

LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA

**ENFRENTANDO PROVAS ESCOLARES:
RELAÇÕES COM PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO E RENDIMENTO
ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO**

PUC-CAMPINAS

2016

LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA

**ENFRENTANDO PROVAS ESCOLARES:
RELAÇÕES COM PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO E RENDIMENTO
ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Professora Doutora Sônia Regina Fiorim Enumo.

PUC-CAMPINAS

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t155.5
G642e

Gonzaga, Luiz Ricardo Vieira.
Enfrentando provas escolares: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio / Luiz Ricardo Vieira Gonzaga. – Campinas: PUC-Campinas, 2016.
259p.

Orientadora: Sônia Regina Fiorim Enumo.
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

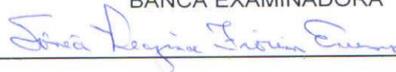
1. Psicologia do adolescente. 2. Ansiedade-de-teste. 3. Psicologia educacional. 4. Rendimento. 5. Comportamento - Avaliação. I. Enumo, Sônia Regina Fiorim. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t155.5

LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA

**ENFRENTANDO PROVAS ESCOLARES:
RELAÇÕES COM PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO E RENDIMENTO
ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA



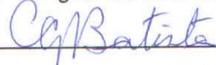
Presidente Profª Drª Sônia Regina Fiorim Enumo



Profª. Drª. Tatiana de Cássia Nakano Primi



Profª. Drª. Wagner de Lara Machado



Profª. Drª. Cecília Guarnieri Batista



Profª. Drª. Fabiana Pinheiro Ramos

PUC-CAMPINAS

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Gonzaga e Neuma, pela compreensão, dedicação e apoio.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Doutora Sônia Regina Fiorim Enumo

Pela sua competência profissional e acadêmica, dedicação, apoio, orientação e carinho.

Pelo acolhimento que prestou a todos os orientandos em uma fase de incertezas, turbulências e de transição.

Pela sua generosidade excepcional e por me auxiliar neste momento tão importante da minha vida profissional acadêmica.

Pela pessoa que é, dotada de valores pessoais que ultrapassam o âmbito acadêmico.

Pelo seu humor radiante e no uso de estratégias adaptativas e funcionais em situações de estresse acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Aos Professores

Às Professoras Doutoras Tatiana de Cássia Nakano Primi (PUC-Campinas) e Evely Boruchovitch (UNICAMP) pelas relevantes contribuições na minha Banca de Qualificação;

Ao Professor Doutor Wagner de Lara Machado, novamente à Professora Doutora Tatiana de Cássia Nakano Primi, Professora Doutora Vera Lucia Trevisan de Souza, Professora Doutora Helena Bazanelli e Professora Doutora Karina Magalhães Brasio, docentes da PUC-Campinas, Professora Doutora Cecilia Guarnieri Batista (UNICAMP), Professora Doutora Fabiana Pinheiro Ramos (UFES), Professora Doutora Tatiane Lebre Dias (UFMT), Professor Doutor Lucas de Francisco Carvalho (USF) e Professora Doutora Ana Cristina Barros da Cunha (UFRJ), que aceitaram participar da minha banca de defesa desta Tese.

À Professora Doutora Marilda Emmanuel Novaes Lipp, por ter me iniciado nas pesquisas na área do estresse.

Aos meus familiares

Aos meus Pais, pelo apoio que tiveram ao longo da minha formação acadêmica e escolar.

Aos meus irmãos, Karina e Luiz Antônio, pelo carinho e incentivo.

Aos colegas e amigos

Aos meus amigos do grupo de pesquisa, à Andressa Melina Becker da Silva, à Ana Paula Justo, à Claudiane Aparecida Guimarães, à Vanessa Marques Gibran Victório e à Vivian Mascella, pelas suas contribuições ao longo da realização desta Tese, pelo carinho e amizade.

Aos meus amigos psicólogos, Edimir Saito, Edilene Ucceli e Renata Goltbliatas, pela colaboração na aplicação dos instrumentos da pesquisa nos alunos.

Aos amigos Eliane de Melo, Raul Nigro e Duini Magalhães, pela prestação de serviço na elaboração técnica dos produtos advindos da Tese.

Aos amigos, em especial, Edimir Saito e Andre Zara, pela ajuda na diagramação da Tese.

Aos Profissionais

Ao Professor Helymar C. Machado, pela análise estatística e auxílio na manipulação dos resultados, pela sua dedicação e atenção durante o processo.

Ao Professor Doutor Wagner Machado, pela análise estatística e auxílio durante a Tese.

À Instituição e aos participantes

À direção, à coordenação, aos professores e aos funcionários da instituição escolar onde foi realizada a pesquisa para esta Tese;

A todos os alunos que participaram do estudo.

Às Entidades Financiadoras

Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nivel Superior (CAPES), pela bolsa de doutorado;

PUC-Campinas, pela infraestrutura de pesquisa.

Finalmente, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta Tese.

RESUMO

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira. *Enfrentando provas escolares: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio*. 2016. 259f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, 2016.

A adolescência é um período de mudanças físicas, psicológicas e socioculturais, com muitos estressores, inclusive no contexto escolar, a exemplo da realização de provas acadêmicas e o vestibular. Para lidar com essas situações, os adolescentes apresentam diferentes estratégias de enfrentamento (EE), as quais influenciam o engajamento acadêmico, o comportamento de estudar e de lidar com a ansiedade em situações de provas, afetando seu rendimento acadêmico. O enfrentamento (*coping*), portanto, pode atuar como uma variável moderadora ou mediadora do impacto do estresse sobre o desempenho escolar. Esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar as relações entre estressores acadêmicos, ansiedade de provas escolares e seu enfrentamento, e o desempenho acadêmico, em alunos do Ensino Médio, com e sem problemas de comportamento, adotando uma perspectiva desenvolvimentista e de autorregulação. Participaram 411 alunos (meninas = 59,85%), com 14-20 anos ($M = 16,27$; $DP=1,04$), cursando o Ensino Médio, em uma escola pública da capital paulista. Foram aplicados, nas 6 turmas: o Critério de Classificação Econômica Brasil, o *Test Anxiety Scale* (TAS) e *Adolescent/Child's Self Report Responses to Stress – Academic Problems* (RSQ-AS), ambos com validação linguística autorizada, o *Youth Self-Report* (YSR), e a Escala de Enfrentamento de Provas Escolares, especialmente elaborada, avaliando o *coping* antes, durante e depois de provas. Foram feitas análises estatísticas: descritiva, correlações, modelagem de equações estruturais e análise de redes. A maioria dos estudantes tinha ansiedade de provas ($n= 379$; 62,53%), especialmente as meninas ($n=227$; 66,96%), e $n= 379$; 20,84% apresentaram problemas de comportamento (Internalizantes: $n= 139$; 36,68%; Externalizantes: $n= 69$; 18,21%). A média geral das notas das disciplinas das turmas ficou acima de cinco pontos ($M = 6,63$; $DP= 1,18$). Frente a estressores acadêmicos, os alunos reagiam com respostas involuntárias ($M = 0,23$; $DP=0,04$). Diante de provas, o *coping* era mais adaptativo do que mal adaptativo (CA: $M = 55,39$; $DP= 10,60$; CMA: $M = 41,64$; $DP=12,80$), com EE de *autoconfiança*, *busca de suporte* e *resolução de problemas*. Houve diferenças significativas entre as séries escolares no nível socioeconômico, idade, número de estressores e média geral. As análises de equações estruturais indicaram que os alunos com maior desempenho acadêmico foram aqueles com problemas internalizantes, sem problemas externalizantes, maior escore de *coping* adaptativo, engajamento de controle secundário e engajamento involuntário, e menor escore de desengajamento involuntário. Alunos com ansiedade de provas apresentaram maior engajamento involuntário e maior número de estressores. Os alunos com maior número de estressores apresentaram maiores escores de engajamento de controle primário e secundário, desengajamento voluntário e involuntário, e engajamento involuntário. Os alunos com problemas internalizantes foram aqueles com ansiedade de provas e maior número de estressores. Os alunos com maiores escores de *coping* mal adaptativo foram aqueles com problemas internalizantes, ansiedade de provas e maior número de estressores. A análise de redes indicou também associações entre: maioridade, maior escolaridade e melhor desempenho acadêmico; maior escolaridade e mais estresse; e baixo desempenho e estressores acadêmicos (não entender as aulas e as tarefas, ter dificuldade para estudar, sentir-se pressionado e ter professores ruins). Os problemas de comportamento se destacaram nesta amostra, assim como as dificuldades de

enfrentamento dos eventos escolares, indicando a necessidade de intervenções psicológicas nesse nível educacional.

Palavras-chave: Ansiedade de Provas; Estratégias de Enfrentamento; Rendimento Acadêmico; Problemas de Comportamento; Adolescência.

Apoio: CAPES (bolsa de doutorado); CNPq (bolsa de produtividade em pesquisa em nível 1B para a orientadora e auxílio à pesquisa Proc. n. 308710/2013-4).

Áreas de conhecimento (CNPq/MCTI):

7.07.00.00-1 - Psicologia

7.07.10.00-7 - Tratamento e Prevenção Psicológica

7.07.08.04-5 - Aprendizagem e Desempenho Acadêmico.

ABSTRACT

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira. *Coping with school exams: relations between behavior problems and academic performance in High School*. 2016. 259f. Dissertation (Psychology Doctorate)- Pontifícia Universidade Católica of Campinas, Centro de Ciências da Vida, Graduate Program of Psychology, Campinas, Brazil, 2016.

Adolescence is a period of physical, psychological, social and cultural changes, include stressors in the school context as to do academic tests and admission exams for college. To deal with these situations, teenagers present different ways of coping which influence the academic engagement, studying and coping with test anxiety, that affects their academic performance. Therefore, the coping process can be a mediating or moderating variable of the impact of stress on school performance. This research aimed to describe and analyze the relations between academic stressors, test anxiety and its coping and the academic performance of High School students with and without behavior problems, using a developmental and self-regulating approach. Participated 411 students (girls: 59.85%), with 14-20 year olds ($M = 16.27$; $SD=1.04$) attending High School on a public school in São Paulo's capital. We applied the following instruments in six classrooms: Brazilian Economic Classification Criteria (Brazilian Criteria), the *Test Anxiety Scale* (TAS) and *Adolescent/Child's Self Report Responses to Stress – Academic Problems* (RSQ-AS) - both translation processes authorized, the *Youth Self-Report* (YSR) and the *Scale of Coping with Academic Tests*, specially developed to access the coping process before, during and after tests. We did these statistical analysis: descriptive, correlations, structural equations modeling and network analysis. Most students had test anxiety ($n= 379$; 62.53%), girls in particular ($n= 227$; 66.96%), and $n=379$; 20.84% demonstrated behavioral problems (Internalizing: $n=139$; 36.68%; Externalizing: $n=69$; 18.21%). The student's average grade in the subject was above five points ($M = 6.63$; $SD=1.18$). When facing academic stressors, they reacted with involuntary responses ($M = 0.23$; $SD= 0.04$). To deal with tests, the coping process is more adaptive than maladaptive (AC: $M = 55.39$; $SD= 10.60$; MAC: $M = 41.64$; $SD=12.80$), with ways of coping like *Self-reliance*, *Support-seeking* and *Problem-solving*. Classrooms showed significative differences in socioeconomic status, age groups, number of stressful sources and general average. Structural equation modeling indicates that students with better academic performance were those who had internalizing problems, not externalizing problems, higher adaptive coping score, secondary control engagement coping and involuntary engagement, and whose involuntary disengagement score was lower. Students who experienced test anxiety had higher involuntary engagement and higher number of academic stressors. Students who experienced higher number of academic stressors presented higher primary and secondary control engagement scores, voluntary and involuntary disengagement, and involuntary engagement. The students who had internalizing problems had more test anxiety and higher number of academic stressors. The students who had higher maladaptive coping scores had internalizing problems, test anxiety and higher number of academic stressors. The network analysis also indicated associations between: higher age, higher grades schooling and better academic performance; higher grades schooling and more stress; and low academic performance and academic stressors (not understanding classes or homework, having trouble studying, feeling pressured to do something, and having bad classes or teachers). The behavior problems stand out in this sampling, as well as coping difficulties regarding school events, which referee a psychological intervention in this educational grade.

Keywords: Test Anxiety; Coping; Academic Performance; Behavior Problems; Adolescence.

Supported by: CAPES (doctorate scholarship); CNPq (research productivity scholarship level 1B to the doctoral advisor, and support Proc. N# 308710/2013-4).

Specialization Areas (CNPq/MCTI):

7.07.00.00-1 - Psychology

7.07.10.00-7 - Treatment and Psychological Prevention

7.07.08.04-5 - Learning and Academic Performance.

RESUMEN

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira. *Enfrentando los exámenes: relaciones con problemas de conducta y rendimiento académico en lo Ensino Secundario*. 2016.259f. Tesis (Doctorado en Psicología)- Pontificia Universidad Católica de Campinas, Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Pos-Graduación en Psicología, Campinas, Brasil, 2016.

