e Folkman (1984), Seiffge-Krenke (1995) desenvolveu um questionário designado por *Coping Across Situation Questionnaire*, para avaliar o coping nos adolescentes. Através de vários estudos realizados com este questionário, foram identificados três estilos de coping: 1) o coping activo, que inclui acções tais como a procura activa de informação e a mobilização de recursos interpessoais; 2) o coping interno, que enfatiza a avaliação por parte do adolescente e a necessidade de procurar soluções de compromisso; 3) o coping retractivo (*withdrawal*) que implica uma abordagem fatalista das situações, conduzindo a um afastamento e/ou demissão. Os dois primeiros estilos de coping referem-se a modos funcionais de coping, enquanto o terceiro diz respeito a um modo disfuncional (Seiffge-Krenke, 1995). A adaptação portuguesa deste questionário foi efectuada por Cleto e Costa (1996), tendo sido identificados dois estilos de coping e não três, nomeadamente coping activo e coping não-activo. Este último estilo integra o coping retractivo bem como o coping interno.

Segundo Seiffge-Krenke (1995) a idade de 15 anos parece representar um ponto de mudança na utilização de estratégias de coping mais eficazes e adaptativas e no uso de recursos sociais. Depois desta idade, os adolescentes dirigem-se mais frequentemente à pessoa com a qual entraram em conflito para tentar resolvê-lo, discutem o problema com as

pessoas que estão na mesma situação e tentam obter ajuda dos amigos. Estas mudanças desenvolvimentistas no uso de suporte social reflectem mudanças no desenvolvimento social e cognitivo, que conduz a uma aumento da complexidade cognitiva e maturidade social. Assim, os adolescentes mais velhos já têm à sua disposição um maior conjunto de estratégias de coping e uma melhor capacidade de ver os problemas de diferentes perspectivas (Seiffge-Krenke, 1995).

Relativamente às diferenças de género relacionadas com a utilização de estratégias de coping, Seiffge-Krenke (1995) verificou que as raparigas adolescentes percebem os mesmos acontecimentos que os rapazes como quatro vezes mais stressantes. Principalmente no início da adolescência, as raparigas percebem maior stress nos domínios da escola, futuro, *self* e relacionamentos. Por outro lado, os rapazes adolescentes são menos abertos e sociáveis, mas avaliam a situação problema de uma forma mais optimista e não se afastam conformadamente da situação, como fazem frequentemente as raparigas. Os rapazes tentam resolver os problemas quando iminente presentes e mesmo sob pressão não se expõem emocionalmente como as raparigas. Contudo, face a um problema sério podem mais facilmente recorrer ao consumo de álcool e drogas (Seiffge-Krenke, 1995).

#### **1.4. Modelo Holístico do Stress**

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) lançaram o movimento da Psicologia Positiva, definindo-o como uma ciência da experiência subjectiva positiva. Devido, principalmente, a este movimento, tem havido um interesse crescente pela compreensão das causas e consequências do funcionamento positivo. Tem sido argumentado que o stress faz parte da vida e não pode ser evitado e que, se for gerido adequadamente, pode ser energizador, estimulador e produzir crescimento pessoal (McGowan et al., 2006).

Folkman e Moskowitz (2004) consideram o contraste entre a visão da Psicologia Positiva e a visão mais comum de stress e coping, chamando a atenção para o facto de os efeitos positivos e negativos poderem co-ocorrer durante um período de tempo stressante.

Embora Lazarus e Folkman reconheçam a existência de respostas positivas, focam-se exclusivamente nas respostas negativas e nas estratégias de coping associadas para superar o stress (Nelson & Simmons, 2003). A ênfase tem sido nos aspectos negativos, isto é, na identificação das causas de *distress* e tentativa de o superar, sendo dada pouca atenção às causas de *eustress*<sup>4</sup>, à identificação de um processo (semelhante ao coping) para gerir o

---

<sup>4</sup> Devido à dificuldade de tradução dos termos *distress* e *eustress*, estes mantiveram-se como referidos na obra original.

eustress e às tentativas de encontrar maneiras de produzir eustress (Nelson & Simmons, 2003).

Hans Selye deve ter sido o primeiro autor a utilizar o termo eustress nos seus escritos sobre o stress humano, descrevendo o eustress como desejável e associado a efeitos positivos de uma resposta antecedente (Selye, 1976, citado por Nelson & Simmons, 2003). Após a concepção de eustress deste autor, Quick, Quick, Nelson e Hurrell (1997) identificaram o eustress como associado essencialmente a boa saúde e elevado desempenho. Descrevem, também, o eustress como o efeito da resposta ao stress, estando canalizado em resultados positivos e construtivos.

Nelson e Simmons (2003) propuseram o Modelo Holístico do Stress, para a compreensão do stress no trabalho, que considera o eustress como uma resposta que é separada e distinta do distress, a resposta negativa. O pressuposto subjacente a este modelo é que tanto o eustress, a resposta positiva, como o distress, a resposta negativa, constituem a resposta completa ao stress.

Este modelo incorpora vários stressores (exigências), respostas de distress, coping e variáveis de resultado, sendo estes aspectos já bem conhecidos na literatura do stress. Os aspectos únicos introduzidos por este modelo estão relacionados com os indicadores de eustress, o conceito de savoring e as diferenças individuais que podem promover eustress (Nelson & Simmons, 2003). Propõem o conceito de savoring como paralelo para as respostas positivas do coping para respostas negativas e definem-no como o processo pelo qual os indivíduos promovem ou prolongam a experiência de eustress (Simmons & Nelson, 2001).

Pelo facto da resposta ao stress ser complexa, os autores defendem que a maioria dos stressores produz um conjunto de respostas negativas e positivas para qualquer indivíduo. As respostas ao stress, tanto negativas como positivas, podem estar associadas a diferentes indicadores, e é esperado que produzam efeitos diferentes nas variáveis de resultado (por exemplo, na saúde) (Nelson & Simmons, 2003).

De acordo com esta representação holística do stress, os conceitos de eustress e distress podem ser operacionalizados. O eustress, como uma resposta psicológica positiva a um stressor, como indicador da presença de estados psicológicos positivos. Reflecte, assim, em que medida a avaliação cognitiva de uma situação ou evento é vista como benéfica para o indivíduo ou como acentuando o seu bem-estar. Por outro lado, o distress é visto como uma resposta psicológica negativa a um stressor, como indicador da presença de estados psicológicos negativos (Nelson & Simmons, 2003). O distress reflecte o grau em que uma

avaliação cognitiva de uma situação ou evento identifica a possibilidade de consequências indesejáveis ou nocivas em termos de resultado (Simmons & Nelson, 2001).

Quando se avalia o eustress de acordo com a definição destes autores, os seus indicadores devem ser estados psicológicos positivos, como o afecto positivo, o significado e a esperança (Simmons & Nelson, 2001). Estes estados psicológicos positivos são exemplos de construtos que podem ser bons indicadores de eustress. Contudo, não devem ser considerados únicos ou mesmo os melhores, uma vez que vários estados psicológicos positivos podem ser potenciais indicadores de eustress (Nelson & Simmons, 2003).

Por outro lado, os indicadores de distress devem ser estados psicológicos negativos, como a alienação do trabalho, o *burnout* e a ansiedade (Simmons & Nelson, 2001).

O modelo de Nelson e Simmons (2003) considera também as diferenças individuais. Os autores defendem que é benéfica a identificação das diferenças individuais que promovam eustress através do seu papel na construção de avaliações mais positivas (desafio, por oposição a ameaça) das exigências. Além disso, essas características podem servir para mostrar aos indivíduos que eles são capazes de lidar com uma exigência, ou mesmo para encorajar o processo de savoring. Nelson e Simmons (2003) consideram cinco aspectos das diferenças individuais que deverão ser incluídas no estudo do eustress, nomeadamente o optimismo, o *locus* de controlo, persistência, a auto-confiança e o sentido de coerência (Nelson & Simmons, 2003).

Em síntese, este modelo enfatiza a importância de se estudar, para além das experiências negativas, as experiências positivas, englobando o conceito de eustress e savoring e considerando os pontos fortes do indivíduo, e encara a saúde também como a presença do positivo e não meramente como a ausência do negativo (Nelson & Cooper, 2005).

### **1.5. Savoring**

Tal como Nelson e Simmons, Bryant e Veroff (2007) também utilizam o conceito de savoring. O trabalho anterior realizado por estes autores levou-os a concluir que faltava algo essencial na literatura acerca do bem-estar psicológico, particularmente o processo de coping não ter um equivalente para as experiências positivas. Deste modo, os autores argumentam que o savoring é o processo que faltava – a parte positiva do coping. Definem, assim, o savoring como a capacidade para atender, aprender e acentuar as experiências positivas da própria vida. Estes autores chamam a estas capacidades, capacidades de *desfrutar*<sup>5</sup>, e ao processo subjacente a estas capacidades, savoring (Bryant & Veroff, 2007).

---

<sup>5</sup> Optou-se por utilizar a palavra desfrutar como tradução do termo *savor*.

Existe uma grande variedade de situações em que as pessoas desfrutam. Embora algumas possam ser classificadas em situações de vida comuns – comer e beber, amor e sexo, desportos e exercício – há também situações que as pessoas desfrutam mas têm dificuldade em classificar numa única categoria. Algumas destas experiências parecem ter uma certa espontaneidade, enquanto outras, como o que experienciamos quando estamos de férias ou durante uma refeição requintada, podem ser planeadas (Bryant & Veroff, 2007).

De acordo com estes autores, o savoring requer três pré-requisitos importantes: o sentido do aqui e agora, o sentimento de liberdade em relação a necessidades e motivações sociais e de estima e a atenção estar focalizada na experiência positiva (Bryant & Veroff, 2007).

Na explicação da natureza do savoring, Bryant e Veroff (2007) utilizaram três termos conceptuais, que estão interrelacionados entre si, nomeadamente experiências de savoring, processo de savoring e respostas ou estratégias de savoring.

No nível mais amplo, uma experiência de savoring representa a totalidade das sensações, percepções, pensamentos, comportamentos e emoções da pessoa quando cuidadosamente atenta e apreciando estímulos, resultados ou eventos positivos, juntamente com aspectos ambientais e situacionais com que se depara (Bryant & Veroff, 2007).

No nível intermédio, um processo de savoring é uma sequência de operações mentais ou físicas que se estendem ao longo do tempo e transformam um estímulo, resultado, ou evento positivo, em sentimentos positivos que uma pessoa, então, atende e saboreia (Bryant & Veroff, 2007).

No micronível, uma resposta ou estratégia de savoring é um pensamento ou comportamento específico, que a pessoa utiliza na reacção a um estímulo, resultado ou evento positivo (Bryant & Veroff, 2007).

Bryant e Veroff (2007) consideram que o savoring possui três funções básicas: prolongar a experiência, intensificar a experiência e mudar o funcionamento para savoring.

Relativamente à função de prolongar a experiência, existem eventos ou momentos positivos que são discretos e de curta duração e que constituem um desafio maior para savoring do que eventos e experiências de longa duração. Eventos positivos discretos, como obter uma promoção ou receber um beijo da pessoa amada, são tão breves que se procura provocar savoring prolongado. Assim, a maioria das pessoas aplica estratégias para estender o impacto desses eventos de curta duração na sua consciência (Bryant & Veroff, 2007).

Outras estratégias são utilizadas para as pessoas intensificarem a experiência de savoring no momento em que o evento está a ocorrer. Existem dois tipos de estratégias para acentuar o

savoring, claramente relacionadas, nomeadamente bloquear a interferência de estímulos e focar a atenção no estímulo (Bryant & Veroff, 2007).

A mudança do funcionamento para o savoring diz respeito às estratégias utilizadas para suscitar savoring quando as pessoas não experimentam sentimentos positivos, mas pretendem fazê-lo (Bryant & Veroff, 2007).