La adolescencia es un periodo de cambios físicos, psicológicos y socio-culturales, con muchos estresores, incluso en el contexto de la escuela, tales como la realización de exámenes y para el acceso a la universidad. Para hacer frente a estas situaciones, los adolescentes tienen diferentes estrategias de afrontamiento (EE), que influyen en lo compromiso académico, en el comportamiento para estudiar y hacer frente a la ansiedad ante los exámenes, lo que afecta su rendimiento académico. Así, el afrontamiento puede actuar como la variable moderadora o mediar el impacto del estrés en el rendimiento escolar. Esta investigación tuvo como objetivo describir y analizar las relaciones entre los estresores académicos, ansiedad ante los exámenes y su afrontamiento, y el rendimiento académico en estudiantes de una Escuela Secundaria, con y sin problemas de conducta, mediante la adopción de una perspectiva de el desarrollo y de la autorregulación. Con la participación de 411 estudiantes (59,85% niñas), con 14-20 años ($M = 16,27$; $DE = 1,04$), que estaban en una Escuela Secundaria de una escuela pública de São Paulo, capital. Fueron aplicados los siguientes instrumentos, en seis classes: los Criterios de Clasificación Económica Brasil, el *Test Anxiety Scale* (TAS) y el *Adolescent/Child's Self Report Responses to Stress – Academic Problems* (Cuestionario de Respuestas al Estrés) (RSQ-AS), ambos con validación lingüística autorizada, el *Youth Self-Report* (YSR) y la Escala de Afrontamiento de Exámenes Escolares, especialmente elaborada. Fueron hechos análisis descriptivos, de correlaciones, de ecuaciones estructurales y análisis de redes. La mayoría de los estudiantes tenían ansiedad ante dos exámenes ($n = 379$; 62,53%), especialmente las niñas ($n = 227$; 66,96%), y $n = 379$; 20,84% tenían problemas de conducta (internalizantes: $n = 139$; 36,68%; externalizantes: $n = 69$; 18,21%). La media general de las notas de las asignaturas del grupo fue superior a cinco puntos ($M = 6,63$; $DE = 1,18$). Frente a los estresores académicos, los estudiantes reaccionaron con respuestas involuntarias ($M = 0,23$; $DE = 0,04$). Frente a las pruebas, el afrontamiento es más adaptativo que maladaptativo (CA: $M = 55,39$; $DE = 10,60$; CMA: $M = 41,64$; $DE = 12,80$), con EE de *Autoconfianza*, *Buscar apoyo* y *Resolución de problemas*. Hubo diferencias significativas con respecto al estatus socioeconómico, la edad, el número de estresores y la media general. El análisis de ecuaciones estructurales demostró que los estudiantes con alto rendimiento académico son aquellos con problemas internalizantes, con mayor puntuación en el afrontamiento adaptativo, el aproximación de control secundario y el aproximación involuntaria. Los estudiantes con ansiedad de pruebas presentaron mayor aproximación involuntaria y mayor número de estresores. Los estudiantes con mayor número de estresores presentaron mayor puntuación de aproximación de control primario y secundario, alejamiento voluntario e involuntario, e aproximación involuntaria. Los estudiantes con problemas internalizantes fueron aquellos con ansiedad de pruebas y mayor número de estresores. Los Estudiantes con mayores puntuaciones de afrontamiento mal adaptativo fueron aquellos con problemas internalizantes, ansiedad de pruebas y mayor número de estresores. El análisis de redes indicó también asociaciones entre: la mayor edad y más alta educación y un mejor rendimiento académico; la mayor escolaridad y mayor estrés; y el bajo rendimiento y el estresores académicos (no entender las lecciones y las tareas, tener problemas para estudiar, sentirse presionado, y malas classes o maestros). Los problemas de comportamiento se

destacaron en esta muestra, así como las dificultades en enfrentar los eventos escolares, indicando la necesidad de intervención psicológica en este nivel educativo.

Palabras Claves: Ansiedad ante los exámenes; Estrategias de afrontamiento; Rendimiento académico; Problemas de conducta; Adolescencia.

Apoyo: CAPES (beca de doctorado); CNPq (beca de productividad en investigaciones en nivel 1B para la orientadora; apoyo a la investigación Proc. n.º 308710/2013-4).

Áreas de conocimiento (CNPq/MCTI):

7.07.00.00-1 – Psicología

7.07.10.00-7 – Tratamiento y prevención psicológica

7.07.08.04-5 – Aprendizaje y desempeño académico.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	A adolescência	1
1.1.1	Estresse na adolescência	3
1.1.2	Adolescência, enfrentamento e psicopatologia	10
1.2	Ansiedade e Estresse	16
1.3	Ansiedade de provas: um breve histórico	19
1.3.1	Ansiedade de provas	24
1.4	<i>Coping</i> : Conceituação e desenvolvimento	29
1.4.1	Enfrentamento da ansiedade de provas	40
1.5	O problema de pesquisa	47
1.6	Objetivos	52
1.6.1	Objetivo geral	52
1.6.2	Objetivos específicos	52
2	MÉTODO	53
2.1	Participantes	53
2.1.1	Critérios de inclusão e de exclusão na amostra	53
2.1.2	Processo de composição da amostra	54
2.1.3	Caracterização da amostra	56
2.1.4	Local de coleta de dados	58
2.2	Material e instrumentos	58
2.3	Procedimento	73
2.3.1	Contato com a escola	73
2.3.2	Aplicação dos instrumentos	73
2.4	Análise dos dados	76
2.4.1	Análises de equações estruturais (<i>Path Analysis</i>)	76
2.4.2	Análises de Rede	78
2.5	Questões éticas	83
3	RESULTADOS	85
3.1	Características sociodemográficas dos adolescentes	85
3.2	Desempenho Acadêmico	88
3.3	Problemas emocionais e de comportamento nos alunos do Ensino Médio	89
3.3.1	Diferenças de gênero e de idade nos alunos do Ensino Médio com problemas emocionais e de comportamento	91
3.4	Estresse e ansiedade no contexto acadêmico	93
3.4.1	Estressores acadêmicos em alunos do Ensino Médio	93
3.4.2	Ansiedade de provas em alunos do Ensino Médio	94
3.5	Enfrentamento dos estressores no contexto acadêmico por alunos do Ensino Médio	97
3.5.1	Enfrentamento da ansiedade de provas por alunos do Ensino Médio	104
3.6	Análises inferenciais	112
3.6.1	Relações entre desempenho acadêmico e problemas emocionais e de comportamento em alunos do Ensino Médio	112
3.6.2	Relações entre desempenho acadêmico e ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio	114

3.6.3	Relações entre desempenho, estressores e seu enfrentamento no contexto acadêmico por alunos do Ensino Médio.....	116
3.6.4	Modelos de relação entre as variáveis associadas ao desempenho escolar: Modelagem de Equações Estruturais.....	118
3.6.5	Primeira análise de caminhos inicial para explicar a relação entre as variáveis de interesse e o desempenho escolar dos estudantes.....	118
3.6.6	Segundo modelo teórico proposto para explicar a relação entre as variáveis de interesse e o desempenho escolar dos estudantes.....	121
3.6.7	Relação entre as variáveis associadas aos estressores acadêmicos, seu enfrentamento, o desempenho escolar, em alunos do EM com e sem problemas de comportamento: Análises de Rede	127
3.6.8	Análise de rede proposta para explicar a relação entre as variáveis de interesse e o desempenho escolar dos estudantes.....	127
3.6.9	Análise de rede de comunidade.....	133
4	DISCUSSÃO	139
5	CONCLUSÕES.....	148
6	PRODUTOS DA TESE	151
7	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES.....	179
	ANEXOS	216

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa estrutural da Tese	xxix
Figura 2	Modelo geral proposto de relações entre variáveis relacionadas à ansiedade de provas acadêmicas	51
Figura 3	Diagrama dos caminhos do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento, segundo a Modelagem de Equações Estruturais (N = 304)	126
Figura 4	Rede Geral (<i>GLASSO</i>)	128
Figura 5	Rede detalhada (<i>GLASSO</i>)	131
Figura 6	Estrutura geral de rede de comunidades (<i>Spinglass</i>) com quatro aglomerados (<i>clusters</i>) indicados com quatro tipos de cores	134
Figura 7	Estrutura específica da rede de comunidades (<i>Spinglass</i>) com sete aglomerados (<i>clusters</i>) indicados com sete tipos de cores	136
Figura 8	Gráficos análise de redes.....	213

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Definição das 12 famílias de <i>coping</i> e exemplos de estratégias de enfrentamento	35
Tabela 2	As 12 famílias de <i>coping</i> da Teoria Motivacional do <i>Coping</i>	37
Tabela 3	Relação entre famílias de <i>coping</i> e processos adaptativos	38
Tabela 4	Amostra de estudantes nos instrumentos da pesquisa	56
Tabela 5	Características da amostra geral (N = 411)	56
Tabela 6	Classificação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no SARESP... ..	58
Tabela 7	Procedimento e instrumentos da pesquisa	82
Tabela 8	Frequência e porcentagem do nível socioeconômico dos alunos, por gênero, idade e série escolar (N = 383)	86
Tabela 9	Frequência e porcentagem dos alunos trabalhando, por gênero, idade e série escolar (N = 380)	87
Tabela 10	Frequência dos alunos trabalhando, por gênero, idade e série escolar (N = 380)	88
Tabela 11	Médias escolares nas disciplinas cursadas pelos alunos no Ensino Médio (N = 411).....	88
Tabela 12	Diferenças de médias escolares pelos alunos no Ensino Médio (N = 406)	89
Tabela 13	Resultados da aplicação do <i>Young Self Report</i> nos alunos do Ensino Médio (N = 379)	90
Tabela 14	Frequência dos alunos com problemas emocionais e de comportamento, por gênero e idade (N = 379)	92
Tabela 15	Estressores escolares segundo alunos do Ensino Médio (N = 379)	93
Tabela 16	Frequência dos participantes com ansiedade de provas, por gênero, idade e série (N = 379)	95
Tabela 17	Frequência dos alunos com ansiedade, por gênero e série escolar (N = 379)	95
Tabela 18	Média e desvio padrão para os fatores do RSQ-AS em alunos do Ensino Médio (N = 379).....	98
Tabela 19	Respostas ao estresse acadêmico em alunos do Ensino Médio pelo RSQ-AS (N = 379).....	99
Tabela 20	Médias de estratégias de enfrentamento, Respostas voluntárias e involuntárias ao estresse dos problemas acadêmicos (N = 379)	102
Tabela 21	As 12 famílias de enfrentamento e sua percepção de ameaça e desafio pelos alunos do Ensino Médio (N = 100)	104
Tabela 22	Graus de identificação dos alunos com as situações estressoras e as suas reações emocionais (N = 345)	105
Tabela 23	Avaliação das situações estressoras de provas escolares como desafio e a orientação do enfrentamento em alunos do Ensino Médio (N = 345).....	107
Tabela 24	Avaliação de ameaça às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia, em relação às situações estressoras por alunos do Ensino Médio (N = 345)	107
Tabela 25	Frequência, percentual e média das 12 famílias de enfrentamento da ansiedade de provas dos alunos do Ensino Médio (N = 345)	109
Tabela 26	Comparação entre os alunos com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto ao desempenho acadêmico (N = 375)	112
Tabela 27	Comparação entre o desempenho acadêmico, em relação aos problemas de comportamento (N = 375)	113

Tabela 28	Comparação do desempenho acadêmico de alunos com (G1) e sem (G2) ansiedade de provas (N = 377)	115
Tabela 29	Associação entre desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio e as famílias de enfrentamento da ansiedade de provas (N = 342)	116
Tabela 30	Associações entre o desempenho acadêmico, em relação às respostas voluntárias e involuntárias ao estresse dos problemas acadêmicos (N = 374)	117
Tabela 31	Estimativa dos coeficientes padronizados da análise de caminhos inicial do modelo de relações entre ansiedade de provas, problemas de comportamento, <i>coping</i> e desempenho acadêmico no Ensino Médio (N = 304)	120
Tabela 32	Estimativa dos coeficientes padronizados após 1ª revisão da análise de caminhos do modelo de relações entre ansiedade de provas, problemas de comportamento, <i>coping</i> e desempenho acadêmico no Ensino Médio (N = 304)	122
Tabela 33	Estimativa dos coeficientes padronizados após 2ª revisão da análise de caminhos do modelo de relações entre ansiedade de provas, problemas de comportamento, <i>coping</i> e desempenho acadêmico no Ensino Médio (N = 304)	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AGFI	<i>GFI Adjusted for Degrees of Freedom</i>
APA	<i>American Psychological Association</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEA	Critério de Classificação Econômica Brasil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFI	<i>Bentler's Comparative Fit Index</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Com problemas
CRB	<i>Coping Response Booklet</i>
DA	Desempenho acadêmico
DAP	Desempenho acadêmico percebido
DP	Desvio padrão
EA	Enfrentamento Adaptativo
EE	Estratégias de Enfrentamento
EM	Ensino Médio
EMA	Enfrentamento Mal Adaptativo
GFI	<i>Goodness of Fit Index</i>
M	Média
MTC	<i>Motivational Theory of Coping</i>
MNFI	<i>Bentler & Bonett's Non-normed Index</i>
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PC	Problemas emocionais e de comportamento
PE	Problemas externalizantes
PI	Problemas internalizantes
RMSA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
S1	Situação 1 – Antes da Prova
S2	Situação 2 – Durante a Prova
S3	Situação 3 – Depois da Prova
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo
SAS	<i>Statistical Analysis System</i> para Windows
SGA	Síndrome Geral de Adaptação
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
YSR	<i>Youth Self-Report</i>

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto à Instituição Escolar	180
APÊNDICE B	Ficha de Identificação do Participante	182
APÊNDICE C	<i>Validação linguística da Escala de Ansiedade em Teste (Test Anxiety Scale) [TAS]</i>	183
APÊNDICE D	Análise de consistência interna da escala <i>TAS aplicada em estudantes do Ensino Médio (N = 378)</i>	184
APÊNDICE E	Análise de consistência interna da escala <i>RSQ-AS</i>	185
APÊNDICE F	Escala de <i>Coping</i> de Ansiedade de Prova [ECAP].....	186
APÊNDICE G	Descritivo das situações e orientações da Escala de <i>Coping</i> de Ansiedade de Prova [ECAP].....	188
APÊNDICE H	Análise de consistência interna da escala de estratégias de enfrentamento (<i>coping</i>) na situação 1- antes da prova.....	189
APÊNDICE I	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante	191
APÊNDICE J	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis	193
APÊNDICE K	Cartilha Devolutiva	195
APÊNDICE L	<i>Compact Disk (CD)</i> instrucional Ansiedade de provas	196
APÊNDICE M	Média escolar das disciplinas por série (1º, 2º e 3º ano) dos alunos do Ensino Médio.....	197
APÊNDICE N	Frequência e percentual dos itens do TAS percebidos como negativos por alunos do Ensino Médio.....	198
APÊNDICE O	Frequência das respostas alternativas do RSQ-AS e os tipos de domínios que correspondem às questões selecionadas pelos estudantes do Ensino Médio ao estresse dos problemas acadêmicos (n = 379).....	200
APÊNDICE P	Pranchas ilustradas contendo as 3 situações avaliativas de provas acadêmicas	202
APÊNDICE Q	Média e desvio padrão das respostas às situações estressoras de provas, em estudantes do Ensino Médio (N = 345).....	203
APÊNDICE R	Média e desvio padrão das situações de provas avaliadas como desafio e a orientação do enfrentamento, em estudantes do Ensino Médio.....	204
APÊNDICE S	Média e desvio padrão da avaliação de ameaça às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia em relação as situações estressoras de provas, por estudantes do Ensino Médio (N = 345).....	205
APÊNDICE T	Média e desvio padrão das 12 famílias de enfrentamento nas três situações estressoras (N = 345)	206
APÊNDICE U	Resultados referentes à Análise de Equações Estruturais para o primeiro modelo teórico para o desempenho acadêmico dos adolescentes	207
APÊNDICE V	Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial	208

APÊNDICE W	Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos para o modelo após revisão	209
APÊNDICE X	Resultados referentes à análise de Equações Estruturais para o segundo modelo teórico para o desempenho acadêmico dos adolescentes	210
APÊNDICE Y	Exclusão e a realocação de caminhos (teste de <i>Wald</i>) da análise de caminhos inicial do modelo- teste de <i>Lagrange</i>	211
APÊNDICE Z	Gráfico Análise de Redes	213
APÊNDICE A1	Bonecos confeccionados- personagens das histórias apresentadas na avaliação do <i>coping</i> de provas escolares	215

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Classificação dos estágios de desenvolvimento do adolescente segundo a OPAS.....	217
ANEXO B	Domínios do Desenvolvimento da Adolescência Média e Tardia.....	218
ANEXO C	Escala de Ansiedade em Teste [TAS] <i>Test Anxiety Scale</i>	220
ANEXO D	Carta de autorização- <i>Test Anxiety Scale</i> [TAS]	222
ANEXO E	Descrição das escalas que compõe o Inventário de Autoavaliação para adolescentes (<i>Youth Self-Report-YSR</i>).....	223
ANEXO F	<i>Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress- Academic Problems</i> [Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos] [RSQ-AS]	224
ANEXO G	Carta de Autorização- <i>Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress- Academic Problems</i> [RSQ-AS].....	230
ANEXO H	Parecer com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC- Campinas.....	231

APRESENTAÇÃO

Analisar como estudantes enfrentam situações acadêmicas estressantes, como a realização de provas escolares, foi um tema decorrente de pesquisa anterior, em nível de Mestrado, que investigou as relações entre os aspectos vocacionais (perfil de interesses), a escolha profissional e os mecanismos psicofisiológicos do estresse em estudantes do Ensino Médio (Gonzaga, 2011). Nessa pesquisa, os resultados apontaram uma alta incidência de estresse na amostra, com um predomínio de sintomas psicológicos, como “sensibilidade emotiva excessiva”, “pensar constantemente em um só assunto” e “irritabilidade excessiva”. Considerou-se que esse quadro poderia estar associado a fatores como: a fase da escolha profissional, as exigências do contexto (grupo de pares, família, escola e vestibular) e as demandas do próprio aluno (autocobranças, interesses e habilidades) (Gonzaga & Lipp, 2015). Esses estressores internos e externos podem prejudicar o desenvolvimento sociocognitivo do estudante, pois as demandas acadêmicas envolvem um alto desempenho e uma concentração de esforços voltados para uma rotina acadêmica constante e crescente, podendo gerar uma fonte intermitente de estímulos estressores.

Assim, a partir dos resultados da pesquisa de Mestrado, pretendeu-se, no presente estudo de Doutorado, analisar os aspectos da relação do enfrentamento (*coping*)¹ com o estresse no contexto acadêmico e os recursos pessoais dos estudantes nesse processo. Com esse tema, esta Tese insere-se no programa de pesquisa intitulado “Processos de enfrentamento em contextos de risco ao desenvolvimento de adolescentes”, apoiado pelo CNPq/MCTI², sob a coordenação da Professora Doutora Sônia Regina Fiorim Enumo, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. As pesquisas nessa área da Psicologia Pediátrica

¹*Coping*: do inglês, significando “lidar com”; equivalente a enfrentamento, processo de enfrentamento, estratégias de enfrentamento, usados de forma intercambiável neste estudo.

²Proc. nº 308710/2013-4 – “Processos de enfrentamento em contextos de risco ao desenvolvimento de adolescentes”.

(Robert & Steele, 2009) estudam o funcionamento e o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional e do seu relacionamento com a saúde e doença em crianças, adolescentes e famílias, destacando de forma explícita a preocupação com o desenvolvimento global da criança e dos jovens.

Considerando-se a importância dos recursos de enfrentamento adaptativos utilizados pelos estudantes em situação de avaliação escolar e, assim, no melhor gerenciamento do estresse, estudos que elucidem a relação estresse-*coping* podem ter caráter de promoção e prevenção de problemas de aprendizagem escolar e de comportamento. São, relevantes para intervenções que visam a promover o *coping* adaptativo em situações de estresse acadêmico, sugerindo possibilidades de prevenção.

Considerando especificamente a situação de avaliação ou provas escolares e seu enfrentamento, esta Tese foi organizada em cinco partes. Na *Introdução*, foram conceituados os temas centrais vinculados aos objetivos da pesquisa, relacionando os estressores acadêmicos, o estresse da ansiedade de provas, o enfrentamento e os problemas emocionais e de comportamento dos alunos. Como referencial teórico, a autorregulação foi adotada como um conceito central, o que permitiu incluir o conceito do enfrentamento com uma perspectiva desenvolvimentista (Skinner & Wellborn, 1994). No *Método*, foram apresentados, de forma detalhada, os participantes, a equipe de pesquisa, os materiais e os instrumentos utilizados, o procedimento realizado, a análise dos dados realizada e as questões éticas. Nos *Resultados*, foram apresentados os resultados obtidos por meio das diferentes análises realizadas. Na *Discussão*, os resultados foram integrados à literatura existente, permitindo um aprofundamento na compreensão do processo de enfrentamento da ansiedade de provas e suas relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico em estudantes do Ensino Médio. Por fim, nas *Conclusões*, foi elaborada uma síntese do que se obteve com a análise e discussão dos resultados.

Este estudo pretendeu, então, analisar variáveis associadas ao desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio, como suas estratégias de enfrentamento de ansiedade de provas e as suas relações com os problemas emocionais e de comportamento, dentro de uma perspectiva desenvolvimentista. A Figura 1 apresenta um mapa estrutural, da Tese, que permite ter uma visão geral de cada etapa do estudo.

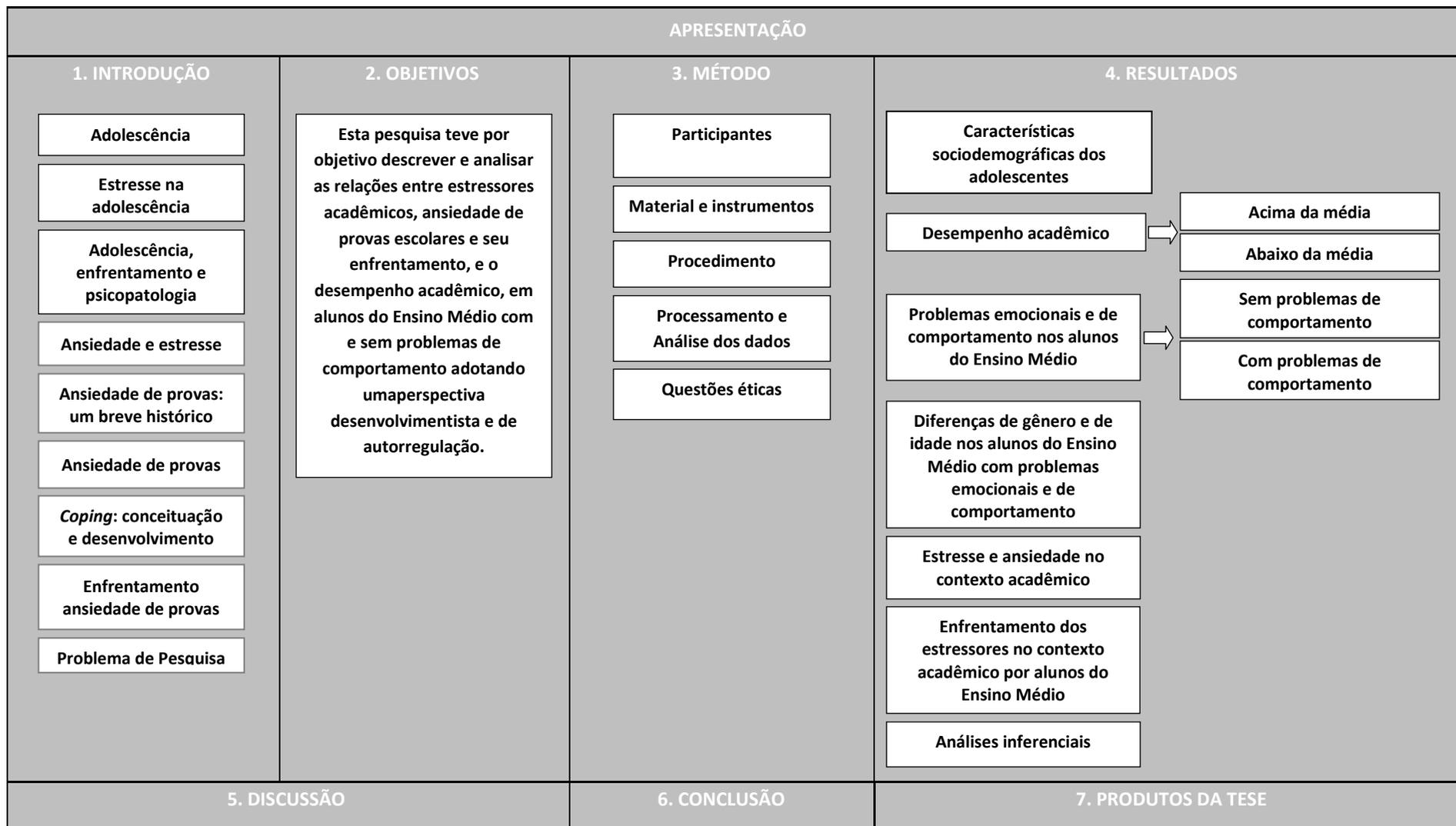


Figura 1. Mapa Estrutural da Tese.

1 INTRODUÇÃO

Esta Introdução está organizada em quatro tópicos centrais: o primeiro aborda a fase da adolescência, conceituando este período do desenvolvimento humano; o segundo apresenta os conceitos de estresse e ansiedade, seu desenvolvimento e suas características; o terceiro apresenta um breve histórico do conceito de ansiedade de provas e/ou ansiedade de teste [*test anxiety*] e, por último, o quarto aborda o processo de *coping*, seu conceito e desenvolvimento até à adolescência. A proposição do problema de pesquisa e os objetivos desta encerram esta primeira parte da Tese.

1.1 A adolescência

Etimologicamente, o termo adolescência vem do latim *adolescere*, que significa “crescer”. A adolescência é estabelecida como o período de intercâmbio entre a infância e idade adulta (Kimmel & Weiner, 1998; Steinberg, 1999). Para Santrock (2014), esta fase é atribuída para a preparação para a idade adulta. Aslan e Sevincler-Togan (2009) consideram que uma das tarefas de desenvolvimento mais importantes esperados do indivíduo no período da adolescência é o padrão de comportamento em conformidade com papéis adultos.

A Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS], segundo Breinbauer e Maddaleno (2008), descreve a adolescência como:

[...] um período de evolução e maturação, da passagem de habilidades cognitivas e experiências emocionais menos desenvolvidas da infância para, idealmente, habilidades cognitivas totalmente desenvolvidas e experiências da idade adulta emocionalmente mais equilibradas. A adolescência é um período de transições: biológicas, psicológicas, sociais e econômicas (p.212).

Nesta perspectiva, Santrock (2014) relata que, na transição da infância para a adolescência, há inúmeras mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais. Ocorrem mudanças biológicas na puberdade, como o acelerado crescimento, as

alterações hormonais e a maturação sexual, há alterações no cérebro, que permitem um pensamento mais avançado. As mudanças cognitivas nessa transição se caracterizam pelo aumento do pensamento abstrato, idealista e lógico. Por fim, as mudanças socioemocionais incluem a busca pela independência, o conflito com os pais e o desejo de passar mais tempo com o grupo de pares. As conquistas se tornam um assunto sério e aumentam os desafios acadêmicos. Em suma, a transição da infância para a adolescência é complexa e multidimensional, envolvendo mudanças em diferentes aspectos da vida de um indivíduo.

Embora haja dados consideráveis na literatura que analisam esse período seguindo diferentes pontos de vista, pouco consenso existe sobre quando a adolescência começa e termina e quais são os limites para essa determinação (Steinberg, 1999). Algumas perspectivas apontam que a adolescência começa aproximadamente entre 10 e 13 anos e termina por volta dos 19 anos, variando em circunstâncias culturais e históricas (Santrock, 2014). A Organização Mundial de Saúde [OMS] (2008) considera o período compreendido entre 10 e 19 anos. Por outro lado, outras fontes teóricas se referem a meninos e meninas de 11 anos de idade como “pré-adolescentes”, ao passo que outras os chamam de “adolescentes iniciais” (ver Breinbauer & Maddaleno, 2008). No entanto, os desenvolvimentistas a descrevem em termos de períodos iniciais e tardios: a adolescência inicial corresponde, no geral, aos anos finais do Ensino Fundamental e inclui principalmente as mudanças puberais e o fim da adolescência refere-se aproximadamente à segunda metade da segunda década de vida. Já as abordagens atuais enfatizam uma variedade de transições e acontecimentos que definem o período, bem como o seu ritmo e sua sequência. Dessa maneira, faria mais sentido ver os anos adolescentes mais como uma série de fases do que como um estágio homogêneo (Breinbauer & Maddaleno, 2008; Santrock, 2014; Steinberg, 1999).