Bryant e Veroff (2007) desenvolveram um instrumento designado por *Ways of Savoring Checklist* (WOSC) que foi concebido de forma a reflectir 10 dimensões básicas de estratégias de savoring, nomeadamente: partilhar com outros (e.g., procurar outras pessoas para partilhar a experiência, dizer aos outros como é importante o momento), construção de memórias (e.g., guardar activamente as imagens através de “fotografias mentais” para lembrar no futuro), auto-felicitação (e.g., lembrar a si próprio à quanto tempo esperava que esse momento acontecesse), estimular sensações-percepções (e.g., intensificar o momento focando-se em determinados estímulos da situação e bloqueando outros), comparação (e.g., contrastar os seus próprios sentimentos com o que parece que os outros estão a sentir), absorção (e.g., tentar não pensar e ficar completamente envolvido no momento), expressão comportamental (e.g., rir, saltar, emitir sons verbais de apreciação), consciência temporal (e.g., desejar que o momento durasse para sempre), considerar a bênção (e.g., pensar sobre a sorte que teve) e pensamento pessimista (e.g., pensar de que forma é que o acontecimento positivo podia ser melhor) (Bryant & Veroff, 2007).

Seis dimensões de estratégias de savoring parecem ser primariamente respostas cognitivas a eventos positivos, nomeadamente construção de memórias, auto-felicitação, estimular sensações-percepções, comparação, consciência temporal e considerar a bênção. Estas formas particulares de savoring envolvem o uso activo da própria mente para construir memórias, admirar o *self*, concentrar-se nos próprios sentidos, avaliar comparativamente as diferenças, reflectir temporalmente ou identificar as coisas da própria vida com estima, respectivamente. Além disso, o pensamento pessimista constitui a sétima dimensão cognitiva de savoring, mas trata-se de uma resposta negativa que interfere com o processo de savoring. Outras três dimensões de savoring – expressão comportamental, partilhar com outros e absorção – são essencialmente de foco comportamental. Estas formas de savoring envolvem expressar física ou interpessoalmente sentimentos positivos ou imergir-se a si próprio numa experiência sem reflexão cognitiva (Bryant & Veroff, 2007).

### **1.5.1. Savoring na Adolescência**

Alguns estudos sugerem que as crenças de savoring nos pré-adolescentes são unitárias, reflectindo uma única capacidade subjacente para desfrutar, em contraste com as crenças multidimensionais de savoring dos adultos em relação ao passado, presente e futuro. As crianças fazem julgamentos acerca da sua capacidade de savoring, mas estas avaliações são menos diferenciadas em relação à dimensão temporal do que as avaliações realizadas pelos adultos (Bryant & Veroff, 2007).

As crianças podem estar conscientes de situações específicas que apreciam e podem, também, ser inteiramente capazes de ficar absorvidas por experiências positivas. Contudo, estão normalmente menos conscientes que os adultos da sua própria experiência subjectiva como ocorre no savoring. As crianças pensam primariamente em termos de operações concretas em relação ao mundo físico e, até à adolescência, normalmente falta-lhes os recursos cognitivos necessários para intervirem num nível de abstracção mais elevado. Deste modo, aos pré-adolescentes pode faltar a capacidade cognitiva para aproveitar o savoring, em que reflectem os seus sentimentos positivos e fazem associações mentais para o prazer próprio (Bryant & Veroff, 2007).

A adolescência é vista como um período de formação de identidade, em que se começa a consolidar uma perspectiva sobre si próprio como uma pessoa continuamente integrada, com um passado, presente e futuro. Neste processo de formação de identidade, os adolescentes tornam-se absorvidos no pensamento sobre si em relação e em comparação aos outros. Os pré-adolescentes raramente pensam em si próprios desta maneira. A adolescência é frequentemente um período de escolhas (amigos, pares, estilo de vida, forma de estar, entre outros) e os processos subjacentes a este fenómeno envolvem uma profunda auto-reflexão. É no meio destes pensamentos que o savoring pode ocorrer (Bryant & Veroff, 2007).

De acordo com Bryant e Veroff (2007), as possíveis formas de savoring parecem aumentar exponencialmente quando os adolescentes entram no estágio das operações formais. Neste estágio, o adolescente já realiza raciocínios abstractos e há uma consciência abstracta do tempo. Estas mudanças cognitivas permitem que os adolescentes adoptem uma variedade de orientações temporais no savoring de experiências positivas (Bryant & Veroff, 2007).

É ainda durante a adolescência que os rapazes e as raparigas aprendem a gerir os seus recursos sociais para os ajudar a optimizar as experiências positivas. Deste modo, partilhar com outros surge como a estratégia de savoring dominante durante o período da adolescência (Bryant & Veroff, 2007).

### 1.6. Práticas Educativas Parentais

As consequências que as práticas educativas parentais têm no desenvolvimento psicossocial dos adolescentes têm sido alvo de diversas investigações nos últimos anos (e.g., Aunola et al., 2000; Lamborn et al., 1991; Shucksmith et al., 1995).

O estudo da relação entre pais e filhos tem sido desenvolvido por vários investigadores através do foco nas práticas educativas e nos estilos parentais. O modelo teórico de Baumrind (1966) sobre os tipos de controlo parental foi um marco nos estudos que têm sido realizados sobre a relação entre pais e filhos, servindo de base para um novo conceito de estilos parentais que engloba aspectos emocionais e comportamentais (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004).

Darling e Steinberg (1993) introduziram na literatura a distinção entre estilos parentais e práticas parentais. Definem estilos parentais como o conjunto de atitudes dos pais que são comunicados à criança, que define o clima emocional onde os comportamentos parentais se expressam. Por outro lado, as práticas parentais podem ser entendidas como comportamentos específicos, através dos quais os pais desempenham o seu papel parental (Darling & Steinberg, 1993).

De acordo com o modelo de Baumrind (1966), a categorização dos estilos parentais baseia-se na avaliação de determinadas características dos pais. Neste sentido, a autora distinguiu três estilos parentais, nomeadamente: autorizado (*authoritative*), autoritário e permissivo (Baumrind, 1966). Esta tipologia estabelecida por Baumrind serviu de base aos estudos de Maccoby e Martin (1983), que propuseram uma tipologia de estilos parentais definida a partir de duas dimensões das práticas educativas parentais: exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*). A dimensão exigência diz respeito a atitudes de controlo do comportamento dos filhos, através do estabelecimento de regras e de limites. A dimensão responsividade refere-se às atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos, estando associada à sensibilidade dos pais para atender aos seus interesses e necessidades. Com base no cruzamento dos extremos mais elevados e mais baixos de cada dimensão, podem ser distinguidos quatro estilos parentais: autorizado, autoritário, permissivo e negligente (Maccoby & Martin, 1983).

Os pais autorizados (elevada exigência e elevada responsividade) tentam orientar as actividades da criança de um modo racional. Encorajam as trocas verbais, partilham com os seus filhos as razões que estão por detrás das suas decisões e solicitam à criança as suas objecções quando esta se recusa a obedecer. A autonomia e a disciplina são valorizadas por estes pais. Exercem um controlo firme quando há divergências, mas não exageram nas

restrições impostas. Estes pais fazem prevalecer a sua própria perspectiva enquanto adultos, mas reconhecem que a criança possui interesses próprios e maneiras particulares. Os pais autorizados valorizam as qualidades actuais do seu filho, mas também um conjunto de regras para o comportamento futuro. Usam a razão, poder e manipulação dos reforços e punições para alcançar os seus objectivos e não baseiam as suas decisões na opinião de grupo ou no desejo individual da criança (Baumrind, 1966). Baumrind (1966) propôs este estilo como sendo o mais efectivo.

Os pais autoritários (elevada exigência e baixa responsividade) procuram moldar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes da criança de acordo com regras de conduta estabelecidas e, normalmente, absolutas. Valorizam a obediência como virtude e utilizam medidas punitivas, quando as acções da criança entram em conflito com o que consideram aceitável. A autonomia não é encorajada. Os pais autoritários não incentivam as trocas verbais e acreditam que as crianças devem aceitar a palavra dos pais como aquilo que está correcto (Baumrind, 1966).

Os pais permissivos (baixa exigência e elevada responsividade) tentam comportar-se de uma maneira não punitiva, aceitante e positiva face aos impulsos, desejos e acções da criança. Fazem poucas exigências quanto às suas responsabilidades em casa e comportamentos rotineiros. Os pais apresentam-se à criança como um recurso para realização dos seus desejos e não como um agente activo, responsável por moldar e alterar o comportamento presente e futuro da criança. Permitem que sejam os filhos a regular as suas próprias actividades, evitam exercer o uso do controlo e não encorajam que as crianças obedçam a padrões externamente definidos. Utilizam a punição e manipulação, mas não o poder para atingir os seus objectivos (Baumrind, 1966).

O estilo parental negligente (baixa exigência e baixa responsividade), mais tarde considerado por Baumrind (1989), refere-se a pais pouco exigentes e pouco responsivos, que não se envolvem nas suas funções parentais. Apresentam pouco afecto e envolvimento bem como poucas regras e limites (Maccoby & Martin, 1983).

Muitas investigações têm sido desenvolvidas com base na tipologia de estilos parentais e vários instrumentos têm sido construídos para medir estes estilos. Lamborn e colaboradores (1991) desenvolveram um questionário designado por *Parenting Scales*, que pretende avaliar as percepções que os adolescentes têm dos estilos educativos dos seus pais, através de duas subescalas (responsividade e exigência).

A identificação das dimensões e dos estilos educativos é normalmente feita com base em entrevistas e questionários realizadas aos pais, mas quando se trata de filhos adolescentes os

investigadores usam preferencialmente os filhos como fonte de informação. Neste caso analisam-se as respostas obtidas como resultantes da percepção que os filhos construíram acerca das práticas educativas dos seus pais (Barbosa-Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2006)

Os estilos educativos e as dimensões do comportamento parental são determinantes importantes do desenvolvimento e adaptação da criança e adolescente. Como tal, tem sido estudado como é que estes estão associados a diferentes aspectos do desenvolvimento dos filhos.

O estilo parental autorizado está mais associado a aspectos do desenvolvimento tidos como positivos quando comparados com os restantes estilos, como melhor desempenho escolar (Dornbusch, Rittle, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987), mais auto-confiança (Lamborn et al., 1991), auto-estima (Aunola et al., 2000) e baixo índice de disfunção psicológica e comportamental (Lamborn et al., 1991).

Os filhos de pais autoritários foram descritos como tendo tendência para um bom desempenho escolar e apresentarem poucos problemas de comportamento (Lamborn et al., 1991). Contudo, possuem poucas competências sociais, baixa auto-estima e níveis mais elevados de depressão (Darling, 1999).

Os filhos de pais permissivos apresentam um pior desempenho escolar e elevado índice de problemas de comportamento (Lamborn, et al., 1991). Apresentam, no entanto, elevada auto-estima, boas competências sociais e baixos níveis de depressão (Darling, 1999).

O estilo parental negligente está associado a resultados mais baixos em todos os domínios (Darling, 1999).

De um modo geral, a dimensão exigência, isoladamente, está associada ao bom desempenho escolar e baixo índice de problemas de comportamento. Filhos de pais autorizados e autoritários, estilos caracterizados por elevada exigência, tendem a apresentar estas características. Por outro lado, a dimensão responsividade está associada a melhores índices de bem-estar psicológico, auto-estima, autoconfiança e ao desenvolvimento de atribuição causal interna. Estas características tendem a estar presentes nos filhos de pais autorizados e permissivos, que possuem altos níveis de responsividade (Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004).

Relativamente à ocorrência dos estilos parentais, tem-se verificado a prevalência dos estilos autorizado e negligente em estudos internacionais (Lamborn et al., 1991; Shucksmith et al., 1995) e nacionais (Barbosa-Ducharne et al., 2006). No estudo realizado em Portugal por Barbosa-Ducharne e colaboradores (2006), o estilo autorizado é o mais frequente (45,4%),

seguido do negligente (33,1%), sendo as percentagens dos estilos autoritário e permissivo próximas (10,6% e 10,9%, respectivamente).

Têm sido realizados alguns estudos que procuram relacionar os estilos parentais percebidos com as estratégias de coping mais utilizadas pelas crianças e adolescentes. Estes estudos mostram que estudantes filhos de pais autoritários utilizam menos estratégias de coping activas do que estudantes filhos de pais autorizados e permissivos. Verificou-se, também, que os pais autoritários e controladores estão mais relacionados com distúrbios psicológicos nos filhos adolescentes (Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003).