Assim, visando a integrar as contribuições mais recentes de diferentes teorias, a OPAS apresentou uma nova abordagem desenvolvida em uma perspectiva evolutiva

para classificar os estágios da adolescência. Essa classificação contempla estágios progressivos da adolescência em cinco domínios (desenvolvimentos corporal, cerebral, sexual, social e emocional), começando com a pré-adolescência e terminando com a idade adulta jovem, de acordo com as mudanças que tradicionalmente ocorrem entre 10 e 24 anos de idade. Observa-se que o intervalo de idade para cada um dos estágios de desenvolvimento dos adolescentes, mostrados no ANEXO A, relaciona-se com a média de idade em que as mudanças ocorrem nesses cinco domínios, na maioria das vezes também levando em consideração as diferenças de gênero nos estágios anteriores. São observadas diferenças particulares quanto aos limites da segmentação das idades, no desenvolvimento, experiências ambientais, educacionais, nos comportamentos sexuais, nos contextos culturais e sociais em que ocorre a progressão (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Considerando o exposto, o presente trabalho tem como foco de estudo a adolescência “média” e “tardia”, que correspondem à faixa etária de 14 a 18 anos, segundo a OPAS, conforme descrição de Breinbauer e Maddaleno (2008) (ANEXO A). Nesta classificação, são apresentadas as principais mudanças biológicas, cognitivas, sociais e emocionais dos adolescentes (ver descrição no ANEXO B).

Essas mudanças na adolescência, em geral, implicam em reações de estresse conceito este apresentado a seguir.

1.1.1 Estresse na adolescência

A adolescência, em geral, é descrita como um período de mudanças biológica, psicológica e social (Cartwright-Hatton, 2006; Casey, Duhoux & Cohen, 2010; González-Garza, Rojas-Martínez, Hernández-Serrato, & Olaíz-Fernández, 2005; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). É uma etapa em que o indivíduo pode enfrentar fontes adicionais de estresse (Rochín, 2003), estando entre os períodos mais estressantes na vida (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Apesar de não haver muitas pesquisas que evidenciem a associação entre estresse e idade, alguns autores

levantaram a hipótese de que os indivíduos que se encontram no último estágio de desenvolvimento da adolescência apresentam maiores níveis de estresse quando comparados àqueles que se encontram nas fases iniciais (Daniel & Bonica, 2003; Rudolph & Hammen, 1999). Em um estudo realizado por Kristensen, Incao, Leon e Dell'Aglio (2004) com adolescentes, foi apontada uma relação positiva entre idade e frequência de eventos estressores. Esse aumento da frequência com o passar da idade estaria relacionado às demandas acadêmicas e exigências na aquisição de novos papéis. Outras pesquisas realizadas com adolescentes indicaram que 40 a 70% deles experimentaram um ou mais eventos estressantes antes dos 18 anos de idade (Elliott, 1997; Giaconia, Reinherz, Silverman, Frost, & Cohen, 1995). É importante, portanto, entender que processo é este, como discorreremos a seguir.

Historicamente, o estudo do estresse iniciou com investigações realizadas em populações adultas (Causey & Dubow, 1992; Cleto & Costa, 1996). Só mais recentemente o estresse infantil e na adolescência foi reconhecido como um problema que faz parte da vida desde muito cedo (ver De Wolfe & Saunders, 1995; McManus, 1997; Miller & McCormick, 1991). Em uma primeira fase, as pesquisas utilizavam hipóteses de investigação e medidas provenientes de estudos baseados em autorrelato que os adultos tinham acerca do que seria indutor de estresse (Compas, Davis, Forsythe, & Wagner, 1987).

Foi o endocrinologista canadense Hans Selye [1907-1982], na década de 1930, com suas observações científicas na área médica, quem definiu estresse do ponto de vista fisiológico. Ele usou esse termo como a descrição de um estímulo não específico a qualquer demanda aversiva que se imponha ao corpo. Denominou, posteriormente, de Síndrome Geral de Adaptação (SGA) ou “síndrome do estresse biológico”, popularmente chamada da “síndrome do simplesmente estar doente”, sendo a somatória das reações corporais resultantes da exposição às fontes de estresse (Selye, 1965). Esta resposta pode influenciar a recuperação de doenças, reduzir a resistência a elas ou até produzi-la (Ursin & Olf, 1993). Assim, Selye (1956) propôs

um modelo trifásico do estresse, constituído pelas *fases de alerta, resistência e exaustão*, descritas a seguir:

Fase de Alerta: nesta fase, o indivíduo necessita produzir mais força e energia que o usual utilizando a energia adaptativa para se reequilibrar. Quando consegue, os sinais iniciais (mudanças hormonais) desaparecem e a pessoa tem a impressão de que melhorou. As reações mais comuns incluem: aumento da frequência cardíaca, mudança de apetite, tensão muscular, entusiasmo, aumento repentino da motivação, entre outros. Existe sempre uma quebra na homeostase nesta fase, pois o esforço maior despendido não visa à manutenção do equilíbrio interior, mas, sim, ao enfrentamento do estressor. Quando o estímulo estressor não é eliminado, o organismo passa ao estágio de Resistência;

Fase de Resistência: neste estágio, ocorre um aumento na capacidade de resistência acima do normal. O indivíduo irá utilizar energia adaptativa para se reequilibrar, há sensação de desgaste sem causa aparente, e as dificuldades com a memória ocorrem neste estágio; mas, muitas vezes, não são identificadas pelo indivíduo em situações de estresse excessivo. Nesta fase, são apresentados os sintomas como diminuição da libido, instabilidade emocional, queda na produtividade, cansaço e problemas com a memória. Quanto maior é o esforço do indivíduo em readaptar-se ao equilíbrio interior, maior é o desgaste do organismo. Se persistirem os estímulos causadores de tensão e a situação estressante for mantida por um longo período, isto faz com que se exceda a capacidade adaptativa defensiva, iniciando, assim, a fase de Exaustão;

Fase de Exaustão: nesta fase mais negativa do estresse, o indivíduo encontra-se fragilizado. Neste ponto do processo, há uma quebra total da resistência e alguns sintomas que aparecem são semelhantes aos da fase de Alarme, embora com magnitude maior. Há um aumento das estruturas linfáticas, a manifestação da exaustão psicológica e física com uma susceptibilidade a doenças graves e, em alguns casos, pode ocasionar na morte.

Um estudo realizado por Lipp (2000) identificou a presença de outra fase, denominada de *Quase Exaustão*, que seria a fase intermediária entre a Resistência e a Exaustão. Nesta fase intermediária, há o desencadeamento de uma sensação forte de esgotamento, afetando a memória e aumentando a chance de descontrole emocional. Salienta-se que a distinção de uma fase para a outra, se dá pela duração do agente estressor e pela presença de sintomas orgânicos e/ou psicológicos.

Nota-se que a intensidade do estresse irá depender de quanto o indivíduo foi afetado. Um pouco de estresse desencadeia um movimento do organismo para a ação, de modo que haja energia para lidar com as situações. Contudo, quando o estresse atua por um longo período ou em uma alta magnitude, o organismo vê-se obrigado a despende muita energia, provocando um desequilíbrio, podendo assim se tornar vulnerável às doenças (Silva & Martinez, 2005). Segundo Steinhardt e Dolbier (2008), um manejo inadequado do estresse poderá gerar problemas psicológicos e sociais.

Segundo McEwen (2003), as respostas do organismo frente ao estresse, evidenciadas nas fases citadas anteriormente, são muitas vezes necessárias e adaptativas em determinadas circunstâncias da vida. Diante de uma situação adversa, o indivíduo é forçado a se adaptar para manter sua sobrevivência, garantindo a homeostase do organismo. Na busca desse ajustamento fisiológico, o corpo tenta se adaptar às mudanças repentinas, mantendo em equilíbrio em seus sistemas fisiológicos, em um processo denominado Alostase. Entretanto, quando o estresse se torna crônico ou muito intenso, o desfecho para o indivíduo passa para o nível patológico.

Essas consequências foram consideradas por Shonkoff (2010) como parte do “estresse tóxico”. Este é definido como o desencadeamento excessivo e prolongado do sistema fisiológico de gerenciamento do estresse, podendo gerar um impacto nocivo na estrutura cerebral do indivíduo, até em casos extremos, na diminuição do cérebro, durante a fase de desenvolvimento. Tem influência no comportamento, na

educação, na economia e nos efeitos sobre a saúde em geral, em contraste com o estresse “positivo” ou “tolerável” (Garner et al., 2012; Shonkoff, 2010). O estresse *positivo*, considerado normal, refere-se a uma ativação, de curta duração, no sistema biológico, provocando um breve aumento da frequência cardíaca ou uma ligeira alteração nos níveis bioquímicos do estresse no organismo. Já no *estresse tolerável*, a resposta ao estresse tem um tempo de latência maior, comparado ao primeiro, mas ocorre por períodos mais breves, dando tempo para a recuperação do cérebro, revertendo, assim, os efeitos potencialmente nocivos decorrentes deste processo de desencadeamento do estresse (*National Scientific Council on the Developing Child - NSCDC*, 2005). Segundo o modelo, o conceito de estresse é analisado sob uma perspectiva desenvolvimentista, que está alicerçada em uma estrutura bioecológica. Esta promove uma visão integrada, mostrando a relação entre as experiências pessoais (relações familiares e sociais, por exemplo), a influência ambiental (exposição à toxicidade de algumas substâncias), e as predisposições genéticas do indivíduo, que podem influenciar no seu desenvolvimento maturacional e psicológico.

Ainda hoje, o estresse é um tema amplamente estudado. Foi considerado, em 2001, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como o grande mal do século XXI (Paggiaro & Calais, 2009). Outros autores, como Lazarus e Folkman (1984), definiram o estresse como consequência de uma situação na qual um indivíduo compreende que as demandas ambientais estão além do que ele é capaz de atender. Para Lazarus (1984), o efeito que tem o estresse sobre uma pessoa baseia-se mais na sensação de ameaça, na sua vulnerabilidade e sua capacidade para enfrentar o estresse, do que a situação estressante propriamente dita. Assim, compreende-se que parâmetros relacionados à percepção do potencial estímulo estressor, como sua previsibilidade, controlabilidade e iminência ganham importância. Esta elucidação explicaria as diferenças individuais em termos de qualidade, intensidade, frequência e duração de uma emoção desencadeada em circunstâncias que são objetivamente semelhantes para diferentes indivíduos (Krohne, 2002).

Observa-se que as investigações realizadas inicialmente na área do estresse negligenciaram, durante bastante tempo, os acontecimentos menores de vida (Compas et al, 1987). Estes são descritos como situações do dia a dia que se tornam irritantes, frustrantes e perturbadoras das relações interpessoais (Lazarus & DeLongis, 1983). Eram privilegiados os grandes acontecimentos de vida, isto é, danos, traumas maiores ou ameaças de grandes proporções para o indivíduo, que podem alterar o seu estilo de vida, como casamento, divórcio e luto (Aldwin, 2009; Serra, 2002). Para Bartlett (1998) e Seiffge-Krenke (1995), os pequenos acontecimentos produtores de estresse do dia a dia predizem melhor os sintomas de estresse psicológico. Por outro lado, Lazarus (1991) destaca que, tanto os pequenos acontecimentos de vida, quanto os grandes acontecimentos desencadeiam reações emocionais ao estresse.

Embora o foco das pesquisas sobre estresse esteja geralmente em efeitos negativos, alguma atenção tem sido dada aos efeitos positivos, geralmente sob a forma de processos opostos – que seriam definidos como estados emocionais positivos que emergem como uma forma de retrocesso a estados negativos, por exemplo, quando um paraquedista se sente radiante depois dos sentimentos iniciais vivenciados de terror (Solomon, 1981). Sentimentos de desesperança e de distanciamento emocional, no entanto, podem ocorrer e é comum vermos, em situações traumáticas ou em eventos de vida muito estressantes, como a fase do luto ou em receber o diagnóstico de uma doença terminal, por exemplo. Geralmente, enquanto se assume que o estresse tem efeitos fisiológicos negativos, seria mais adequado perceber o estresse como tendo efeitos de ativação. Estes, podem em um determinado momento ser positivo ou negativo, dependendo de uma variedade de fatores circunstanciais (Aldwin, 2009). Assim, a variação do efeito que o mesmo estressor pode ter em diferentes pessoas depende de uma série de fatores. O que determinará se sintomas de estresse vão ocorrer é a capacidade da tolerância do organismo frente às exigências do momento, independentemente de serem de natureza positiva ou negativa, e da percepção que o organismo se dá ao evento

estressante desafiador (Breinbauer & Maddaleno, 2008; Lipp, 2000, 2010; Lipp & Tanganelli, 2002).

Um evento estressor caracteriza-se como algo ameaçador para o organismo, resultando em uma série de respostas físicas e emocionais, com o objetivo de evitar ou fugir da situação considerada perturbadora (Gazzaniga & Heatherton, 2007). Assim, os eventos que desencadeiam as reações de estresse podem ser originários de duas fontes: as externas e internas. As fontes internas podem ser representadas pelas ideias preconcebidas do indivíduo, tais como: perfeccionismo, pessimismo, conflito de papéis, ciúmes, entre outras. Muitas vezes, não é o acontecimento que é estressante, mas a maneira como ele foi interpretado pela pessoa. Já as fontes externas podem estar relacionadas com as cobranças do cotidiano, como os problemas de trabalho, familiares, sociais, notícias ameaçadoras, por exemplo. Dessa maneira, a adaptação de um indivíduo a uma nova situação irá requerer um investimento psíquico, que vai depender do seu tipo de comportamento, suas crenças e expectativas frente ao mundo (Bignotto, 2005; Lipp, 1984, 2005).

Torna-se claro que mudanças significativas são geradoras de estresse para os indivíduos, independentemente da faixa etária, pois promovem uma quebra da alostase do organismo. Frente a isso, aponta-se que a prevalência de estresse na adolescência pode estar relacionada também a fatores internos e externos, da mesma forma que ocorrem com adultos e crianças. São as fontes externas de estresse encontradas mais comumente entre os adolescentes: responsabilidades excessivas; mudanças significativas ou frequentes; excessos de atividades; exigência ou rejeição por parte dos colegas; morte na família; separação dos pais ou brigas frequentes; conflitos com os pais; certos métodos de ensino escolar; as pressões das provas escolares; doença e hospitalização; perda da condição de vida; vestibular; escolha profissional; punições legais; disciplina confusa em casa e na escola; punições injustas; conflito com o namorado; rejeição do par romântico; pais e professores estressados (Pires, Pires, & Petroski, 2002; Tricoli, 2010).

Os fatores externos desencadeiam o estresse; mas, em muitos casos, é o próprio adolescente que o cria, por meio de características pessoais, de sua história de vida e mensagens de socialização recebidas desde a infância. Esses fatores são as fontes internas de estresse, que ocorrem no interior do indivíduo, e que geram um modo específico de pensar, sentir e agir, gerando, conseqüentemente, o estresse. São eles: ansiedade, timidez, baixa autoestima, insegurança, desejo de agradar, medo do fracasso, preocupação com as mudanças físicas, dúvidas quanto à inteligência, capacidade e beleza, medos relacionados à exposição ou rejeição social, sentimento de injustiça sem ter como se defender, desacordo entre as expectativas e exigências de sucesso e o verdadeiro potencial (Lipp, 1984, 2010; Tricoli, 2010).

O conceito de estresse tem, assim, assumido um papel relevante no campo de estudos e debates em diversos âmbitos. Esta afirmação se baseia no fato do estresse estar presente em nosso cotidiano, sendo este constructo incorporado por diversos pesquisadores, visando a identificar e estudar seus efeitos. Dessa maneira, é importante entender o modo de ação no organismo e como afeta a vida de cada um em determinadas circunstâncias (Aldwin, 2009; Peruzzo, Cattani, Guimarães, Boechat, Argimon, & Scarparo, 2008).

Na adolescência, dados os múltiplos estressores internos e externos, constitui-se um período de vulnerabilidade, podendo surgir quadros de psicopatologias (Caires & Silva, 2011; Reitz, Dekovic, & Meijer, 2005), como veremos a seguir.

1.1.2 Adolescência, enfrentamento e psicopatologia

Diante do impacto gerado por esses estressores (internos e externos) no desenvolvimento dos adolescentes, torna-se fundamental compreender como eles enfrentam as dificuldades encontradas nesta etapa da vida. Assim, as estratégias de enfrentamento (EE) são descritas como recursos utilizados pelos indivíduos para enfrentar essas situações adversas que interferem não apenas na saúde mental, mas também na saúde física, no bem-estar social e na aprendizagem, por exemplo

(Kristensen, Schaefer, & Busnello, 2010). Evidencia-se que o *coping* está relacionado ao ajustamento emocional e comportamental, em crianças e adolescentes, podendo ser compreendido como um indicador na relação entre o estresse, saúde e doença (Causey & Dubow, 1992; Compas et al, 1987).

Essa visão é compartilhada por Garcia (2010) e Santrock (2014), que entendem ser essa atenção crescente para o *coping* do adolescente o resultado do aumento da consciência dos *fatores de risco*. Estes predisõem os indivíduos a desenvolver problemas, como abuso de substâncias, delinquência e depressão. Em contrapartida, os *fatores de proteção*, minimizam o desenvolvimento de problemas nos adolescentes e crianças. Se as habilidades de enfrentamento de um adolescente pudessem ser melhoradas, é possível que eles percebam e reajam ao estresse de uma maneira diferente, produzindo resultados mais positivos para a sua saúde.

Os fatores de risco e proteção são fundamentados na literatura pela *Abordagem da Psicopatologia do Desenvolvimento*, que tem como objetivo descrever e explorar os caminhos desenvolvimentais dos problemas. Os pesquisadores desta área buscam estabelecer relações entre os precursores de um problema, descritos como *fatores de risco* e experiências precoces, e os *resultados*, descritos como abuso de substância, delinquência e depressão. Esta perspectiva envolve estudos longitudinais, que visam ao acompanhamento do desenvolvimento dos problemas ao longo da vida (Rutter & Sroufe, 2000; Santrock, 2014).

Outro conceito importante desta abordagem são as *cascatas de desenvolvimento*, definidas como as conexões entre os diversos domínios ou áreas de desenvolvimento, ao longo do tempo, influenciando os caminhos e resultados desenvolvimentais. Este conceito ressalta que as associações entre os domínios produtoras de resultados positivos ou negativos podem ocorrer em vários estágios do desenvolvimento, tanto na infância, quanto na adolescência e na fase adulta. Assim, os problemas gerados nessas fases foram categorizados em problemas de caráter *emocional ou internalizantes e problemas de comportamento ou externalizantes*. O

primeiro seria a conversão dos problemas do indivíduo para o seu interior. Eles fazem referência a dificuldades emocionais e do estado de humor, bem como a presença de queixas somáticas ou isolamento, por exemplo (Campos, Delgado, & Jimenes, 2012; Santrock, 2014). Os problemas externalizantes, por sua vez, resultam da conversão dos problemas para o exterior gerando comportamentos agressivos e comportamentos antissociais (Grant et al., 2003; Santrock, 2014). Em contrapartida, o ajustamento psicológico seria definido como a ausência de problemas *internalizantes* e *externalizantes* (Campos et al., 2012).

Nesse processo, a ocorrência de acontecimentos vitais estressantes é um dos fatores de risco para o ajustamento emocional do adolescente apontado com mais frequência nas pesquisas. Diferentes estudos e revisões assinalam uma forte associação entre a vivência de estressores de diversos tipos e a presença de problemas emocionais e comportamentais nesta etapa do desenvolvimento.

Os estudos de Borsa, Souza e Bandeira (2011) investigou a associação entre nível socioeconômico e problemas de comportamento como variáveis preditoras na prevenção de problemas emocionais e de comportamento na infância e adolescência. No referido estudo, foi aplicado o *Child Behavior Checklist* (CBCL/6-18), em uma amostra de crianças escolares do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que meninos e meninas apresentaram alta prevalência de problemas do tipo externalizantes, seguidos por problemas de ansiedade/depressão e internalizantes, como isolamento/depressão. As variáveis "baixo nível socioeconômico", "escola pública" e "ocorrência de separação dos pais" apresentaram associação com problemas de comportamento inferindo que as variáveis sociodemográficas podem exercer influência na manifestação de problemas de comportamento na infância. Embora a relação não tenha sido significativa entre o desempenho acadêmico e o nível socioeconômico, pesquisas como as apontadas por Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette e Del Prette (2006) vão contra esse dado. O estudo desses autores avaliou as características sociodemográficas na ocorrência de comportamentos problemáticos e

suas relações com as habilidades sociais e dificuldades acadêmicas em 257 estudantes do Ensino Fundamental e os dados apontaram uma relação significativa negativa entre o nível socioeconômico e a ocorrência de comportamentos problemáticos nos estudantes, ou seja, quanto maior era o nível socioeconômico da família, menor era a ocorrência de comportamentos problemáticos da criança. Já em relação aos comportamentos problemáticos relacionados com a competência acadêmica houve uma correlação negativa estatisticamente significativa entre esta variável e a ocorrência de comportamentos problemáticos, de forma que, quanto maior era o grau de competência acadêmica/rendimento acadêmico, menor era a ocorrência de comportamentos problemáticos nos estudantes.

Estudos como os de McLeod, Uemura e Rohrman (2012) reforçam esse resultado. Esses autores estudaram as relações entre problemas emocionais e de comportamento com o rendimento acadêmico. Os dados foram coletados através do Instituto de Estudo Longitudinal de Saúde do Adolescente (*National Longitudinal Study of Adolescent Health*) com 6.315 adolescentes. Foram estimadas associações entre depressão, problemas de atenção, problemas de conduta e abuso de substâncias com as notas escolares. Os resultados apontaram que problemas de atenção, problemas de conduta e abuso de substâncias estavam diretamente associadas com o baixo rendimento acadêmico, mas a depressão, não. O estudo apontou que jovens que experienciaram qualquer um dos problemas externalizantes diminuíram seu rendimento.

Adicionalmente, jovens que apresentavam comorbidade de problemas de comportamento geralmente tiveram menor rendimento quando comparados com os jovens que possuíam apenas um problema de comportamento. Esses resultados são coerentes com os dados da literatura, como o estudo realizado por Santos e Graminha (2006), que avaliou dois grupos de crianças, um com alto rendimento acadêmico (ARA) e outro com baixo rendimento acadêmico (BRA). Buscaram observar

associações entre problemas emocionais e de comportamento com o desempenho escolar, considerando dois informantes: pais e professores que foram submetidos a escala A2 de Rutter adaptada (mães) e da escala B (professores). Os resultados mostraram que a maioria das crianças do grupo BRA, comparado ao grupo ARA, obteve escores indicativos de problemas emocionais e/ou comportamentais para a Escala A2 (61% contra 21%) quanto para a escala B (70% contra 5%) representando uma forte condição de risco para problemas de aprendizagem.

Há pesquisas que avaliaram também a relação entre os problemas de comportamento com a idade e o gênero, como os dados apontados no estudo de Rocha (2012). Este indicou uma prevalência significativa do sexo feminino e dos participantes mais velhos (15-18 anos) tendo mais problemas de comportamento que os mais novos (11-14 anos). O estudo de Sandoval, Lemos e Vallejo (2006) reportou esta incidência em uma amostra de 2.822 adolescentes de 11-18 anos, do Ensino Médio. No que se refere à relação do gênero e problemas de comportamento, a literatura nacional (Emerich, Rocha, Silveiras & Gonçalves, 2012; Justo, 2015; Loureiro & Loosli, 2010; Predebon, 2005; Rocha, 2012) e internacional (Crawford, Cohen, Midlarsky, & Brook, 2001; Cova, Félix, Maganto, Carmen, & Melipillán, 2005; Sandoval, Lemos, & Vallejo, 2006; Rutter, Caspi, & Moffitt, 2003; Zahn-Waxler, Shirtcliff, & Marceau, 2008) reforçam a prevalência dos problemas internalizantes no sexo feminino. Essa prevalência de problemas internalizantes em mulheres pode ser explicada pelo uso de recursos de estratégias de resolução direta e ativa dos problemas com que se confrontam e ao fato de se isolarem mais, em detrimento dos homens que utilizam mais comportamentos externalizantes, por serem mais socialmente aceitos em comparação com as mulheres (Lima, Lemos, & Guerra, 2002; Raimundo & Pinto, 2006). Kistner (2009) analisou um variado escopo de pesquisas que estudaram as causas das diferenças de sexo na psicopatologia da infância,

mostrando ser importante analisar esse fenômeno para entender em pesquisas futuras o desenvolvimento desta psicopatologia durante essa fase da vida.

Apesar das evidências empíricas, sugere-se que o bem-estar psicológico e a saúde são mais influenciados pela forma como se lida com o estresse do que pela mera presença de situações difíceis (Campos et al., 2012). Sendo assim, o *coping* é fundamental, pois o modo como ele é utilizado em situações estressantes pode reduzir ou ampliar os efeitos de eventos de vida adversos e também as condições não apenas de sofrimento emocional e funcionamento de curto prazo, mas também no desenvolvimento no longo prazo de problemas de saúde mental, como a depressão (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003).

Mesmo havendo um número substancial de pesquisas sobre o *coping* de adolescentes (Compas et al., 2001; Frydenberg, 1997; Seiffge-Krenke, 1995), e que sinalizam serem altos os níveis de estresse associados à psicopatologia, ainda não está claro como a percepção de estresse muda ao longo do tempo (Krenke, Aunola, & Numi, 2009). Os autores ponderam que questões de desenvolvimento não têm recebido muita atenção. Em vez disso, o *coping* e o desenvolvimento têm sido freqüentemente estudados em linhas separadas de pesquisa (Losoya, Eisenberg, & Fabes, 1998; Skinner & Edge, 1998) e os delineamentos transversais têm prevalecido (Krenke et al., 2009). Isto é surpreendente porque o *coping* pode moderar e mediar o impacto do estresse sobre a psicopatologia subsequente (Grant et al., 2006). Assim, o conhecimento sobre como a percepção do estresse e o *coping* mudam a partir do início ao final da adolescência e como eles são influenciados pelo estágio de desenvolvimento e fatores situacionais são importantes (Krenke et al., 2009; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

Assim, saber como lidar com os vários estressores da adolescência é fundamental para a saúde física e mental. Entre os estressores dessa etapa de vida, têm se destacados aqueles vivenciados no contexto escolar, a exemplo da ansiedade

de prova ou de um bom desempenho acadêmico. Antes, porém, é necessário explicitar o constructo da ansiedade, pois a diversidade de definições e visões teóricas de diferentes autores torna difícil sua classificação (Lipp, 2004a).

1.2 Ansiedade e Estresse

A ansiedade é um fenômeno complexo e há discordância sobre sua definição e critérios. Ela tem sido variadamente definida como uma condição de estímulo, como uma possibilidade de evolução futura prejudicial, e como uma resposta a uma condição estressante (Schechter & Zeidner, 1990). Uma série de fontes de pesquisas variadas tem contribuído para a dificuldade em se chegar a um acordo universal sobre o significado da ansiedade. Por um lado, a falta de distinção entre a ansiedade como um traço de personalidade e ansiedade como um estado emocional transitório levou a confusão conceitual no que diz respeito aos resultados de ansiedade (Spielberger, 1975). Houve também uma falta de acordo sobre se o termo ansiedade deve se referir a eventos observáveis e passíveis de registro (por exemplo, coração acelerado e frequência respiratória, medidas de autorrelato) ou a um estado hipotético (Sarason, 1978). Parte da confusão surge pelo uso frequente, quase simultâneo do constructo ansiedade em ambos os sentidos.

A ansiedade é um dos fenômenos mais prevalentes em estudos psicológicos e tem sido pesquisado por muitos anos (Lufi & Darliuk, 2005). Definida como uma reação emocional no qual sinaliza incerteza ou ameaça no ambiente, a ansiedade figurou com destaque na literatura como uma das mais universais reações importantes do estresse vividas pelo homem (Sarason, 1986; Sarason & Sarason, 1990). Mais do que qualquer outra emoção, a Psicologia tem centrado suas pesquisas em como a ansiedade influencia nos resultados adaptativos, tais como o desempenho cognitivo e social, o bem-estar subjetivo, as doenças somáticas ou doenças em geral. Como tal, a ansiedade é quase tida como um sinônimo de estresse psicológico (Lazarus, 1991b, 1993). Lipp e Novaes (1996) reforçam este conceito no qual é referido que “[...] o excesso de ansiedade pode ser uma fonte de estresse, ou seja, se a pessoa é de

natureza muito ansiosa, o mundo lhe parecerá ameaçador e, conseqüentemente, esse modo de ser poderá gerar estresse” (p. 36). Dessa forma, evidencia-se que a ansiedade e o estresse estão relacionados entre si (Ogundokun, 2011).