Wolfradt e colaboradores (2003) realizaram um estudo que teve como objectivo analisar a relação existente entre os estilos parentais percebidos, a despersonalização, os traços de ansiedade e as estratégias de coping. Relativamente à relação entre os estilos parentais percebidos e as estratégias de coping, concluíram que os adolescentes que percebem os seus pais como autorizados ou permissivos apresentam níveis de coping activos mais elevados do que os adolescentes que percebem os seus pais como autoritários ou negligentes. Verificaram, também, que os adolescentes que percebem os seus pais como permissivos apresentam um melhor ajustamento psicossocial, ao contrário de Lamborn e colaboradores (1991) que concluíram que os adolescentes que percebem os seus pais como autorizados têm um melhor ajustamento geral.

Tal como Wolfradt e colaboradores (2003), Nijhof e Engels (2007) verificaram que filhos de pais autorizados ou permissivos utilizam estratégias de coping mais eficazes. Estes resultados são também confirmados pelo estudo de Clark, Novak e Dupree (2002), que mostraram que os adolescentes que experienciam suporte por parte dos seus pais tendem a lidar melhor com os seus problemas e desafios, usando mais estratégias de coping activas.

### **1.7. Problemas de Investigação e Hipóteses de Estudo**

Neste estudo pretende-se investigar a influência das práticas parentais nas experiências de coping e de savoring utilizadas pelos jovens em contexto escolar. Assim, esta investigação foca-se não apenas nas experiências emocionais negativas, mas também nas experiências emocionais positivas que podem contribuir para o bem-estar dos adolescentes em contexto escolar.

Procura-se, assim, dar resposta aos seguintes problemas de investigação:

**Problema de investigação 1:** Quais os acontecimentos escolares que os adolescentes percebem com estando associados a experiências emocionais negativas e positivas?

**Problema de investigação 2:** Quais as estratégias de coping e de savoring referidas pelos adolescentes para gerir, respectivamente, os acontecimentos e experiências emocionais negativas e positivas no contexto escolar?

**Problema de investigação 3:** Qual a relação entre as dimensões exigência e responsividade das práticas parentais percebidas pelos adolescentes e as estratégias de coping e de savoring por eles utilizadas no contexto escolar?

**Problema de investigação 4:** Qual o papel das estratégias de coping e de savoring, por um lado, e das dimensões exigência e responsividade das práticas parentais percebidas, por outro, na predição da adaptação escolar dos adolescentes?

**Problema de investigação 5:** Qual o papel das variáveis sócio-demográficas (idade, género, ano de escolaridade, número de reprovações, estatuto sócio-económico) na predição das variáveis em estudo (estratégias de coping, estratégias de savoring, práticas parentais percebidas e adaptação escolar)?

A revisão de literatura exposta anteriormente permite a formulação das seguintes hipóteses:

**Hipótese 1:** Adolescentes que utilizam estratégias de coping potencialmente mais funcionais (activas, de regulação emocional, de procura de suporte social), apresentam uma melhor adaptação ao contexto escolar do que os adolescentes que utilizam estratégias de coping tendencialmente mais disfuncionais (de negação).

**Hipótese 2:** Adolescentes mais velhos utilizam estratégias de coping mais funcionais (activas, de regulação emocional, de procura de suporte social) do que adolescentes mais jovens.

---

## Capítulo 2 – Metodologia

### 2.1. Instrumentos

Nesta secção serão apresentados os instrumentos utilizados. Para além do formulário de recolha de dados sócio-demográficos e dos dois índices de adaptação escolar considerados (desempenho académico e apoio social), foi utilizado o *Coping Across Situations Questionnaire* (Seiffge-Krenke, 1995; versão portuguesa de Cleto & Costa, 1996), o *Ways of Savoring Checklist* (Bryant & Veroff, 2007; versão portuguesa de Menezes Santos, Carvalho, & Marques Pinto, 2008) e o *Parenting Scales* (Lamborn et al. 1991; versão portuguesa Barbosa-Ducharne et al., 2006) (Anexo).

A escolha destes instrumentos prendeu-se com o facto de medirem as variáveis pretendidas neste estudo, estarem adaptados à população portuguesa e, mais especificamente, a adolescentes com idades semelhantes às do presente estudo, e revelarem boas qualidades psicométricas.

#### *Dados sócio-demográficos*

Recolheram-se dados dos participantes relativos: à idade; ao género; ao ano de escolaridade; ao número de reprovações; com quem vivem; e ao Estatuto Sócio-Económico (ESE), sendo este inferido a partir das respostas abertas a questões relativas à profissão e grau de instrução dos pais dos sujeitos em estudo, com base na escala de Graffard. Esta escala é composta por cinco categorias para a profissão (1º nível – licenciados, directores de empresas, profissionais com títulos universitários e militares de alta patente; 2º nível – chefes de secção administrativa, subdirectores, peritos e técnicos; 3º nível – adjuntos técnicos, desenhadores, caixeiros, contra-mestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres de obras; 4º nível – operários especializados, motoristas, polícias, cozinheiros, dactilógrafos; 5º nível – trabalhadores manuais ou operários não especializados, jornaleiros, porteiros, contínuos, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza) e cinco categorias para os graus de instrução (1º grau – catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juízes, magistrados, agentes do Ministério Público, Militares de Académica; 2º grau – técnicos e peritos; 3º grau – cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa patente ou sem academia; 4º grau – ensino primário completo; 5º grau – um ou dois anos da escola primária, saber ler e escrever, ou analfabetos). Tendo sido feitas as seguintes atribuições: 1º escalão – ESE elevado; 2º escalão

---

– ESE médio elevado; 3º escalão – ESE médio; 4º escalão – ESE médio baixo e 5º escalão – ESE baixo (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001; Raimundo, 2005).

### *Índice de Desempenho Académico*

Para avaliar a adaptação académica foi utilizado um índice de desempenho académico que corresponde à média das notas obtidas no fim do primeiro período.

### *Indicador de Apoio Social*

Para avaliar a adaptação do ponto de vista social foi utilizado um indicador de apoio social percebido, nomeadamente, o número de pessoas com quem o adolescente considera que pode contar no contexto escolar para o ajudar quando tem algum problema ou quando se sente triste ou preocupado com alguma coisa e o grau de satisfação com o apoio que espera dessas pessoas, avaliado numa escala de 4 pontos (1 – Nada Satisfeito; 4 – Muito Satisfeito) para cada pessoa indicada. Para calcular o índice de apoio social foi efectuado o somatório do grau de satisfação dividido pelo número de pessoas referido, obtendo assim a média de satisfação do apoio social esperado (Correia, 2006).

### *Coping Across Situations Questionnaire*

Para avaliar as estratégias de coping dos adolescentes utilizou-se o questionário *Coping Across Situations Questionnaire* (CASQ) de Seiffge-Krenke (1995), na versão adaptada por Cleto e Costa (1996) para adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e 19 anos de idade.

A versão original de Seiffge-Krenke (1995) inclui 20 estratégias de coping aplicadas a 8 áreas problemáticas específicas da adolescência: estudos, professores, pais, pares, relações amorosas, *self*, futuro e tempo de lazer. Este questionário tem por base a concepção de coping de Lazarus e colaboradores. Em vários estudos efectuados com este questionário, a análise factorial revelou a existência três factores: 1) o coping activo (por exemplo, “Tento resolver os problemas com a ajuda dos meus amigos); 2) o coping interno (por exemplo, “Digo a mim próprio que sempre existirão problemas”); e 3) o coping retractivo (por exemplo, “Acabo por não fazer nada porque não consigo mudar o que quer que seja”).

A versão portuguesa do CASQ (Cleto & Costa, 1996) compreende apenas 5 dos 8 domínios considerados, nomeadamente os estudos, os professores, os pais, os pares e o *self*. Embora na versão original as alternativas de resposta fossem dicotómicas, na versão portuguesa as respostas são dadas numa escala de 4 pontos, tipo *Likert* (“sempre”,

“frequentemente”, “raramente” e “nunca”). A análise factorial por eixos principais com rotação varimax revelou a existência de dois factores, e não três, que Cleto e Costa (1996) denominaram por coping activo e coping não activo. O coping activo enfatiza a procura activa de informação e a mobilização de recursos sociais e o coping não-activo reflecte uma abordagem fatalista das situações, que conduz a um afastamento e/ou demissão, mas integra também estratégias internas de coping.

A consistência interna da versão portuguesa do CASQ é boa, sendo os valores do *alpha* de Cronbach para o factor coping activo de  $\alpha=0.80$  e para o factor coping não-activo de  $\alpha=0.74$ .

No presente estudo, utiliza-se inicialmente uma questão de resposta aberta onde o sujeito é convidado a descrever, em pormenor, uma experiência/acontecimento negativo que tenha vivido recentemente na escola ou relacionada com a sua vida enquanto estudante. De seguida, é pedido para avaliarem, numa escala de 1 a 10, quanto esse acontecimento foi stressante para si. Apresenta-se depois um conjunto de 20 frases que representam o que o jovem pode pensar ou fazer durante essa experiência/acontecimento negativo, sendo estas avaliadas numa escala de 4 pontos. No final, foi acrescentado um item em branco (21) que permite aos sujeitos acrescentar uma resposta que tenham tido e que não esteja referida anteriormente.

Para perceber se o CASQ mede aquilo que pretende medir, procurou avaliar-se a sua validade de construto. Para a avaliar a dimensionalidade do questionário, optou-se por aplicar a análise factorial, atendendo ao Teste de Esfericidade de Bartlett (459.534;  $p<0.001$ ) e de Medida de Adequação à Amostra (KMO=0.64) que sugere que as variáveis são correlacionáveis e que a utilização da análise factorial pode ser feita, pois os dados parecem ajustar-se ao modelo factorial. Após sete iterações obteve-se uma solução inicial de seis factores, nem todos facilmente interpretáveis, que explicavam 54.35% da variância total. Foram ensaiadas diferentes soluções para identificação do número de factores, concluindo-se que a solução mais interpretável e adequada à amostra é a de quatro factores, ao contrário das soluções em dois factores e três factores encontradas respectivamente nos estudos de Cleto & Costa (1996) e de Seiffge-Krenke (1995). Em conjunto os quatro factores encontrados explicam 41.66% da variância dos resultados, convergindo em seis iterações. Contudo, diversas considerações levaram a excluir alguns itens, de forma a tornar o questionário mais robusto do ponto de vista psicométrico.

Utilizou-se como critério de exclusão os itens que saturavam a baixo do valor 0.30, o que implicou a exclusão dos itens 1, 2, 14, 18 e 20. A sua eliminação permitiu melhorar a consistência interna do instrumento.

O factor 1 inclui cinco estratégias de coping que se podem designar por coping Activo, agrega os itens 5, 6, 10, 11 e 19. Este factor explica 11.29% da variância, com uma consistência interna de  $\alpha=0.51$ . O factor 2, que caracteriza o coping de Regulação Emocional e Comportamental, inclui os itens 4, 8, 12 e 13. Explica 10.81% da variância e tem uma consistência interna de  $\alpha=0.58$ . O factor 3, que caracteriza o coping de Negação, é formado pelos itens 7, 9 e 16. Este factor explica 10.02% da variância, com uma consistência interna  $\alpha=0.57$ . O factor 4, que descreve os itens que medem o coping de Procura de Apoio, agrega os itens 3, 15 e 17<sup>6</sup> e explica 9.54% da variância, com uma consistência interna de  $\alpha=0.53$ . De acordo com Moos e Billings (1992, citados por Frydenberg, 1996) para as medidas de coping podem ser considerados alfas com valores acima de 0.44.

#### *Ways of Savoring Checklist*

Para avaliar as estratégias de *savoring* utilizadas pelos adolescentes utilizou-se o questionário *Ways of Savoring Checklist* (WOSC) de Bryant e Veroff (2007), na versão traduzida e adaptada por Menezes Santos e colaboradores (2008).

O WOSC é um instrumento composto por 60 itens para avaliar pensamentos e comportamentos específicos em resposta a acontecimentos geradores de experiências emocionais positivas. É, assim, pedido aos sujeitos para pensarem e descreverem um acontecimento positivo recente que lhes tenha ocorrido. De seguida, lêem uma lista de 59 frases que representam o que a pessoa pode pensar ou fazer durante esse acontecimento. Utilizam uma escala de 7 pontos (1 – Não se aplica de todo; 4 – Aplica-se em parte; 7 – Aplica-se totalmente) para indicar em que medida cada frase caracteriza o que pensou ou sentiu quando experienciou o acontecimento positivo que descreveram.