Sarason (1978) teoriza que o estresse é intrínseco à interpretação de uma situação específica, ao passo que a ansiedade é uma reação a uma ameaça percebida e à incapacidade de lidar com o desafio da situação de forma satisfatória. Uma pessoa ansiosa sente que ele ou ela não pode atender as demandas do presente chamado (Sarason, 1978, 1984). Assim, Sarason e Sarason (1990) consideram como principais critérios de atributos da ansiedade quando o indivíduo:

- a) avalia uma situação como difícil, ameaçadora ou desafiadora;
- b) percebe a si mesmo como sendo ineficiente ou inadequado para a tarefa em mãos, falta de respostas adaptativas de enfrentamento necessárias para lidar francamente com uma chamada para a ação ou uma restrição situacional ou oportunidade;
- c) concentra-se nas conseqüências indesejáveis de inadequação pessoal ou em resultados indesejáveis;
- d) preocupa-se com pensamentos autodepreciativos sobre ele que competem com a atividade cognitiva relacionada com a tarefa; e
- e) espera e antecipa o fracasso e perda da autoestima ou consideração pelos outros.

Zuckerman, Spielberger e Lawrence (1976) apontam também que indivíduos em condições de estresse relatam frequentemente um aumento do batimento cardíaco, sudorese, respiração ofegante e outras respostas fisiologicamente autonômicas, tanto quanto sensações de ansiedade. No entanto, a relação entre como a pessoa se sente e como ela responde fisiologicamente é complexa, embora experiências comuns sinalizem uma relação próxima. De fato, um dos aspectos mais intrigantes relacionado às pesquisas em ansiedade é o fracasso desses dois tipos diferentes de medidas dependentes (ansiedade e estresse) em correlacionar-se

significativamente quando a pessoa está sob algum tipo de condição estressante (Zuckerman, Spielberger & Lawrence, 1976).

Spielberger (1966) apresentou um pressuposto teórico da ansiedade de uma forma sistematizada, que integrou os modelos biológico e cognitivista da ansiedade. Assim, Spielberger (1966, 1972a, 1972b) estabeleceu uma distinção entre dois tipos de ansiedade, que seria a ansiedade-traço (AT) e a ansiedade-estado (AE). A ansiedade-traço seria uma característica estável e duradoura de personalidade, que descreve as diferenças individuais na sensação de ameaça que o indivíduo percebe em vários estímulos. Já a ansiedade-estado seria um estado emocional transitório, cuja intensidade muda ao longo do tempo em determinadas circunstâncias. É caracterizada pela consciência desagradável de emoções de tensão e preocupação, acompanhada pela excitação do sistema nervoso central (SNC). Spielberg (1972a, 1972b) também salientou que as pessoas com características de alta ansiedade têm maior probabilidade de perceber mais situações como ameaçadoras ou perigosas do que aquelas com baixa ansiedade-traço. Além disso, elas tendem a reagir com mais ansiedade-estado em situações de risco. Ansiedade de teste, por exemplo, é uma forma de ansiedade-estado.

Lipp (2004b) resume a posição de Spielberger sobre a relação entre estresse e ansiedade nos seguintes termos:

Estresse é o processo responsável pelo surgimento de um estado de ansiedade que envolve uma sequência completa de eventos internos. O processo pode ser iniciado por estímulos externos que, se cognitivamente avaliados como ameaçadores, evocarão uma reação de ansiedade como estado. Contudo, a intensidade e a duração dessa reação emocional serão proporcionais ao grau de ameaça que a situação opõe ao indivíduo, bem como a persistência dos estímulos que a evocam (p. 94).

Portanto, ansiedade-estado e estresse são diferentes de ansiedade-traço, pois esta última envolve fatores genéticos e etiológicos, predispondo o indivíduo a avaliar como ameaçadora uma ampla variedade de situações no cotidiano (Lipp, 2004b).

Dessa maneira, a ansiedade pode ser uma fonte poderosa de estresse porque o indivíduo ansioso possui, geralmente, uma percepção do ambiente de modo ameaçador, como se houvesse sempre o risco das coisas não darem certo. Desse modo, um evento ou situação que, para os outros, representaria somente um desafio, para quem tem ansiedade parece uma batalha muito grande, porque percebem os desafios em uma proporção maior e, logicamente, estressam-se mais (Lipp, 2004a).

Uma vez que a ansiedade é eliciada, o indivíduo reavalia as condições estressantes para tentar encontrar uma maneira de lidar com elas. A variedade de possibilidades de enfrentamento é considerada, variando de atividade instrumental para aliviar a fonte de estresse avaliativo, a um comportamento defensivo e evitativo que permite que a pessoa escape das condições estressoras que eliciam a ansiedade (Zeidner, 1998). Para Lipp, Romano, Covolan e Nery (1990), a reação que temos a esses eventos estressores é decorrente da aprendizagem. Se o modo como interpretamos a vida nos gera estresse, é possível desaprender os maus hábitos e aprender novas maneiras de pensar e encarar a vida com um aspecto positivo e que possa evitar que o estresse se torne excessivo.

Zeidner (1998) considera que a ansiedade de provas pode ser vista como um subconjunto próprio do domínio mais amplo de estresse e pesquisa em ansiedade. Nota-se, portanto, que a pesquisa sobre a ansiedade de provas é bastante difundida, estando às vezes incluída nos constructos mais amplos, como a avaliação do estresse, da qual é uma característica fundamental (Schwarzer & Buchwald, 2003). A seguir, apresentamos uma revisão sobre o conceito.

1.3 Ansiedade de provas: um breve histórico

A pesquisa sobre a ansiedade de provas tem uma longa e frutífera história (Stober & Pekrun, 2004). Alguns autores, como Zeidner (1998), no seu livro intitulado:

Test Anxiety: The state of the art, e Stöber e Pekrun (2004), em seu artigo *Advances in test anxiety research*, apresentam um panorama histórico sobre esse construto, que será apresentado a seguir. Com base nessas duas revisões, serão aqui destacados o marco histórico da investigação sobre ansiedade de provas, os primeiros estudos nesta área, as contribuições deste conceito, os precursores teóricos na avaliação desta variável e as perspectivas atuais da área.

Ambas as revisões citadas consideram que, nos anos 50 do século XX, o foco da pesquisa estava voltado à avaliação do estresse, o que seria o antecessor dos estudos sobre a ansiedade de provas. Os primeiros estudos relacionados à ansiedade de provas foram realizados em 1914, com a publicação da primeira investigação empírica sobre esta temática. Foi uma pesquisa aplicada em uma amostra de estudantes de Medicina, que tinham participado de um exame importante, e mostraram um alto índice de glicosúria³ ao serem avaliados imediatamente após o exame. Foi constatado que nenhum desses estudantes havia mostrado qualquer vestígio de açúcar na urina antes do exame. Outros pesquisadores encontraram resultados semelhantes mesmo antes, como o fisiologista Cannon, em 1929, com seus estudos iniciais sobre a homeostase e das reações de luta e fuga.

Nessa mesma época, vários pesquisadores norte-americanos mostraram-se cada vez mais preocupados com a compreensão da natureza das situações de ansiedade de provas e como amenizá-la. Nesse contexto, uma série de estudos sobre avaliação do estresse, publicados por Brown e alguns colaboradores da Universidade de Chicago, na década de 1930, chamaram atenção para a gravidade do problema da ansiedade de provas em estudantes universitários, marcada pela fatalidade do suicídio de dois estudantes dessa mesma universidade atribuído à preocupação exagerada sobre a fase dos exames. Esse grupo acabou desenvolvendo e validando também a

³ No contexto da Medicina, a glicosúria é a presença do excesso de glicose na urina. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Glicos%C3%BAria>.

primeira escala psicométrica para a identificação de estudantes com alto risco de ansiedade de provas (Zeidner, 1998).

Ainda na década de 30, teóricos psicanalistas da Alemanha representaram os primeiros estudiosos a focalizarem o tema da ansiedade relacionada com o desempenho acadêmico. Observou-se que, com a publicação em inglês da obra de Freud, em 1936, intitulada "*The problem of anxiety*", o interesse científico sobre a ansiedade tornou-se ascendente. Outro cientista alemão chamado Neumann, em 1933, publicou o primeiro livro sobre a ansiedade de provas, acompanhado de outros pesquisadores alemães que publicaram trabalhos sobre a etiologia e o tratamento (Spielberger et al., 1978).

O constructo ansiedade de provas foi "oficialmente" investigado em 1952 na Universidade de Yale, por Sarason e Mandler. Segundo Stöber e Pekrun (2004), esses pesquisadores foram os precursores nessa área. Esta linha de pesquisa contribuiu para uma análise sistemática dos efeitos da ansiedade de avaliação na aprendizagem e desempenho, provendo, conseqüentemente, o desenvolvimento do primeiro instrumento de autorrelato da ansiedade de provas para a população adulta [*Test Anxiety Questionnaire*] e infantil [*Test Anxiety Scale for Children*], publicado por Sarason, Davidson, Lighthall, Waite e Ruebush, em 1960. Adicionalmente, eles foram os primeiros a conceituar a ansiedade de provas como um constructo multidimensional, incluindo um componente cognitivo e afetivo, e realizaram a primeira pesquisa longitudinal da ansiedade em grupos de estudantes do Ensino Fundamental.

De acordo com Zeidner (1998) e Stöber e Pekrun (2004), durante a década de 60, houve uma série de avanços teóricos, três dos quais se mostraram com contribuições importantes para as pesquisas do construto ansiedade de provas. A primeira foi a distinção entre a ansiedade como um estado transitório e a ansiedade como um traço de personalidade estável, feita por Cattell e Scheier, em 1958, e depois por Spielberger, entre 1966 e 1972. Em 1960, Alpert e Haber fizeram uma segunda grande contribuição conceitual e metodológica para a literatura em ansiedade de

provas diferenciando o conceito entre “ansiedade facilitadora” e “ansiedade debilitante”. Eles desenvolveram também escalas de autorrelato para avaliar estes dois constructos independentemente. A terceira contribuição conceitual foi através da distinção entre duas dimensões básicas na experiência de ansiedade denominada “preocupação” e a “emotividade”, feita por Liebert e Morris, em 1967 e em 1970. Esta distinção provou ser instrumental na mudança da teoria da ansiedade de provas e pesquisa em direção a uma orientação mais cognitivista. Esses dois autores elaboraram também escalas para medir esses dois componentes de ansiedade de provas.

Seguindo esses avanços conceituais, segundo Stober e Pekrun (2004), os anos de 1970 foram marcados por grandes avanços em modelos teóricos no campo da pesquisa aplicada, especialmente em relação às variáveis cognitivas da ansiedade de provas e seus efeitos sobre a atenção e o desempenho. Isto permitiu uma abertura para uma perspectiva cognitiva contemporânea sobre a ansiedade. Tais avanços resultaram em um corpo considerável de resultados de pesquisas acumuladas, como demonstrado pelo número crescente de publicações científicas sobre a ansiedade de provas com mais de 1.000 artigos desde 1952 até o final da década de 90 (Zeidner, 1998). Este desenvolvimento foi em parte devido a um interesse em tratar os sintomas da ansiedade e na redução dos efeitos da ansiedade de provas sobre o desempenho dos alunos (Tobias, 1979).

A década de 80 representou a disseminação da pesquisa em ansiedade de provas, bem como a primeira tentativa de institucionalização e integração. A literatura referente ao tema proliferou-se a partir da década de 1960 até 1980, com uma diversidade de estudos direcionados a várias facetas da ansiedade de provas, publicadas em algumas revistas da Psicologia, como: *Child Development*, *Cognitive Behavioral Therapy and Research*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *Journal of Counseling Psychology*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *Journal of Educational Psychology*, *Journal of Personality*, *Journal of Personality and Social*

Psychology, Journal of Research in Personality, Personality and Individual Differences, and Anxiety, Stress, & Coping, além de alguns livros organizados por Spielberger e Sarason “*Stress and Anxiety*”, que continham uma série de pesquisas e estudos teóricos relacionados a teste e avaliação da ansiedade (Zeidner, 1998).

Um grande marco nas pesquisas das décadas de 1980 e 1990 manteve seus estudos nos mecanismos eventuais ou casuais, do impacto da ansiedade sobre o desempenho, como: a atenção, a memória de curto e longo prazo, os níveis de processamento, a tomada de decisão e a recuperação, elucidando os efeitos da ansiedade sobre a capacidade cognitiva (Stober & Pekrun, 2004; Zeidner, 1998). Nesse mesmo período, foram feitas tentativas de integrar e universalizar a literatura referente à ansiedade de prova. A publicação do primeiro texto abrangente que tratava sobre o tema, intitulado “*Test Anxiety: Theory, Research and Applications*”, editado por Sarason em 1980, representou um grande avanço da pesquisa na área. Outra integração foi a publicação americana da primeira metanálise de vários aspectos da ansiedade de provas (correlatos, consequências, desempenho e efeitos de tratamento) (Hembree, 1988; Zeidner, 1998). Outro estudo de metanálise realizado por Seipp (1991) sobre ansiedade e desempenho acadêmico abrangeu a literatura mundial e teve os mesmos pressupostos relatados pelo estudo anterior de Hembree.

Outro marco importante desta época foi a fundação da *Society for Test Anxiety Research [STAR]*, na Bélgica. O principal objetivo dessa associação era estimular a investigação empírica sobre a ansiedade de provas e no fornecimento de uma rede de apoio científico para facilitar a comunicação e disseminação dos avanços da teoria na área da pesquisa, avaliação e intervenção (Zeidner, 1998).

Apesar de um grande desenvolvimento científico na década de 1980, o número de produções científicas sobre o tema começou a diminuir, uma tendência que prevaleceu (Zeidner, 1998). Embora a ansiedade de provas não apareça mais nas publicações científicas com tanta frequência, a pesquisa sobre o tema continua

disseminada e tende a ser um constructo chave na pesquisa sobre ansiedade, estresse e *coping*.

Já no contexto brasileiro, a literatura é incipiente nesta área referente à incidência no nível de ansiedade de provas no contexto escolar, apesar de haver um crescente interesse que esse constructo exerce quando se abordam variáveis como rendimento acadêmico e motivação escolar (Bzuneck, 1991; Bzuneck & Silva, 1989).