No questionário original, através da análise factorial foram identificadas 10 subescalas ou (dimensões básicas de *savoring*), encontrando-se para cada escala um *alpha* de Cronbach aceitável: partilhar com outros (6 itens;  $\alpha=0.86$ ; por exemplo, “Pensei partilhar estas recordações mais tarde com outras pessoas”), construção de memórias (7 itens;  $\alpha=0.89$ ; por exemplo, “Tentei memorizar o que me rodeava”), auto-felicitação (7 itens;  $\alpha=0.84$ ; por exemplo, “Disse para mim próprio(a) como estava orgulhoso”), comparação (7 itens;  $\alpha=0.78$ ; por exemplo, “Relacionei este acontecimento com outros acontecimentos passados e recordei-os”), estimular sensações-percepções (4 itens;  $\alpha=0.73$ ; por exemplo, “Concentrei-me e evitei

---

<sup>6</sup> Item relativo ao consumo de álcool e drogas. No caso da presente amostra, pode representar um padrão de hábitos de consumo associado às práticas de relação inter-pessoal com os pares, designadamente nos espaços e momentos recreativos.

distracções; intensifiquei um sentido, bloqueando outros”), absorção (4 itens;  $\alpha=0.74$ ; por exemplo, “Fechei os olhos, relaxei e aproveitei o momento”), expressão comportamental (6 itens;  $\alpha=0.82$ ; por exemplo, “Dei saltos, corri de um lado para o outro ou mostrei outras manifestações físicas de energia”), consciência temporal (5 itens;  $\alpha=0.82$ ; por exemplo, “Lembrei-me que em breve tudo estaria acabado”), considerar a bênção (3 itens;  $\alpha=0.72$ ; por exemplo, “Rezei para agradecer a minha boa sorte”) e pensamento pessimista (7 itens;  $\alpha=0.80$ ; por exemplo, “Pensei em várias maneiras disto ter corrido melhor”). Existem 3 itens que não foram incluídos, nomeadamente o 57, 58 e 59 por não fazerem parte de nenhuma das subescalas e um item final em branco (60) que permite aos sujeitos acrescentar uma resposta de *savoring* adicional.

Inclui ainda um conjunto de 12 questões iniciais para medir as avaliações cognitivas que o sujeito faz da experiência positiva e 2 questões finais para avaliar como o sujeito apreciou o evento e como posteriormente continuou a apreciá-lo. No presente estudo, era pedido aos sujeitos para responderem, numa escala de 1 a 10, a uma questão inicial (“Em que medida esta experiencia/acontecimento foi desejável para ti?”) e uma questão final (“Quando essa experiencia aconteceu em que medida a apreciaste?”).

O WOSC apresenta um formato e procedimento paralelo ao *Ways of Coping Checklist* de Folkman e Lazarus (1980), em que os sujeitos se focam num evento stressante e indicam em que medida utilizaram 66 pensamentos e comportamentos em resposta a esse evento (Bryant & Veroff, 2007).

No presente estudo, optou-se por utilizar a análise factorial atendendo ao Teste de Esfericidade de Barlett (4008.300;  $p<0.001$ ) e de Medida de Adequação da Amostra (KMO=0.79), afim de estudar a validade de construto da escala.

Recorreu-se a diferentes técnicas de rotação e extracção de factores, tendo-se optado pela análise factorial exploratória em componentes principais, com rotação ortogonal dos eixos. Após 36 iterações obteve-se uma solução inicial de quinze factores, que explicavam 70.96% da variância total. Para além do elevado número de iterações, o que indica que os dados não se ajustam muito bem a esta estrutura, a maior parte dos factores encontrados explicam, individualmente, uma percentagem muito pequena da variância.

Neste sentido, tentaram-se diferentes soluções para a definição do número de factores, considerando-se que a solução em dois factores era a mais adequada para a amostra e teoricamente interpretável. Utilizou-se como critério de exclusão os itens que saturavam abaixo do valor 0.30.

O factor 1, que caracteriza um Padrão Múltiplo de estratégias de savoring utilizadas pelos adolescentes, nomeadamente pensamento pessimista, consciência temporal, auto-felicitação e comparação e absorção, explica 24.57% da variância, com uma consistência interna de  $\alpha=0.63$ . O factor 2, que descreve a estratégia de savoring de Expressão Comportamental, explica 19.17% com uma consistência interna de  $\alpha=0.74$ . Em conjunto os dois factores explicam 43.74% da variância dos resultados. O factor 1 agrega 7 itens, nomeadamente o item 30, 14, 33, 45, 10, 52 e 38; e o factor 2 engloba 2 itens, os itens 44 e 35. Os restantes itens foram excluídos por não respeitarem os valores de saturação nos factores e por melhorarem a consistência interna do instrumento.

### *Parenting Scales*

Para avaliar as práticas parentais percebidas utilizou-se o questionário designado por *Parenting Scales* de Lamborn e colaboradores (1991), na versão traduzida e adaptada por Barbosa-Ducharne e colaboradores (2006). Este questionário permite avaliar as percepções que os adolescentes têm das práticas educativas dos seus pais e identificar os quatro estilos educativos definidos por Baumrind (Barbosa-Ducharne et al., 2006).

As *Parenting Scales* (Lamborn et al., 1991) são constituídas por 19 itens que se agrupam em duas subescalas: Responsividade/Afecto/Envolvimento (10 itens) e Supervisão/Exigência (9 itens), tendo sido feitas algumas adaptações na tradução para a língua portuguesa. Assim, o instrumento foi traduzido e adaptado, optando-se pela eliminação de um item repetido (item 13), pela reestruturação de um outro item (item 8), pela inclusão de dois novos itens, e pela uniformização das escalas de resposta em quatro pontos para que assegurasse a igualdade da contribuição de cada item para o cálculo da nota final. Este instrumento constituído por 21 itens, foi chamado *Questionário de Estilos Educativos Parentais* (QEEP) (Barbosa-Ducharne, et al., 2006).

Nos cinco primeiros itens, o adolescente avalia o pai e a mãe de forma separada, enquanto nos restantes os progenitores são avaliados simultaneamente. Na ausência de pai e/ou mãe, os adolescentes respondem em função das figuras que desempenham o papel dos pais ou responsáveis pela sua educação. As respostas dadas a cada item são cotadas numa escala tipo *Likert* entre 1 e 4. A consistência interna da versão portuguesa do QEEP é boa, sendo os valores do *alpha* de Cronbach para a sub-escala de responsividade de  $\alpha=0.78$  e para a sub-escala supervisão de  $\alpha=0.85$  (Barbosa-Ducharne et al., 2006).

No presente estudo, para avaliar a dimensionalidade do questionário, optou-se por aplicar a análise factorial tendo em consideração o Teste de Esfericidade de Barlett (1118.302;  $p < 0.001$ ) e de Medida de Adequação da Amostra ( $KMO = 0.74$ ).

A análise factorial exploratória em componentes principais, com rotação ortogonal dos eixos, realizada revelou a existência de dois factores, tal como no estudo de Ducharme e colaboradores (2006). O factor 1, que descreve os itens relativos à Responsividade/Afecto/Envolvimento Parental, explica 22.01% da variância, com uma consistência interna de  $\alpha = 0.63$ . O factor 2, refere-se aos itens relativos à Exigência/Supervisão e explica 18.27% da variância, com uma consistência interna de  $\alpha = 0.79$ . Em conjunto os dois factores encontrados explicam 41.08% da variância dos resultados. O factor 1 incorpora 8 itens, sendo o item 8 excluído de forma a melhorar a consistência interna da escala; e o factor 2 é composto por 10 itens.

## 2.2. Participantes

Neste estudo participaram 192 adolescentes, provenientes de duas escolas públicas do distrito de Lisboa. Dos 192 questionários recolhidos, apenas 169 estavam completos, sendo estes considerados no nosso estudo. Desta amostra constam 65 adolescentes do sexo masculino e 104 adolescentes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos ( $M = 14.59$ ;  $D.P. = 1.80$ ) e provenientes do 7º (32%), 9º (37.3%) e 11º (30.8%) anos de escolaridade. Dos alunos considerados 68.6% nunca reprovou.

Tendo em conta que o estudo aborda a percepção que os filhos têm acerca das práticas parentais, foram recolhidas informações para caracterizar o agregado familiar. Cerca de 70.4% dos adolescentes vive com os pais, dos quais 51.5% vive com os pais e irmãos e 18.9% só com os pais, os restantes participantes (29.6%) pertencem a famílias com outra constituição (monoparentais, com avós, com outros familiares). A maioria tem um irmão (46.7%) e 20.7% são filhos únicos.

Relativamente ao ESE, calculado a partir da profissão e nível de escolaridade dos pais e dividido em 5 escalões, verificou-se que a média foi de 3.38 ( $D.P. = 0.96$ ). Mais precisamente, 4.8% da amostra pertence ao ESE elevado, 10.1% ao ESE médio elevado, 37.5% ao ESE médio, 38.1% ao ESE médio baixo e 9.5% ao ESE baixo.

## 2.3. Procedimento

O questionário foi aplicado colectivamente a grupos-turma, aproximadamente três semanas após o início do segundo período e durante os tempos lectivos. A aplicação teve a

duração de cerca de 40 minutos, variando de acordo com o ano de escolaridade dos alunos. Aquando da aplicação dos questionários, os participantes foram informados sobre o objectivo do estudo, sendo-lhes garantida a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. Os dados recolhidos foram analisados recorrendo ao programa SPSS, versão 16.0 para Windows.

### Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta secção serão apresentados os resultados do estudo, de modo a analisar os problemas de investigação e hipóteses formulados.

Relativamente ao **problema de investigação 1**, que diz respeito aos acontecimentos escolares que os adolescentes percebem como estando associados a experiências emocionais negativas e positivas, a análise qualitativa das respostas dos alunos permitiu verificar o tipo e a frequência dos acontecimentos mencionados (Quadro 1).

Na questão inicial do CASQ, era pedido aos alunos para descreverem uma experiência/acontecimento negativa que tivessem vivido recentemente na escola ou relacionada com a sua vida enquanto estudante. As experiências/acontecimentos foram agrupados em 5 categorias, o que possibilitou o tratamento estatístico dos dados.

O acontecimento negativo mais referido pelos adolescentes foi os Problemas na Relação com os Colegas (37.9%), que está associado a conflitos, zangas ou actos de violência entre amigos/colegas. Seguiu-se o Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis (33.7%), que engloba situações como ter uma nota baixa ou negativa, os resultados não serem tão bons como gostaria ou ter reprovado no ano lectivo anterior. O acontecimento negativo Problemas na Relação com Professores e Funcionários da escola foi referido por 11.2% dos adolescentes que participaram no estudo. O acontecimento Problemas na Relação com os Pais, ou outros familiares, devido questões relacionadas com a escola (por exemplo, tirarem negativas e os pais ficarem zangados consigo, podendo ou não ser aplicado um castigo) foi mencionado por 7.7% dos adolescentes. Por último, 9.5% referiram Outros Acontecimentos não directamente relacionado com a escola, que não se inserem em nenhuma das categorias anteriores.

Quadro 1 – Tipo de acontecimentos negativos ocorridos em contexto escolar

<b>Tipo de acontecimento negativo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Problemas na Relação com os Colegas	64	37.9%
Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis	57	33.7%
Problemas na Relação com Professores e Funcionários	19	11.2%
Problemas na Relação com os Pais	13	7.7%
Outros Acontecimentos	16	9.5%

Através da análise de comparação das médias, verifica-se que o acontecimento Problemas na Relação com os Colegas é o mais referido pelos alunos do 7º ano ( $M=0.44$ ;  $D.P.=0.50$ ). Por outro lado, os acontecimentos relacionados com o Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis são privilegiados pelos alunos do 11º ano ( $M=0.46$ ;  $D.P.=0.50$ ). Os alunos do 9º ano de escolaridade mencionam com igual frequência os Problemas de Relação com os Colegas e o Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis ( $M=0.40$ ;  $D.P.=0.49$ ).

As respostas dos alunos à questão inicial do WOSC, que pedia para descrever uma experiência/acontecimento positivo ocorrida recentemente na escola ou relacionada com a vida enquanto estudante foram categorizadas, tal como foi feito para o CASQ.