Neste contexto, o tópico a seguir abordará o construto da ansiedade de provas e os componentes (psicológicos, fisiológicos e comportamentais) que fazem parte deste processo.

1.3.1 Ansiedade de provas

Situações de avaliação acadêmica, geralmente por provas, têm emergido como uma variável dominante no estímulo eliciador da ansiedade na área educacional. Muitas decisões importantes acabam relacionadas ao desempenho em provas escolares, acadêmicas e seletivas no campo da escola, faculdade e trabalho, por exemplo. A prova é amplamente utilizada na educação, organização, governo e setores militares para auxiliar na tomada de decisão sobre as pessoas em relação à sua realização, competências e habilidades (Rana & Mahmood, 2010; Zeidner, 1998). Evidencia-se a “cultura da prova” na qual o futuro do indivíduo é, em parte, influenciado e determinado pelo seu desempenho no mesmo (Sarason, 1959; Zollar & Bem-Chain, 1990). Dessa maneira, quando se considera os vários usos das provas em nossa cultura, e as maneiras pelas quais eles podem determinar a vida das pessoas, não é surpresa que a situação de prova possa evocar reações de ansiedade em muitos indivíduos de todas as idades. Precocemente, muitas crianças tornam-se orientadas para a prova e ansiosas por causa dela (Zeidner, 1998). Dados apontam que a prevalência da ansiedade em prova entre as crianças em idade escolar pode variar de 10% até 30% (King & Ollendick 1989). Do mesmo modo, Hill e Wigfield (1984) apontaram que, entre duas a três crianças em classes comuns, ou

aproximadamente 10% das crianças, são altamente ansiosas em provas, apresentando deficiências nos resultados de desempenho.

Ansiedade de provas compreende reações psicológicas, fisiológicas e comportamentais que ocorrem em associação com a preocupação com os resultados negativos resultantes do fracasso ou mau desempenho em situações de avaliação antes (fase antecipatória), durante (fase de confrontação) e depois de um período de exames (fase de espera) (King, Ollendick, & Prins, 2000; Raffety, Smith, & Ptacek, 1997; Zeidner, 1998). A *fase antecipatória* constitui-se de um período caracterizado pela iminência da situação avaliativa. De fato, com a aproximação de uma prova, o indivíduo está preocupado com as demandas, possibilidades e constrangimentos relacionados a ela e pensa em como se preparar e regular os sentimentos e emoções associadas com a avaliação negativa. A incerteza dos resultados é alta, nesta fase, podendo ser experimentada emoções ameaçadoras e/ou desafiadoras. A *fase de confrontação* se desenvolve durante o enfrentamento com o estressor (por exemplo: em uma situação de prova). A ansiedade, particularmente como seu componente emocional, atinge um pico durante os primeiros momentos de contato com o exame, enquanto a preocupação, o componente cognitivo da ansiedade frente aos exames, torna-se mais estável durante o processo de avaliação. A *fase de espera* refere-se ao período do pós-teste, quando os resultados ainda não foram divulgados. A incerteza em relação à natureza dos exames já foi resolvida ou reduzida significativamente, embora os indivíduos ainda possam experimentar apreensão com os resultados acadêmicos. Por fim, na *fase dos resultados*, uma vez que são divulgadas as notas, a incerteza é resolvida e as preocupações dos estudantes são direcionadas para o significado e a importância dos resultados obtidos (Carver & Scheier, 1994; Folkman & Lazarus, 1985).

A ansiedade em provas refere-se também à tendência do indivíduo para analisar uma situação de avaliação de desempenho como uma ameaça pessoal (Spielberger & Vagg, 1995). Como resultado, o indivíduo tende a reagir com

percepções de ameaças, sentimentos reduzidos de autoeficácia, cognições autodepreciativas, atribuições de falha por antecipação, reações emocionais mais intensas e excitação logo no primeiro sinal de fracasso (Sarason, 1986; Sarason & Sarason, 1990). Neste enfoque, ansiedade de provas tem sido definida, ou tem sido compreendida como sinônimo do medo do fracasso em situações de avaliação (Hong, 1999; Meijer, 2001; Sarason, 1984; 1978; Zeidner, 1998). Já o comportamento de ansiedade em provas é geralmente evocado quando uma pessoa acredita que ela ou as suas capacidades intelectuais, motivacionais e sociais são ultrapassadas por demandas decorrentes da situação de prova (Sarason & Sarason, 1990).

Uma forma alternativa de conceituar os diferentes componentes da ansiedade de provas é apresentada em um modelo biopsicossocial, que destaca três processos diferentes envolvidos, incluindo: o comportamento, a cognição (pensamentos) e os aspectos fisiológicos do indivíduo. O *comportamento* refere-se à forma como o indivíduo age em situações de avaliação, incluindo tanto tarefas relevantes (por exemplo, focar a atenção na tarefa), quanto a comportamentos irrelevantes (por exemplo, folhear itens, procrastinação e evitação da atividade). As *reações fisiológicas* correspondem à excitação autonômica que ocorre durante a situação de avaliação, que incluem a excitação emocional (por exemplo, aumento do ritmo cardíaco ou tensão muscular). A *cognição* inclui pensamentos negativos que interferem na tarefa (por exemplo, pensamentos sobre a humilhação social, autodepreciativos ou consequências do fracasso) (Lowe et al., 2008; Zeidner, 1998; Zuriff, 1997). Esses processos inter-relacionados contribuem para o desenvolvimento e a expressão de ansiedade em provas (Lowe & Lee, 2008; Lowe et al., 2008). Em associação com esses fatores, os alunos com ansiedade de provas exibem pensamentos intrusivos, sentimentos ou comportamentos fora da tarefa em situações que são percebidas como pessoalmente relevantes (Cizek & Burg, 2006). Além disso, quando um estudante com ansiedade em provas avalia um teste como uma ameaça, ele o executa de uma forma menos otimizada, as cognições inadequadas do aluno são reforçadas e a ansiedade a

prova aumenta. Esta avaliação surge, por um lado, do processo de negociação entre as demandas e recursos do meio ambiente e, por outro, das crenças, prioridades e objetivos do aluno, resultando em uma reação emocional, cuja intensidade depende da percepção de ameaça à segurança, autoestima e estabilidade pessoal (Moscoso & Oblitas, 1994). Esta resposta à ansiedade de prova pode ser provocada por ambas as situações ou estímulos externos, e pelos estímulos internos, como pensamentos, crenças, expectativas, responsabilidades, entre outros, que são percebidos pelo sujeito como eventos ameaçadores (Cano- Vindel & Miguel-Tobal, 2001).

A literatura internacional aponta que mais de 33% dos alunos do Ensino Fundamental e Médio experimentam alguma ansiedade de prova (Methia, 2004). Nota-se que a ansiedade de prova é comum em jovens em idade escolar, sendo constantemente relacionada com dificuldades acadêmicas, e está associada a sintomas de transtornos de ansiedade (Beidel & Turner, 1988). É considerada como uma forma de ansiedade subclínica, compartilhando características similares com outras ansiedades de avaliações sociais, incluindo ansiedade competitiva em esportes (relacionado a atletas), ansiedade de atuação (relacionado a artistas), ansiedade de computador, matemática, estatística e de falar em público, por exemplo (Ashcraft & Kirk, 2001; Hanton, Evans, & Neil, 2003; Mor, Day, Flett, & Hewitt, 1995; Onwuegbuzie, 2000; Zeidner & Mathews, 2005). De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais- 5ª edição (DSM- 5, 2013) tais temores intensos relacionados ao desempenho manifestados em ambientes acadêmicos pode ser diagnosticado como um transtorno de ansiedade social, com o componente especificador de desempenho, apenas se todos os critérios clínicos forem satisfeitos.

É importante notar que a pesquisa sobre a ansiedade de prova é mais difundida do que parece (Stober & Pekrum, 2004). Algumas pesquisas referentes a esse constructo apontam a importância no estudo de alguns processos associados, principalmente na sua relação com o desempenho acadêmico (Cassady & Johnson,

2002; Chapell et al., 2005; Gaudry & Spielberger, 1971; Hancock, 2001; Khalid & Hasan, 2009; Nicholson, 2009; Oludipe, 2009; Schönwetter, 1995).

Um estudo realizado por Rana e Mahmood (2010) observou a relação entre a ansiedade de prova e o desempenho acadêmico entre 400 adolescentes no Irã, na faixa etária dos 15 aos 19 anos de idade. Algumas escalas foram aplicadas como o *Test Anxiety Inventory* [TAI] e o *Grade Point Average* [GPA] e apontaram resultados significativos entre a ansiedade de prova e o desempenho acadêmico entre os adolescentes. Houve uma correlação negativa, de forma que, quando a ansiedade de provas aumentava, o desempenho acadêmico dos alunos diminuía, proporcionalmente. Esses resultados foram corroborados com os estudos de Chapell et al. (2005), Masson et al. (2004) e por Stober (2004), que descobriram que os estudantes com baixa ansiedade de prova tiveram maior desempenho acadêmico do que os alunos com um nível moderado e superior em ansiedade de provas. Uma das razões pelas quais a ansiedade de prova tem impacto no desempenho acadêmico é a sua influência na atenção e concentração, os quais, mais tarde, têm efeito sobre a memória e o desempenho acadêmico.

Em relação à influência da ansiedade de prova na memória dos estudantes, um estudo feito por Yousefi, Redzuan e Ma'rof (2010), com a aplicação do TAI e do *Wechsler Memory Scale* [WMS-III] em 400 estudantes do Ensino Médio, através do uso da correlação de Pearson, apontou uma correlação significativa entre a ansiedade de prova e a memória ($r = -0,12$, $p \leq 0,04$). Segundo os mesmos autores, a conclusão desse estudo implica que a ansiedade de prova pode afetar a memória dos adolescentes. Além disso, a ansiedade de prova pode influenciar na motivação para o aprendizado e na capacidade de prestar atenção e na concentração podendo resultar no mau desempenho acadêmico. Outras pesquisas convergem para esta mesma temática e evidenciam as relações entre a ansiedade de prova a outros fatores multivariados, como os estudos desenvolvidos por Lufi e Darliuk (2005) sobre a relação entre a ansiedade de prova e a dificuldade de aprendizagem; por Latifa,

Nermim e Sanaa (2012) sobre as relações entre o mau gerenciamento do tempo e a ansiedade em provas; por Conley e Lehman (2012), analisando as relações entre os estressores autorrelatados (ansiedade de provas, por exemplo) e índices elevados de pressão arterial; por Putwain (2009) acerca da percepção sobre ansiedade de provas e autoconceito acadêmico em alunos ingleses. O mesmo ocorreu na associação entre estresse escolar e ajustamento emocional e acadêmico dos alunos (Alspaugh, 1998; Hirsch & Rapkin, 1987; Seidman, Allen, Aber, Mitchell, & Feinman, 1994) na relação entre adolescência final (17-20 anos) e estressores relacionados com a escola (Seiffge-Krenke, 1995; Wagner & Compas, 1990); no índice reportado pelos adolescentes em relação ao estresse no domínio acadêmico relacionado ao desempenho escolar e na admissão de programas de Ensino Superior (McAndrew, Akande, Turner, & Sharma, 1998); no estresse na fase da adolescência e as preocupações sobre o próprio futuro, como objetivos educacionais, ocupacionais e de carreira (Nurmi, Poole, & Kalakoski, 1994; Nurmi, Poole, & Seginer, 1995) e, por fim, no relato pelos adolescentes dos estressores dessa fase, como as pressões e as expectativas relativas ao meio escolar, descritos como provas, notas, desempenho para o presente e o futuro, bem como objetivos futuros (Armacost, 1989; Elkind, 1981; McGuire & Mitic, 1987; Omizo, Omizo, & Suzuki, 1988; Sheridan & Smith, 1987; Stark, Spirito, Williams, & Guevremont, 1989). Finalmente, alguns pesquisadores estão chamando atenção para o fato de que a ansiedade é apenas uma das muitas emoções que podem ser vividas no contexto de provas e exames e considerados pelos pesquisadores da área (Pekrun, 2000; Pekrun, Gotz, Titz, & Perry, 2002).

Nesse contexto acadêmico de estresse e ansiedade, as habilidades de enfrentamento são importantes, como se vê a seguir.

1.4 Coping: Conceituação e desenvolvimento

O interesse pelas diferentes formas de adaptação dos indivíduos a circunstâncias adversas, assim como seus esforços para lidar com eventos

estressores, tem-se constituído em objeto de estudo da Psicologia através do constructo denominado *coping* (Suls, David, & Harvey, 1996). Adicionalmente, o reconhecimento de que os períodos da infância e da adolescência são também permeados por questões psicossociais que predisõem os jovens ao desenvolvimento de psicopatologias gerou diversas pesquisas sobre esse constructo nesta etapa do desenvolvimento (Aldwin, 2009, 2011; Diniz & Zanini, 2010; Marcelli, 2007, Skinner, 2007).

Folkman e Moskowitz (2004) relatam que há mais de quatro décadas surgiram diversas pesquisas sobre *coping* em vários campos da ciência. Segundo esses autores, as pesquisas dessa área buscavam compreender o porquê dos indivíduos tinham maneiras diferentes de lidar com o estresse em suas vidas. Historicamente, apesar da pesquisa relacionada ao *coping* estivesse anteriormente vinculada à Psicologia do Ego e aos mecanismos de defesa, o livro de 1966, *Psychological Stress and the Coping Process*, de Richard Lazarus, apresentou uma explicação alternativa ao estresse, a partir do estudo do *coping*. Assim, retirou-se o foco da patologia e redirecionou para variadas estratégias cognitivas e respostas comportamentais que as pessoas utilizam para diminuir o impacto do estresse e dos estressores diários. Com esse estudo, a área se ampliou e estendeu-se por duas décadas seguintes, e várias pesquisas apontaram para uma nova perspectiva em relação ao *coping*.

Para Lazarus e Folkman (1984), o *coping* é entendido como: “[...] *mudanças constantes nos esforços, cognitivos e comportamentais, utilizado pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais*”⁴ (p. 141). São estratégias utilizadas pelo indivíduo para lidar com agentes indutores de estresse. Essas estratégias têm por finalidade resolver, tolerar, reduzir ou minimizar as exigências da relação de estresse, tornando-as mais favoráveis e assegurando o bem-

⁴ Do original “*Stress, Appraisal and Coping*”.

estar pessoal. Assim, o processo de *coping* seria emocional e cognitivo, por meio do qual o indivíduo faz uma série de questionamentos acerca dos potenciais efeitos dos acontecimentos no seu bem-estar.