O Quadro 2, permite verificar que 45% dos alunos mencionaram acontecimentos positivos relacionados com o Trabalho Académico e Resultados Escolares, como ter uma boa nota, ter positiva(s), ver o esforço recompensado ou ter uma nota superior ao que se esperava. O acontecimento positivo Bom Relacionamento com os Colegas, mais concretamente, ter uma boa relação com os colegas de turma, ter amigos na escola ou conhecer pessoas novas foi referido por 42.6% dos adolescentes que participaram no estudo. A maior parte das respostas distribui-se por estas duas categorias. O acontecimento Bom Relacionamento com os Professores (receber elogios, sentir-se apoiado por um professor) foi descrito por 2.4% dos alunos. O Bom Relacionamento com os Pais, ou seja, os pais ou outros familiares terem ficado satisfeitos devido a uma determinada nota, foi referido por 1.2% dos adolescentes. Por último, 8.9% dos alunos mencionou Outros Acontecimentos não directamente relacionados com a escola.

Quadro 2 – Tipo de acontecimentos positivos ocorridos em contexto escolar

<b>Tipo de acontecimento positivo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Trabalho Académico e Resultados Escolares Favoráveis	76	45%
Bom Relacionamento com os Colegas	72	42.6%
Bom Relacionamento com os Professores	4	2.4%
Bom Relacionamento com os Pais	2	1.2%
Outros Acontecimentos	15	8.9%

A maioria dos alunos do 7º ano refere acontecimentos associados com Bom Relacionamento com os Colegas ( $M=0.54$ ;  $D.P.=0.50$ ). Por outro lado, os alunos do 9º e 11º

ano referem mais acontecimentos relacionados com o Trabalho Académico e Resultados Escolares Favoráveis (M=0.44; D.P.=0.50 e M; =0.56; D.P.=0.50, respectivamente).

Deste modo, verificou-se que os acontecimentos relacionados com o trabalho académico e resultados escolares e com o relacionamento com os colegas, são duas áreas privilegiadas pelos adolescentes em contexto escolar. Sendo estas áreas responsáveis por experiências emocionalmente positivas e negativas.

O **problema de investigação 2** procura investigar quais as estratégias de coping e de savoring referidas pelos adolescentes para gerir, respectivamente, os acontecimentos e experiências emocionais negativas e positivas no contexto escolar.

A análise das estatísticas descritivas (Quadro 3) permite concluir que os participantes do estudo utilizam mais a estratégia de coping de Procura de Apoio (M=3.56; D.P.=0.56) para lidar com os acontecimentos e experiências emocionais negativas do que as restantes estratégias. Por outro lado, os adolescentes também recorrem mais à utilização de um Padrão Múltiplo de estratégias de savoring (M= 4.25; D.P.=0.73) em comparação com as estratégias de savoring de Expressão Comportamental (M=3.35; D.P.=1.93) para gerir os acontecimentos e experiências emocionais positivas.

Quadro 3 – Estatística descritiva e matriz de correlações para todas as variáveis (N=169)

Variáveis	M	D.P.	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Género	0.38	0.49															
2.Idade	14.59	1.80		-.06													
3.Escolaridade	8.98	1.59		-.08	.88**												
4.Reprovações	0.31	0.47		-.06	.33**	.01											
5.ESE	3.38	0.96		-.07	.15	.06	.16*										
6.C1	2.29	0.59	0.51	.12	.11	.05	.06	-.14									
7.C2	2.63	0.69	0.58	.24**	.07	.07	-.06	.17*	.17*								
8.C3	2.61	0.71	0.57	-.11	.18*	.14	.13	.08	.07	-.18*							
9.C4	3.56	0.56	0.53	.02	.05	.05	-.06	-.06	.22**	.08	-.05						
10.S1	4.25	0.73	0.63	-.09	-.09	-.08	-.09	-.03	-.05	-.11	-.05	-.08					
11.S2	3.35	1.93	0.74	-.09	-.09	-.07	-.15	.03	-.02	-.26**	.10	.08	.33**				
12.P1	25.09	3.31	0.63	-.03	-.14	-.13	.02	-.25**	-.17*	.01	-.03	.01	.03	-.01			
13.P2	29.81	5.32	0.79	-.12	-.08	.03	-.18*	-.01	-.06	-.08	.05	.15	.12	.19*	.27**		
14.ME	3.18	0.56		-.16*	-.07	.10	-.27**	-.27**	-.11	.18*	-.12	.21**	.07	.00	.12	.18*	
15.SS	3.38	0.40		-.15	.05	.04	.08	-.09	-.05	-.03	-.12	-.03	.14	.18*	.08	.08	-.05

M= Média; D.P.= Desvio-Padrão

C1= Coping Activo; C2= Coping de Regulação Emocional e Comportamental; C3= Coping de Negação;

C4= Coping de Procura de Apoio; S1= Padrão Múltiplo de estratégias de savoring; S2= Estratégia de savoring de Expressão Comportamental; P1= Responsividade; P2= Exigência; SS= Suporte Social; ME= Média Escolar

Valores significativos para: \*\*  $p < .01$ ; e \*  $p < .05$

Através da análise de correlação entre o tipo de acontecimentos negativos e positivos e as respectivas estratégias utilizadas em contextos escolar foi possível identificar algumas correlações significativas.

Relativamente aos acontecimentos negativos (Quadro 4), verificou-se que existe uma correlação significativa e negativa entre a estratégia de coping de Procura de Apoio e o acontecimento negativo relacionado com o Trabalho Académico e Resultados Escolares ( $r=-0.21$ ,  $p<0.01$ ), o que indica que quanto mais percebem o trabalho académico e seus resultados escolares como negativos menos usam a estratégia de coping de Procura de Apoio. Além disso, os Problemas na Relação com os Colegas estão significativa e positivamente correlacionados com a estratégia de coping de Procura de Apoio ( $r=0.18$ ,  $p<0.05$ ) e negativamente correlacionados com a estratégia de coping de Negação ( $r=-0.19$ ,  $p<0.05$ ). Assim, quanto mais percebem problemas na relação com os colegas, mais tendem a recorrer ao coping de Procura de Apoio e menos tendem a recorrer ao coping de Negação.

A estratégia de coping de Negação está significativa e positivamente correlacionada com a percepção de Problemas na Relação com os Professores e Funcionários ( $r=0.16$ ,  $p<0.05$ ), isto é, face a problemas com professores e funcionários os alunos tendem a recorrer à estratégia de Negação.

A categoria Outros Acontecimentos, que engloba acontecimentos não directamente relacionados com a escola, está significativa e negativamente correlacionada com a estratégia de coping de Procura de Apoio ( $r=-0.17$ ,  $p<0.05$ )

Quadro 4 – Coeficientes de correlação entre o tipo de acontecimentos negativos e as estratégias de coping

	Activo	Regulação Emocional e Comportamental	Negação	Procura de Apoio
Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis	-.05	.15	-.02	-.21**
Problemas na Relação com os Colegas	-.05	-.15	-.19*	.18*
Problemas na Relação com Professores e Funcionários	.10	.12	.16*	.09
Problemas na Relação com os Pais	.14	-.06	.11	.12
Outros Acontecimentos	-.07	-.06	.07	-.17*

Valores significativos para: \*\*  $p<0.01$ ; e \*  $p<0.05$

A análise de correlações entre as estratégias de savoring e os acontecimentos positivos mencionados pelos alunos (Quadro 5), permite verificar que a estratégia de savoring de Expressão Comportamental está significativa e positivamente correlacionada com a percepção de Bom Relacionamento com os Colegas ( $r=0.18$ ,  $p<0.05$ ), de tal forma que nos acontecimentos percebidos como de Bom Relacionamento com os Colegas os alunos utilizam mais a estratégia de savoring de Expressão Comportamental. Por seu lado, o Padrão Múltiplo de estratégias de savoring está significativa e negativamente correlacionado com a percepção de Bom Relacionamento com os Professores ( $r=-0.21$ ,  $p<0.01$ ), indicando que quanto maior a percepção deste tipo de acontecimento positivo menor a utilização do Padrão Múltiplo de estratégias de savoring.

Quadro 5 – Coeficientes de correlação entre o tipo de acontecimentos positivos e as estratégias de savoring

	Padrão Múltiplo	Expressão Comportamental
Trabalho Académico e Resultados Escolares Satisfatórios	-.01	-.01
Bom Relacionamento com os Colegas	.11	.18*
Bom Relacionamento com os Professores	-.21**	-.11
Bom Relacionamento com os Pais	-.09	-.06
Outros Acontecimentos	-.02	-.01

Valores significativos para: \*\*  $p<0.01$ ; e \*  $p<0.05$

O **problema de investigação 3** refere-se à relação entre as dimensões de práticas parentais percebidas pelos adolescentes (Responsividade e Exigência) e as estratégias de coping e de savoring por eles utilizadas no contexto escolar.

Num primeiro nível de análise, com base na tabela de correlações (Quadro 3), verifica-se que a Responsividade está significativa e negativamente correlacionada com a utilização de estratégias Activas de coping ( $r=-0.17$ ,  $p<0.05$ ), o que indica que quanto maior for a Responsividade dos pais percebida pelos filhos menos estes usam estratégias de coping Activas.

Por outro lado, as estratégias de savoring de Expressão Comportamental estão significativa e positivamente correlacionadas com a Exigência ( $r=0.19$ ,  $p<0.05$ ), indicando que quanto mais os alunos percebem as práticas parentais dos seus pais como exigentes, mais utilizam esta estratégia de savoring.

Num segundo nível de análise procedeu-se a um conjunto de análises de regressão linear (*enter*) de forma a determinar o valor preditivo das dimensões dos estilos parentais percebidas pelos adolescentes (Responsividade e Exigência) na explicação das estratégias de coping e de savoring por eles utilizadas no contexto escolar.

Com base no Quadro 6, podemos verificar que as dimensões Responsividade e Exigência explicam no conjunto 3% da variância da estratégia de savoring de Expressão Comportamental, apresentando a Exigência uma relação positiva e significativa com a estratégia de savoring de Expressão Comportamental ( $\beta=0.21$ ;  $p<0.05$ ), o que indica que quanto maior for a exigência dos pais percebida pelos alunos mais estes recorrem a esta estratégia de savoring. Nas restantes análises de regressão realizadas os valores encontrados não foram significativos.

Quadro 6 – Valor preditivo das dimensões dos estilos parentais relativamente à estratégia de savoring de Expressão Comportamental. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e  $R^2$  Ajustado.

	<b>Expressão Comportamental</b>
	$\beta$
Responsividade	-.08
Exigência	.21*
<b>Adj. R-Sq.</b>	.03
<b>F</b>	3.39*

Valores significativos para: \*  $p<0.05$

O **problema de investigação 4** procura investigar qual o papel das estratégias de coping e de savoring, por um lado, e das práticas parentais percebidas, por outro na predição da adaptação escolar dos adolescentes. Como vimos, neste estudo usamos a média escolar obtida no primeiro período e o suporte social percebido como indicadores da adaptação escolar.

Através da análise das correlações (Quadro 3), verificou-se que as estratégias de savoring de Expressão Comportamental estão significativa e positivamente correlacionadas com o suporte social percebido ( $r=0.18$ ,  $p<0.05$ ), o que demonstra que quanto maior for a utilização da estratégia de savoring de Expressão Comportamental, maior é o suporte social percebido pelos alunos. A análise de regressão linear (*enter*) realizada para testar o valor preditivo das estratégias de savoring na explicação do suporte social (Quadro 7) revelou que a

estratégias de savoring no seu conjunto são preditores significativos do suporte social percebido ( $F=3.39$ ,  $p<0.05$ ), explicando 3% da variância do suporte social. Contudo, os valores de  $\beta$  tomados isoladamente perdem a significância estatística, pelo que apenas podemos falar em tendências. A tendência é que ambas sejam preditoras pela positiva do suporte social percebido.

Quadro 7 – Valor preditivo das estratégias de savoring relativamente ao suporte social. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e  $R^2$  Ajustado.

	<b>Suporte Social</b>
	$\beta$
Padrão Múltiplo	.12
Expressão	.13
Comportamental	
<b>Adj. R-Sq.</b>	.03
<b>F</b>	3.39*

Valores significativos para: \*  $p<0.05$

Por seu lado, a percepção de práticas parentais de Exigência está significativa e positivamente correlacionada com a média escolar dos alunos, de tal forma que quanto maior for a Exigência percebida mais elevada é a média escolar ( $r=0.18$ ,  $p<0.05$ ) (em consonância, as reprovações estão negativamente correlacionadas com a escala de Exigência ( $r=-0.18$ ,  $p<0.05$ )).

A estratégia de coping de Procura de Apoio está também significativa e positivamente correlacionada com a média escolar, ou seja, quanto mais se utiliza esta estratégia de coping mais elevada é a média escolar ( $r=0.21$ ,  $p<0.01$ ).

Face às correlações significativas encontradas entre algumas variáveis socio-demográficas e a média escolar, nas análises de regressão linear realizadas foi necessário controlar o efeito destas variáveis; contudo dada a elevada correlação entre a idade e o ano de escolaridade ( $r=0.88$ ;  $p<0.01$ ) apenas se utilizou a idade.

As variáveis de controlo inseridas no primeiro passo das análises de regressão (Quadro 8) explicam 9% da variância dos resultados. Por sua vez, as estratégias de coping acrescentam 8% à explicação da variância dos resultados na média escolar. Assim, as variáveis no seu conjunto explicam 17% da variância da média escolar. Sendo as estratégias de coping Activo e de Procura de Apoio preditores significativos da média escolar. O coping Activo apresenta

uma relação significativa e negativa com a média escolar ( $\beta=-0.18$ ,  $p<0.05$ ) o que indica que quanto maior a utilização desta estratégia mais baixa é a média escolar. A estratégia de coping de Procura de Apoio tem uma relação significativa e positiva com a média escolar ( $\beta=0.24$ ,  $p<0.01$ ), ou seja, quanto mais se usam estratégias de Procura de Apoio mais elevadas são as médias escolares.

Quadro 8 – Valor preditivo das estratégias de coping relativamente à média escolar. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão,  $R^2$  Ajustado e Mudança no  $R^2$ .

	Média Escolar	
	Modelo Aditivo	
<b>1º Passo</b>	$\beta$	$\beta$
Género	-.13	-.15
ESSE	-.25**	-.23**
Idade	.02	.01
Reprovações	-1.18	-.14
<b>2º Passo</b>		
Activo		-.18*
Regulação Emocional e Comportamental		.16
Negação		-.06
Procura de Apoio		.24**
<b>Adj. R_Sq.</b>	.09	.17
<b>R_Sq Change</b>	.11	.11
<b>F</b>	4.36**	4.43**

Valores significativos para: \*\*  $p<.01$ ; e \*  $p<.05$

Estes resultados permitem concluir que a **hipótese 1**, segundo a qual os adolescentes que utilizam estratégias de coping mais funcionais (activas, de regulação emocional, de procura de suporte social), apresentam uma melhor adaptação ao contexto escolar do que os adolescentes que utilizam estratégias de coping de negação, não obtém suporte na amostra em estudo.

O **problema de investigação 5** refere-se à influência das variáveis sócio-demográficas (idade, género, ano de escolaridade, número de reprovações, estatuto sócio-económico) nas variáveis em estudo (estratégias de coping, estratégias de savoring, estilos parentais percebidos e adaptação escolar).

A análise de correlações (Quadro 3) revela que o género está significativa e positivamente correlacionado com a estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental ( $r=0.24$ ,  $p<0.01$ ), indicando que os rapazes têm mais tendência para recorrer a esta estratégia de coping.

A idade está significativa e positivamente correlacionada com a estratégia de coping de Negação, ou seja, os adolescentes mais velhos tendem a utilizar mais a estratégia de coping de Negação para lidar com acontecimentos escolares negativos ( $r=-0.18$ ,  $p<0.05$ ).

Desta forma, a **hipótese 2**, segundo a qual os adolescentes mais velhos utilizam estratégias de coping mais funcionais (activas, de regulação emocional, de procura de suporte social) do que adolescentes mais jovens, não se confirma na amostra em estudo.

O ESE está significativa e negativamente correlacionado com a Responsividade, o que indica que pais cujo ESE é mais elevado são percebidos pelos filhos como mais responsivos ( $r=-0.25$ ,  $p<0.01$ ).

O ESE está significativa e negativamente correlacionado com a média escolar, o que indica que são os alunos pertencentes a um ESE mais elevado que tendem a ter resultados escolares mais elevados ( $r=-0.27$ ,  $p<0.01$ ). De igual modo os alunos pertencentes a um ESE mais elevado tendem também a ter menos reprovações ( $r=0.16$ ,  $p<0.05$ ).

Verifica-se ainda que o género está negativamente correlacionado com a média escolar, o que indica que as raparigas tendem a obter médias escolares mais elevadas ( $r=-0.16$ ,  $p<0.05$ ).

Num segundo momento realizou-se um conjunto de análises de regressão linear (*enter*) (Quadro 9) para testar o valor preditivo das variáveis sócio-demográficas na explicação das variáveis em estudo.

No conjunto as variáveis género, ESE, idade e reprovações explicam 4.8% da variância das estratégias de coping de Regulação Emocional e Comportamental. Concretamente, o género apresenta uma relação positiva significativa com a estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental ( $\beta=0.23$ ;  $p<0.01$ ).

Relativamente à Responsividade, no conjunto as variáveis sócio-demográficas explicam 7% da variância. O ESE tem uma relação significativa e negativa com a Responsividade ( $\beta=-0.26$ ;  $p<0.01$ ), ou seja, uma maior responsividade percebida está associada a um ESE mais elevado.

No conjunto as variáveis sócio-demográficas explicam 14% da variância da média escolar. Mais precisamente, o género, o ESE e a idade apresentam relações significativas e negativas com a média escolar. O género apresenta uma relação significativa e negativa com a

média escolar ( $\beta=-0.19$ ;  $p<0.05$ ), o que indica que as raparigas tendem a obter médias escolares mais elevadas. O ESE apresenta uma relação significativa e negativa com a média escolar ( $\beta=-0.24$ ;  $p<0.01$ ), de tal forma que um ESE mais elevado prediz melhores médias escolares. Por último, as reprovações estão também significativa e negativamente correlacionadas com a média escolar ( $\beta=-0.26$ ;  $p<0.01$ ).

Quadro 9 – Valor preditivo das variáveis sócio-demográficas relativamente à estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental, à Responsividade e à média escolar. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e  $R^2$  Ajustado.

	Regulação Emocional e Comportamental	Responsividade	Média escolar
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Género	.23**	-.06	-.19*
ESE	-.09	-.26**	-.24**
Idade	.11	-.15	.05
Reprovações	-.06	.12	-.26**
<b>Adj. R-Sq.</b>	.05	.07	.14
<b>F</b>	3.03*	4.09**	7.31**

Valores significativos para: \*\*  $p<.01$ ; e \*  $p<.05$

---

## Capítulo 4 – Conclusões

O presente estudo pretendeu identificar os acontecimentos escolares vivenciados com experiências emocionais negativas e positivas pelos adolescentes e os padrões de coping e de savoring, respectivamente, utilizados para gerir essas experiências emocionais. Pretendeu-se, igualmente, identificar a influência das práticas parentais percebidas nas estratégias de coping utilizadas pelos adolescentes e explorar o papel que assumem também nas suas estratégias de savoring. Procurou-se, ainda, explorar a influência das práticas parentais percebidas e das estratégias de coping e de savoring utilizadas pelos adolescentes na sua adaptação escolar e perceber o papel das variáveis sócio-demográficas nas variáveis em estudo.

A maioria dos modelos conceptuais de adaptação dos adolescentes foca-se principalmente no distress, coping e patologia, não considerando as experiências emocionais positivas nem as estratégias de savoring utilizadas pelos adolescentes que podem ter um impacto positivo no seu bem-estar.

Assim, esta investigação acrescenta à literatura já existente o facto de permitir uma visão global dos acontecimentos vividos pelos adolescentes com experiências emocionais positivas e negativas no contexto escolar, as respectivas estratégias por eles utilizadas para lidar com esses mesmos acontecimentos e o impacto destas na adaptação escolar nos planos académico e social.

A análise qualitativa dos dados permitiu perceber que o trabalho académico/ resultados escolares e a relação com os colegas são os dois aspectos mais valorizados pelos adolescentes em contexto escolar, e que são responsáveis por experiências emocionais quer negativas quer positivas.

Atendendo à variável idade e ao ano de escolaridade, os adolescentes mais jovens/ do 7º ano de escolaridade mencionaram mais acontecimentos relativos à relação com os colegas, o que pode estar relacionado com o facto de se encontrarem num ano de transição. Em Portugal é comum os jovens mudarem de escola na transição do 2º para o 3º ciclo do Ensino Básico, o que coincide com o início da adolescência, envolvendo ajustamentos a uma diversidade de situações, não só no papel de aluno, mas também no contexto e nas relações interpessoais em que este se insere (Cleto & Costa, 2000). Deste modo, uma rede social de apoio na nova escola é um aspecto valorizado pelos adolescentes destas idades.

Por outro lado, os alunos do Ensino Secundário considerados na amostra (11º ano) são os que mais referiram o trabalho académico e resultados escolares como o aspecto negativo e positivo mais significativos para si, em contexto escolar. O facto das avaliações escolares no

Ensino Secundário contribuir para uma média final, que poderá ser utilizada para ingressar no Ensino Superior, pode fazer com que os alunos atribuam um maior significado ao trabalho académico, em comparação com os alunos do 3º ciclo.

Os participantes do estudo privilegiam a estratégia de coping de Procura de Apoio para enfrentar os acontecimentos negativos, e o Padrão Múltiplo de estratégias de savoring para lidar com os acontecimentos positivos, em relação às restantes estratégias.

As análises estatísticas realizadas permitiram verificar que face a problemas na relação com os colegas os adolescentes tendem a utilizar estratégias de coping de Procura de Apoio e a não utilizar estratégias de coping de Negação. Estes resultados vão ao encontro de Seiffge-Krenke (1995), de acordo com a qual os adolescentes ao longo do seu desenvolvimento se dirigem progressivamente com mais frequência à pessoa com quem entraram em conflito para tentar resolvê-lo, discutem o problema com as pessoas que se encontram na mesma situação e tentam obter ajuda dos amigos.

Os padrões de relação entre outros acontecimentos negativos e as estratégias de coping utilizadas sugerem a intervenção de terceiras variáveis nessa relação. Assim, por exemplo, os alunos quando confrontados com problemas na relação com professores e funcionários, tendem a recorrer à estratégia de coping de Negação, talvez pelo facto de se tratar de uma situação sobre a qual têm uma baixa percepção de controlo. De acordo com diversos autores (e.g., Lazarus & Folkman, 1984) o coping centrado na resolução de problemas é mais utilizado quando as situações são percebidas pelo indivíduo como sendo susceptíveis de modificação, enquanto o coping centrado na regulação emocional e sobretudo o coping de negação/ evitamento tende a ser mais utilizado face a situações que considera pouco modificáveis. O coping retractivo identificado por Seiffge-Krenke (1995) está associado a uma abordagem fatalista das situações e leva a um afastamento devido à incapacidade de resolver o problema. Como tal, poder-se-á pensar que o facto dos alunos se considerarem incapazes de resolver os problemas de relação com professores e funcionários poderá estar associado à utilização de estratégias de coping de Negação.

Paralelamente, face ao bom relacionamento com os colegas os adolescentes tendem a utilizar a estratégia de savoring de Expressão Comportamental, que consiste em expressar fisicamente os sentimentos positivos (como rir, saltar, emitir sons verbais de apreciação). Como referem Bryant e Veroff (2007) é na adolescência que os rapazes e as raparigas aprendem a gerir os seus recursos sociais para os ajudar a otimizar as experiências positivas, e partilhar com os outros surge como a estratégia de savoring dominante. No presente estudo

a estratégia de savoring de Expressão Comportamental parece ser contudo privilegiada perante acontecimentos positivos de relação inter-pessoal com os pares.

Por seu lado, perante acontecimentos de bom relacionamento com professores os adolescentes tendem a não utilizar o Padrão Múltiplo de estratégias de savoring, que engloba as estratégias de pensamento pessimista, consciência temporal, auto-felicitação, comparação e absorção, isto é, a não utilizar uma ampla gama de estratégias de savoring que utilizarão face a outros acontecimentos positivos.

Uma outra questão central neste estudo refere-se à influência das dimensões Exigência e Responsividade das práticas educativas parentais nas estratégias de coping e de savoring.

A análise dos dados permitiu verificar que os filhos que percebem os seus pais como exigentes, quando vivenciam acontecimentos escolares positivos tendem a utilizar mais a estratégia de savoring de Expressão Comportamental. Verificou-se, também, que a percepção de elevada Responsividade dos pais está associada à utilização de menos estratégias de coping Activo face aos acontecimentos negativos por parte dos filhos.

Este resultado não é consonante com alguns resultados presentes na literatura. Por exemplo Wolfradt e colaboradores (2003) realizaram um estudo em que verificaram que adolescentes que percebem os seus pais como autorizados ou permissivos (estilos que correspondem a uma elevada responsividade) apresentam níveis de coping activo mais elevados do que os adolescentes que percebem os seus pais como autoritários ou negligentes.

Uma leitura possível para os resultados do presente estudo é a de que a elevada responsividade dos pais possa contribuir, na nossa cultura, para um padrão de funcionamento mais dependente, mais passivo, menos activo, dos filhos. Esta interpretação é concordante com outros dados presentes na literatura relativamente ao estilo parental de pais permissivos, cujos filhos percebem altos níveis de responsividade e baixos níveis de exigência. De acordo com Baumrind (1966), estes pais fazem poucas exigências quanto às responsabilidades dos filhos em casa e em comportamentos rotineiros, apresentando-se como um recurso para realização dos seus desejos. Pelo que poderá contribuir para um padrão de funcionamento menos activo por parte dos adolescentes. Relativamente aos pais autorizados, para além de responsivos são também exigentes, o que pode contribuir para um padrão de funcionamento menos dependente e mais activo que o estilo anterior. No estudo realizado por Aunola e colaboradores (2000) em que se pretendeu investigar em que medida as estratégias de desempenho utilizadas pelos adolescentes estão associados com os estilos parentais que experienciam nas suas famílias, verificou-se que os filhos de pais autorizados são os que parecem aplicar estratégias mais adaptativas, o que inclui baixos níveis de passividade.

O papel das variáveis em estudo na adaptação escolar foi outra questão essencial abordada no presente trabalho, sendo a adaptação escolar avaliada através da média escolar do primeiro período e do suporte social percebido pelos adolescentes.

Os resultados do presente estudo mostram que as estratégias de savoring, no seu conjunto, são um preditor pela positiva do suporte social percebido. Assim, a percepção de suporte social tende a estar associada à utilização de estratégias de savoring face a acontecimentos positivos vivenciados em contexto escolar. Este resultado vai ao encontro do que foi referido anteriormente acerca da importância recursos sociais durante a adolescência na optimização das experiências positivas (Bryant & Veroff, 2007).

Uma média escolar mais elevada, por seu lado, está associada à percepção de elevada Exigência parental. Este resultado vai no mesmo sentido de outros presentes na literatura, segundo os quais os filhos de pais autorizados e autoritários, estilos caracterizados por uma alta exigência, tendem a apresentar bons resultados escolares (Lamborn et al., 1991).

Verificou-se também que as estratégias de coping Activo e de Procura de Apoio são preditores significativos da média escolar. Para dar sentido a estes resultados é importante relembrar os itens que fazem parte de cada uma destas estratégias de coping.

O coping de Procura de Apoio, que envolve a procura de ajuda quer junto de pessoas, instituições e manuais/livros, está associado a uma média escolar mais elevada. Podemos pensar que estes resultados podem estar relacionados com o facto das estratégias de Procura de Apoio serem estratégicas eficazes na obtenção de resultados académicos mais elevados, uma vez que uma atitude proactiva na procura de informação, em diversas fontes, pode contribuir para resultados escolares mais elevados.

Por outro lado, o coping Activo, que engloba pensar e tentar arranjar soluções para um problema, apresenta uma correlação negativa como os resultados escolares. Estes resultados são aparentemente contrários aos presentes na literatura que sugerem o papel do coping Activo como preditor pela positiva do desempenho. Sendo mais fácil interpretá-los se pensarmos no sentido contrário da correlação, isto é, que os alunos com notas mais baixas sentirão mais necessidade de utilizar estratégias de coping Activas, para arranjar solução para esse problema. De recordar, neste sentido, o facto de as médias e resultados escolares baixos terem sido um dos principais stressores identificados pelos adolescentes.

Por último, verificou-se que algumas variáveis sócio-demográficas apresentam relações significativas com determinadas estratégias utilizadas pelos adolescentes em contexto escolar. Nomeadamente, os adolescentes do género masculino recorrem mais a estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental e os adolescentes pertencentes a um ESE elevado

percepcionam os seus pais como mais responsivos. Este último resultado é corroborado por outros resultados presentes na literatura; por exemplo Shaffer (1988, citado por Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002) verificou que os pais pertencentes a um ESE elevado tendem a ser permissivos e autorizados, estilos que correspondem a uma elevada responsividade. Além disso, o género feminino, um ESE elevado e um menor número de reprovações está associado a resultados escolares mais elevados.

Estas são as respostas possíveis aos problemas de investigação formulados, sendo que as duas hipóteses lançadas não obtiveram suporte no presente estudo.

#### **4.1. Limitações e Pistas para Estudos Futuros**

Apesar dos resultados deste estudo terem permitido responder a algumas questões de investigação tidas como relevantes à luz da revisão de literatura realizada, considera-se essencial apontar algumas das suas limitações.

A análise factorial do WOSC não revelou na amostra do estudo a estrutura factorial proposta pelo modelo de medida. Este resultado pode dever-se à dimensão insuficiente da amostra ou à existência de diferenças culturais nas estratégias de savoring utilizadas pelos adolescentes portugueses face a acontecimentos de vida positivos, relativamente aos adolescentes norte americanos. Como tal, em estudos posteriores seria importante aumentar a dimensão da amostra, ou eventualmente fazer um estudo qualitativo para construir um questionário de raiz, de acordo com as características da população portuguesa.

Além disso, a idade dos adolescentes presentes na amostra também pode ser uma limitação. De acordo com Bryant e Veroff (2007) as possíveis formas de savoring parecem aumentar exponencialmente quando os adolescentes entram no estágio das operações formais (11/12-15/16 anos). Contudo, sendo a presente amostra constituída por alunos dos 7º, 9º e 11º anos, cuja média de idades é de 14 anos, os alunos mais jovens podem ainda não ter entrado no estágio das operações formais, possuindo assim um leque de estratégias de savoring mais restrito. Em trabalhos futuros pode ser relevante utilizar amostras mais homogéneas do ponto de vista etário e fazer estudos de natureza desenvolvimentista que comparem as estratégias de savoring ao longo das diferentes fases da adolescência.

Deste modo, sendo um savoring um conceito recente e ainda pouco investigado empiricamente devem ser realizados mais estudos de modo a contribuírem para uma compreensão mais aprofundada deste.

Outra limitação está relacionada com o facto de o estudo não ter contemplado a variável etnia dos alunos. Uma das escolas em que foi aplicado os questionários, apresentava uma

realidade multicultural, uma vez que, para além dos alunos portugueses, a sua população é proveniente de diversos países de origem lusófona (Angola, Moçambique, Cabo-Verde e Brasil), havendo, ainda, alguns alunos filhos de imigrantes e discentes originários da Europa do Leste e da República Popular da China. Além disso, alguns destes alunos podem não dominar fluentemente a língua portuguesa, pelo que podem não ter compreendido todas as questões presentes no questionário.

#### **4.2. Implicações para a Prática Educacional**

Como vimos anteriormente, este estudo permitiu verificar que os acontecimentos negativos e positivos mais valorizados pelos adolescentes em contexto escolar são relativos ao trabalho académico e resultados escolares e ao relacionamento com os colegas. Neste sentido poder-se-á pensar em intervenções de carácter promocional, a nível escolar, que contemplem estas duas áreas.

A nível do trabalho académico e resultados escolares, para os alunos do Ensino Secundário salienta-se a relevância de realizar intervenções com a finalidade de sensibilizar os jovens para a importância de desenvolverem estratégias de coping, de gestão do stress, por exemplo face a dificuldades no estudo ou a situações de avaliação.

Além disso, poderá ser importante desenvolver intervenções que contemplem a importância da rede social de apoio em situações de transição, como a passagem para o 3º ciclo. É importante notar ainda, que o facto do acontecimento negativo mais referido pelos adolescentes mais jovens serem os problemas no relacionamento com os colegas (que inclui alguns casos de *bullying*, assaltos ou outro tipo de violência entre colegas), reforça a importância da implementação de programas de promoção de competências de coping com estas situações a nível escolar.

Este estudo também permitiu perceber a relevância das experiências positivas em contexto escolar, perceber que estas existem, que são percebidas como relevantes e que os adolescentes utilizam estratégias específicas para as gerir. Apesar de os resultados serem ainda muito incipientes, apontam para uma tendência de relação entre experiências de *savoring* e o suporte social percebido como factor de adaptação. E sugerem que no futuro os programas de competências que visam a adaptação escolar devem abranger não só a identificação dos acontecimentos negativos e promoção de estratégias de coping para lidar com eles, mas também dos acontecimentos positivos e das estratégias de *savoring* a eles associadas.

Os resultados também permitiram verificar que as dimensões Exigência e Responsividade das práticas educativas parentais favorecem o desenvolvimento de estratégias que facilitam/ dificultam a adaptação ao contexto escolar. A intervenção junto dos pais, tão presente em acções de sensibilização ou de educação parental, pode contemplar também a sensibilização para esta temática

Esperamos deste modo ter dado um contributo para uma reflexão holística sobre o bem-estar dos adolescentes e a sua promoção em contexto educacional.

## Referências Bibliográficas

- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
- Barbosa-Ducharne, M., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais. *Psicologia e Educação*, 1, 63-75.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying: A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-532.
- Clark, R., Novak, J. D., & Dupree, D. (2002). Relationship of perceived parenting practices to anger regulation and coping strategies in African-American adolescents. *Journal of Adolescence*, 25 (4), 373-384.
- Cleto, P., & Costa, M. E. (1996). Estratégias de coping no início da adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 93-102.
- Cleto, P., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 12, 69-88.
- Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.
- Compas, B., Davis, G., Forsythe, C., & Wagner, B. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived events scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 534-541.
- Correia, K. S. (2006). *Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia, área de especialização em stress e bem-estar – intervenção na escola, na família e no trabalho, apresentada à Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Alexandre Marques Pinto.

- Darling, N. (1999). *Parenting Style and its Correlates*. Eric Digest. Champaign IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Frydenberg, E. (1996). Adolescent coping. *Theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Como Lidam os Professores com o Stress Profissional? Coping e Burnout Profissional em Professores Portugueses. In *Proformar online* [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_7/pag\\_1.htm](http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_1.htm).
- McGowan, J., Gardner, D., & Fletcher, R. (2006). Positive and negative affective outcomes of occupational stress. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 92-98.
- Menezes Santos, V., Carvalho, J., & Marques Pinto, A. (2008). Estudo de adaptação do *Ways of Savoring Checklist* (WOSC). Lisboa: FPCEUL (documento policopiado).
- Nelson, D., & Cooper, C. (2005). Stress and health: A positive direction. *Stress and Health*, 21(2) 73-75.

- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). Health psychology and work stress: A more Positive approach. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.) *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 97-120). Washington: APA.
- Nijhof, K. S., & Engels, R. (2007). Parenting style, coping strategies, and the expression of homesickness. *Journal of Adolescence*, 30, 709-720.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson D. L. & Hurrell, J. J. (1997). *Preventive stress management in organizations*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raimundo, R. C. P. (2005). *Conflito entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes, com e sem comportamentos agressivos, em contexto escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia, área de especialização em stress e bem-estar, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, sob orientação da Professora Doutora Alexandre Marques Pinto.
- Reppold, C.T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C.S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In S.C. Hutz (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégia de intervenção* (pp. 7-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ryan-Wenger, N. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Seiffge-Krenke (1995). *Stress, coping and relationships*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shucksmith, J., Hendry, L. B., & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270.
- Simmons, B. L., & Nelson, D. L. (2001). Eustress at work: The relationship between hope and health in hospital nurses. *Health Care Management Review*, 26(4), 7-18.
- Stroebe, W., & Stroebe, M. S. (1995). *Social psychology and health*. Buckingham: Open University Press.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.

- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3, 1-12.
- Weber, L N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1 (4), 323-332.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behavior in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

**ANEXO**

---

Este questionário destina-se a um estudo que está a ser efectuado pelo Núcleo de Psicologia da Educação e da Orientação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Nesse estudo pretendemos conhecer as várias estratégias que os alunos utilizam para lidar com o stress escolar e o seu papel no bem-estar sentido. Vimos assim, pedir a tua colaboração no preenchimento deste questionário.

Isto não é um teste, não existem respostas certas ou erradas, queremos apenas saber a tua visão sobre os assuntos. Responde o mais honestamente possível.

Este questionário é anónimo (não terás de indicar o teu nome) e confidencial (não mostraremos as tuas respostas a ninguém).

**Obrigada pela tua colaboração.**

## Informações Gerais

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

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Já reprovaste anteriormente? ( ) Sim ( ) Não

Nº de Irmãos: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

Com quem vives? \_\_\_\_\_

### **Mãe**

Profissão: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

### **Pai**

Profissão: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_



**Na situação que referi anteriormente\*:**

1) Discuti com os meus pais e/ou com outros adultos	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
2) Falei logo acerca do problema quando apareceu e não me preocupei mais	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
3) Tentei obter ajuda junto de instituições ou pessoas (por ex: salas de estudo, aulas de apoio, explicações)	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
4) Esperei o pior	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
5) Aceitei os meus limites	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
6) Tentei falar do problema com a pessoa com o qual ele se relacionava	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
7) Comportei-me como se tudo corresse bem	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
8) Tentei ultrapassar o meu desespero (ouvindo música alto, conduzindo a minha motorizada, dançando, praticando desporto, etc.)	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
9) Não me preocupei porque habitualmente tudo acaba bem sem ser necessário fazer nada	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
10) Pensei no problema e procurei encontrar diferentes soluções	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
11) Tentei arranjar soluções alternativas ou de meio-termo que implicam mudanças pessoais	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
12) Ultrapassei o meu desespero gritando, chorando, batendo com as portas, etc.	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
13) Disse a mim próprio(a) que sempre existirão problemas	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
14) Só pensei no problema quando ele apareceu	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
15) Procurei informações em revistas, enciclopédias ou livros	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
16) Tentei não pensar no problema	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
17) Tentei esquecer o meu problema com álcool e/ou drogas	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
18) Tentei obter ajuda e conforto junto de pessoas que estavam numa situação semelhante à minha	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
19) Tentei resolver o meu problema com a ajuda dos meus amigos	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
20) Acabei por não fazer nada porque não consigo mudar o que quer que seja	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>

21) Pensei ou fiz algo completamente diferente do descrito nos itens anteriores. Por favor, descreve.

---



---



---

\*Adaptado por Cleto & Costa, 1998, a partir de *Coping Across Situations Questionnaire* de Seiffge-Krenke (1995).

## Escala de Vivência de Experiências Positivas\*

Gostaríamos que recordasses uma **experiência/acontecimento positivo** que tenhas vivido recentemente **no contexto escolar**. Descreve-o, por favor, em pormenor.

---

---

---

---

---

---

Por favor indica a data aproximada em que ocorreu a referida experiência/acontecimento positivo

---

Em que medida esta experiência/acontecimento foi desejável para ti? (*desenha um círculo num número*)

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

A pior coisa que  
poderia acontecer

A melhor coisa que  
poderia acontecer

As páginas seguintes contêm uma lista de coisas que as pessoas podem pensar ou fazer enquanto vivenciam experiências/acontecimentos positivos. Por favor, lê cada uma das frases que se seguem e indica em que medida cada uma delas se aplica ao que pensaste e fizeste durante o acontecimento/experiência positivo que descreveste anteriormente.

\*The Ways of Savoring Checklist (WOSC) – Bryant & Veroff (2007).

Tradução e adaptação de Menezes Santos, Carvalho e Marques Pinto (2008).

## Quando esta experiência/acontecimento ocorreu...

	Não se aplica de todo		Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Pensei partilhar estas recordações mais tarde com outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Tentei absorver todas as características sensoriais (imagens, sons, cheiros, etc.) da experiência/acontecimento.	1	2	3	4	5	6	7
3. Pensei: “há quanto tempo eu esperava que isto acontecesse.”	1	2	3	4	5	6	7
4. Lembrei-me como esta experiência/acontecimento era passageiro – pensei que iria acabar.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dei saltos, corri de um lado para o outro ou mostrei outras manifestações físicas de energia.	1	2	3	4	5	6	7
6. Pensei em acontecimentos passados que conduziram a esta experiência/acontecimento – numa altura em que ela ainda não tinha ocorrido e eu a desejava.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tentei concentrar-me especificamente em alguns aspectos sensoriais (imagens, sons, cheiros, etc.) - (provavelmente não prestando atenção a outros).	1	2	3	4	5	6	7
8. Pensei apenas sobre o presente – fiquei absorvido(a) pelo momento.	1	2	3	4	5	6	7
9. Pensei para mim próprio(a) como tinha sorte por me estar a acontecer esta experiência/acontecimento positivo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Disse a mim mesmo(a) por que razão não merecia que me acontecesse uma experiência/acontecimento tão positivo.	1	2	3	4	5	6	7
11. Procurei outras pessoas para partilhar esta experiência/acontecimento com elas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pensei para mim próprio(a) como iria recordar esta experiência/acontecimento mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pensei como esta experiência/acontecimento era um alívio para mim.	1	2	3	4	5	6	7

**Não se  
aplica de  
todo**

**Aplica-se  
em parte**

**Aplica-se  
totalmente**

14.	Pensei em como gostaria que este momento durasse – lembrei-me que tinha de o gozar porque em breve acabaria.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ri ou sorri.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Pensei em várias maneiras disto ter corrido pior.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Abri bem os meus olhos e inspirei fundo – tentei ficar mais atento(a).	1	2	3	4	5	6	7
18.	Fechei os olhos, relaxei e aproveitei o momento.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Pensei em como sou uma pessoa de sorte a quem aconteceram tantas coisas boas.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Pensei em várias maneiras disto ter corrido melhor.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Disse a outras pessoas presentes quanto valorizava esse momento (e o facto de estarem ali a partilhá-lo comigo).	1	2	3	4	5	6	7
22.	Reflecti intencionalmente sobre a experiência/acometimento – dei atenção aos pormenores, tentei memorizá-los, fiz comparações.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Disse para mim próprio(a) como estava orgulhoso(a).	1	2	3	4	5	6	7
24.	Lembrei-me que em breve tudo estaria acabado.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Tentei apressar-me e andar mais rapidamente.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Concentrei-me no futuro – no momento em que esta experiência/acometimento positivo já teria terminado.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Tentei abrandar e andar mais devagar (numa tentativa de parar ou abrandar o tempo).	1	2	3	4	5	6	7
28.	Forcei-me a descontraír de forma a ficar mais absorvido(a) pela experiência/acometimento.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Rezei para agradecer a minha boa sorte.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Contive-me e inibi os meus sentimentos [fiquei mais tenso(a)].	1	2	3	4	5	6	7
31.	Procurei passar tempo com pessoas que sabem divertir-se.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Identifiquei aspectos específicos da situação – tentei perceber exactamente do que estava a gostar e dei atenção explicitamente a cada um desses aspectos.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Pensei para comigo como os outros deviam estar impressionados.	1	2	3	4	5	6	7

		Não se aplica de todo		Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente	
		1	2	3	4	5	6	7
34.	Lembrei-me que nada dura para sempre e portanto devia gozar aquele momento nessa altura.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Suspirei ou produzi outros sons de apreço para me ajudarem a saborear o momento (por exemplo, disse mmm, aahh, cantarolei, assobie).	1	2	3	4	5	6	7
36.	Lembrei-me que os outros envolvidos no acontecimento/experiência também deviam estar a pensar e a sentir-se da mesma forma.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Concentrei-me e evitei as distrações; intensifiquei um sentido, bloqueando outros.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Limitei-me a viver a experiência/acontecimento um momento de cada vez e tentei não antecipar muito o que viria a seguir.	1	2	3	4	5	6	7
39.	Disse para comigo que a experiência/acontecimento não era tão positiva como eu tinha esperado.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Expressei fisicamente os meus sentimentos aos outros (abraçando-os e tocando-lhes).	1	2	3	4	5	6	7
41.	Fiz fotografias mentais.	1	2	3	4	5	6	7
42.	Pensei como esta experiência/acontecimento era um triunfo.	1	2	3	4	5	6	7
43.	Pensei em como o tempo estava a passar tão depressa.	1	2	3	4	5	6	7
44.	Gritei ou produzi outras expressões verbais de entusiasmo.	1	2	3	4	5	6	7
45.	Comparei-me com os outros (perguntei a mim mesmo(a) “Estou a gozar este momento tanto quanto eles?”).	1	2	3	4	5	6	7
46.	Lembrei-me de outros lugares onde deveria estar ou de outras coisas que deveria estar a fazer.	1	2	3	4	5	6	7
47.	Falei com outra pessoa sobre como me sentia bem.	1	2	3	4	5	6	7
48.	Tentei memorizar o que me rodeava.	1	2	3	4	5	6	7
49.	Disse para comigo por que razão merecia esta experiência/acontecimento positivo.	1	2	3	4	5	6	7
50.	Toquei em mim – esfreguei a barriga, bati palmas, etc.	1	2	3	4	5	6	7
51.	Relacionei este acontecimento com outros acontecimentos positivos passados e recordei-os.	1	2	3	4	5	6	7



**QUESTIONÁRIO DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS\***  
**QEEP**

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz a coluna que melhor traduz o que se passa contigo.

	Discordo totalmente	Não concordo	Concordo	Concordo em absoluto
1a. Posso contar com o meu Pai para me ajudar se eu tiver algum problema				
2a. O meu Pai incita-me a dar o meu melhor em qualquer coisa que eu faça				
3a. O meu Pai incita-me a pensar pela minha cabeça				
4a. O meu Pai ajuda-me nos meus trabalhos escolares se houver alguma coisa que eu não compreenda				
5a. Quando o meu Pai pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê				
1b. Posso contar com a minha Mãe para me ajudar se eu tiver algum problema				
2b. A minha Mãe incita-me a dar o meu melhor em qualquer coisa que eu faça				
3b. A minha Mãe incita-me a pensar pela minha cabeça				
4b. A minha Mãe ajuda-me nos meus trabalhos escolares se houver alguma coisa que eu não compreenda				
5b. Quando a minha Mãe pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê				

Às questões que se seguem deves responder, assinalando a coluna correspondente à frequência com que ocorre.

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
6. Quando tens uma má nota na escola com que frequência os teus pais te encorajam a insistir para melhorar?				
7. Quando tens uma boa nota na escola com que frequência os teus pais te elogiam?				

\* Adaptado por Barbosa-Ducharme, Cruz, Marinho & Grande (2006), a partir das Parenting Scales de Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch (1991), com autorização dos autores.

Com que frequência é que estas coisas acontecem na tua família?

	Quase todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca
8. Os meus pais passam algum tempo só a conversar comigo				
9. A minha família faz qualquer coisa divertida em conjunto				

Até que ponto os teus pais TENTAM saber:

Responde assinalando a coluna que melhor se aplica a ti:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
10. Quem são os teus amigos				
11. Onde vais quando saís à noite				
12. O que fazes nos teus tempos livres				
13. Onde estás quando saís à tarde da escola				
14. Como gastas o teu dinheiro				

Até que ponto os teus pais REALMENTE sabem:

Responde assinalando a coluna que melhor se aplica a ti:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
10. Quem são os teus amigos				
11. Onde vais quando saís à noite				
12. O que fazes nos teus tempos livres				
13. Onde estás quando saís à tarde da escola				
14. Como gastas o teu dinheiro				

Preenche o quadro com as disciplinas e as respectivas notas que tiveste no fim do 1º período.

Disciplinas	Notas

Faz uma lista dos teus colegas ou outras pessoas da tua escola, com quem achas que podes contar para te ajudar quando tens algum problema, ou quando te sentes triste ou preocupado(a). Escreve nos espaços em baixo o 1º nome desses colegas, ou pessoas da escola.

a)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
b)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
c)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
d)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
e)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
f)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
g)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
h)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
i)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito

Agora pensa em cada uma dessas pessoas e indica quanto te sentes satisfeito com a ajuda que esperas dele/dela, assinalando com um X no quadrado correspondente.