Esse modelo proposto por Folkman e Lazarus (1980) envolve quatro conceitos principais: (a) *coping* é um processo ou uma interação que se dá entre o indivíduo e o ambiente; (b) sua função é gerir a situação estressora, ao invés do controle ou domínio desta; (c) os recursos de *coping* pressupõem a noção de avaliação (percepção e interpretação); (d) o *coping* constitui-se em uma mobilização de esforço, através do qual os indivíduos irão empreender esforços cognitivo-comportamentais, com o intuito de reduzir, minimizar ou tolerar os recursos internos ou externos que surgem na sua interação com o meio. O modelo proposto pressupõe que qualquer tentativa de administrar o estressor é considerada *coping*, obtendo-se ou não sucesso no resultado (Lazarus & Folkman, 1984). Salienta-se que uma estratégia de enfrentamento não deve ser pré-julgada como adaptativa ou maladaptativa. Torna-se então necessário considerar a natureza do estressor, a disponibilidade dos recursos de *coping*, o resultado do esforço de *coping*, e para quem e sob que circunstâncias um modo particular de *coping* tem consequências adaptativas (Freire & Noriega, 2011; Zeidner, 1998). As estratégias de enfrentamento podem nos proteger ao eliminar ou modificar as condições que produzem estresse ou ao manter as consequências emocionais dentro de limites gerenciáveis (Appelhans & Schmeck, 2002; Doron, Yannick, Christophe, & Christine, 2011; Folkman & Lazarus, 1985; Moneta, Spada, & Rost, 2007; Zeidner & Hammer, 1990).

Folkman e Lazarus (1980) classificaram o *coping* em duas categorias funcionais, caracterizadas como esforços de enfrentamento ou estratégias de enfrentamento (*ways of coping*):

- a) *Enfrentamento focado na emoção*: corresponde às estratégias de enfrentamento do estresse que visam à redução do desconforto associado a ele. O uso dessa estratégia é mais adaptativo quando o estressor é imutável

ou quando são feitas todas as tentativas de enfrentamento focado no problema;

b) *Enfrentamento focado no problema*: objetiva confrontar ativamente o problema seguido de um esforço empreendido para resolvê-lo. Essas são mais adaptativas quando os estressores são percebidos como controláveis e mutáveis.

Ambas as funções de *coping* descritas anteriormente podem efetivar-se através de diferentes estratégias de enfrentamento, que seriam utilizadas pelo indivíduo em situações estressoras. Há uma diversidade muito grande de estratégias, sendo que cada autor descreve um diferente sistema de categorias de *coping*, escolhendo estratégias de acordo com categorias pré-determinadas (Dell'Aglio, 2003), motivo que gerou uma análise posterior sobre o constructo por uma força-tarefa (Skinner et al, 2003).

Na década de 1990, outra abordagem emergiu, proposta pela Skinner e colaboradores, definindo o *coping* como ação regulatória (Barret & Campos, 1991; Bridges & Grolnick, 1995; Einseberg, Fabes, & Guthrie, 1997; Rossman, 1992; Skinner, 1992, 1999, 2007; Skinner, & Edge, 1998; 2002a; 2002b; Skinner & Wellborn, 1994, 1997; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007, 2009; Skinner et al., 2003; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008, 2009). Skinner e Wellborn (1994). denominaram esta proposta de Teoria Motivacional do *Coping* [TMC] (*Motivational Theory of Coping*), desenvolvida a partir de trabalhos sobre o desenvolvimento da motivação acadêmica em crianças e com base da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985). Segundo a TMC, o *coping* é compreendido como um processo transacional em que a ação dos vários componentes que desencadeiam a reação de estresse são evocados e coordenados em tempo real, para que os indivíduos regulem comportamento, emoção e orientação motivacional em situações estressantes (Skinner & Wellborn, 1994). A autorregulação tornou-se o objeto de estudo principal na descrição do enfrentamento “pró-ativo”, ou do enfrentamento direcionado para prevenir-se ou

preparar-se em situações de estresse (Aspinwall & Taylor, 1997). Assim, alguns pesquisadores do enfrentamento sugeriram que a regulação das emoções poderia ser uma forma de enfrentamento. Esta perspectiva teórica do *coping* será adotada nesta pesquisa.

Observa-se que esse modelo difere da perspectiva cognitiva do *coping* proposta por Lazarus e Folkman pelo fato de incluir respostas voluntárias e involuntárias ou automáticas para lidar com as ameaças à competência, autonomia e relações interpessoais (Skinner, 1995, citado por Compas et al., 2001).

Em revisão da área, Skinner et al. (2003) observaram que a proposta desenvolvida por Lazarus e Folkman argumentavam apenas que as respostas aos processos de enfrentamento se ativavam em resposta as emoções negativas, sendo que todos os processos de adaptação se dirigiam a uma última instância de regulação emocional.

Outro diferencial é a perspectiva desenvolvimentista da TMC. É salientado que a relação entre o enfrentamento e a regulação foi estabelecida como referência para quase todos os momentos da vida. Explicações teóricas de como as crianças pequenas lidam com o estresse interativo, mútuo ou a regulação interativa, são sugeridos como a chave para o enfrentamento (Skinner, 1999). O modelo motivacional tem como princípio que os indivíduos estarão engajados numa iniciativa em qualquer momento da vida (por exemplo, escola, família), na medida em que contextos sociais inseridos nessas iniciativas permitam que eles satisfaçam as suas necessidades básicas que são as de *Vinculação* ou *Relacionamento*, *Competência* e *Autonomia* (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985). A *vinculação* seria a necessidade de sentir-se conectado e fazendo parte da vida das outras pessoas; a *competência* corresponde à necessidade de experimentar-se efetivo nas interações com os ambientes sociais e físicos; e a *autonomia* aponta a necessidade de expressar o *self* de forma autêntica e de senti-lo como a fonte da ação (Skinner, 1999).

De acordo com essa perspectiva motivacional da TMC, assinala-se que eventos e contextos são potencialmente estressores na medida em que interferem nessas três necessidades básicas (Skinner, 1999). Assim, ao avaliar uma situação estressora, o organismo evoca uma tendência de ação (padrões de emoção, orientação e comportamento), podendo ser configurado como a interpretação da situação como dano, ameaça ou desafio. A condição avaliada é atribuída pelas demandas do estressor e pelos recursos pessoais e sociais que a pessoa traz consigo. No entanto, há estressores universais que envolvem: a) o *caos*, definido como uma falta de estrutura no contexto social (novidade, imprevisibilidade ou fracasso); b) a *coerção*, que é o oposto do apoio à autonomia, envolvendo situações que restringem, manipulam ou controlam o indivíduo (restrição, exigências, excesso de regulação ou pressão); e c) a *negligência*, definida como a carência de envolvimento por importantes parceiros sociais (separação, privação ou perda de uma ligação emocional) (Lazarus & Folkman, 1984; Skinner, 1999; Skinner & Edge, 1998; Skinner & Wellborn, 1994).

Em síntese, a *Teoria Motivacional do Coping* especifica três dimensões de contexto social que são conjecturadas como estressores psicológicos, sendo que esse pressuposto é fundamentado nas evidências das principais pesquisas tradicionais da Psicologia (Skinner & Wellborn, 1994). A TMC baseia-se na magnitude dessas três dimensões como causas do estresse. Adicionalmente, aponta para a dinâmica dessas necessidades como uma grande fonte de estresse. Assim, um evento de estresse máximo seria aquele em que as três necessidades estariam ameaçadas, ou num contexto social que deixaria a satisfação de uma necessidade contingente à negação da outra (Skinner & Wellborn, 1994).

Skinner et al. (2003), em uma revisão de 100 estudos da área sobre a avaliação de *coping*, para crianças, jovens e adultos, identificaram mais de 400 categorias de enfrentamento, demonstrando a amplitude e a profundidade das medidas do *coping* e os desafios resultantes dessa interpretação. Após uma análise

da adequação metodológica dessas categorias propostas pelos diferentes autores, eles propuseram 12 “famílias” (categorias de alta ordem) de enfrentamento básicas: Autoconfiança (*self-reliance*), Busca de suporte (*support-seeking*), Resolução de problemas (*problem-solving*), Busca de informações (*information-seeking*), Ajustamento/adaptação (*acommodation*), Negociação (*negotiation*), Delegação (*delegation*), isolamento (*social isolation*), Desamparo (*helplessness*), Fuga (*escape*), Submissão (*submission*) e Oposição (*opposition*).

Este sistema de famílias de enfrentamento proposto pelos autores (Tabela 1) indica os comportamentos apresentados em situações de enfrentamento, a emoção a ele associada e, por fim, a orientação do indivíduo em relação à satisfação de cada necessidade básica, podendo cada família estar representada por inúmeras estratégias de enfrentamento (EE).

Tabela 1. Definição das 12 famílias de coping e exemplos de estratégias de enfrentamento

Famílias de Coping	Definição	Exemplos de Estratégias de Enfrentamento
1. Autoconfiança	Proteger recursos sociais disponíveis usando...	Regulação emocional, regulação comportamental, expressão emocional, aproximação emocional.
2. Busca de Suporte	Usar recursos sociais disponíveis por meio de...	Busca de contato, busca de conforto, ajuda instrumental, referenciamento social.
3. Resolução de problemas	Ajustar ações para ser efetivo incluindo...	Planejar estratégias, ação instrumental, planejamento, domínio.
4. Busca de informações	Encontrar contingências adicionais	Ler, observar, perguntar a outros.
5. Acomodação	Ajuste flexível de preferências às opções disponíveis por meio de...	Distração cognitiva, reestruturação cognitiva, minimização, aceitação.
6. Negociação	Encontrar novas opções usando...	Barganha, persuasão, estabelecimento de prioridades.
7. Delegação	Limitação no uso de recursos por meio de...	Reclamação, autculpa, lamentação, busca de suporte mal adaptativo.
8. Isolamento	Afastamento de contextos sociais não apoiadores por meio de...	Afastamento social, evitação de outros, dissimulação, “congelar” /paralisar.

(cont.)

Tabela 1 (cont.). *Definição das 12 famílias de coping e exemplos de estratégias de enfrentamento*

9. Desamparo	Encontrar limites para a ação por meio de...	Confusão, interferência cognitiva, exaustão cognitiva, passividade.
10. Fuga	Fugir de ambientes não contingentes por meio de...	Afastamento mental, negação, pensamento desejoso.
11. Submissão	Desistir de preferências por meio de...	Ruminação, pensamentos intrusivos, perseveração rígida.
12. Oposição	Remover obstáculos por meio de...	Culpar outros, projeção, agressão, desafiar.

Fonte: Ramos (2012, p. 63; baseado em Skinner et al., 2003. Tradução livre da pesquisadora para uso na pesquisa).

Nesse sistema de categorias, cada família é representada por uma classe de preocupações ou categorias de alta ordem, que estão organizadas em padrões de resposta ou tendências de ação do sujeito e poderão envolver múltiplas categorias de baixa ordem. Essas categorias podem ser utilizadas como um indicador, no qual uma estratégia de enfrentamento possa ser caracterizada como participante daquela família de *coping*. Assim, estratégias de enfrentamento podem ser ativadas se a avaliação do estímulo estressante for percebida ou compreendida como uma ameaça ou desafio as necessidades básicas, relacionados, tanto ao *self*, como ao ambiente (Skinner et al., 2003). Esse sistema pode ser visualizado na Tabela 2, que descreve, além dos comportamentos caracterizados de cada família de enfrentamento, as emoções relacionadas e, conseqüentemente, as tendências de rota de ação do sujeito. Vale ressaltar que, na parte superior da Tabela 2, indicado como Desafios ao *self* e ao contexto, estão as estratégias funcionais ao estresse desencadeado uma boa regulação ao indivíduo. Por outro lado, na parte superior indicado como Ameaças ao *Self* e ao contexto, estão as respostas de *coping* desadaptativas associadas ao estresse negativo (Skinner et al., 2003).

Tabela 2. As 12 famílias de coping da Teoria Motivacional do Coping

		RELACIONAMENTO		COMPETÊNCIA		AUTONOMIA	
		Desafios ao		Desafios ao		Desafio ao	
		Self	Contexto	Self	Contexto	Self	Contexto
COMPOR-TAMENTO	Autoconfiança	Busca de Suporte	Resolução de problemas	Busca de informações	Acomodação	Negociação	
	Assumir/arcar	Busca de conforto	Planejar estratégias	Estudar	Cooperação		
EMOÇÃO	Acalmar-se		Encorajamento	Interesse	Aceitação	Ausência de culpa	
	Aceitar	Confiança	Determinação	Otimismo		Assumir a perspectiva do outro	
	Responsabilidades		Confiança	Esperança			
	Preocupações com os outros						
ORIENTAÇÃO	Proteção	Reconhecimento	Reparação	Prevenção	Compromisso	Tomada de decisão	
	Blindagem	Valorização	Domínio	Planejamento	Convicção	Definição de objetivos	Definição de prioridades

		RELACIONAMENTO		COMPETÊNCIA		AUTONOMIA	
		Ameaças ao		Ameaças ao		Ameaças ao	
		Self	Contexto	Self	Contexto	Self	Contexto
COMPOR-TAMENTO	Delegação	Isolamento	Desamparo	Fuga	Submissão	Oposição	
	Dependência	Afastamento	Tentativas aleatórias	Escapar	Perseveração		
	Exigência	Paralisar	Autoflage-lação	Evitação	Rigidez	Agressão	
	Depender de outros		Sucumbir		Apatia		
	Importunar						
EMOÇÃO	Autopiedade	Solidão	Dúvidas	Pessimismo	Autoculpa	Projeção	
	Lamentação	Desolação	Desanimo	Desesperança	Descontentamento	Culpar os outros	
	Vergonha	Saudade	Culpa	Medo	Desgosto	Desabafo	Explosão
ORIENTAÇÃO	Abandono	Desconectar-se	Pânico		Obsessão		
	Irritação		Confusão	Procrastinação	Ruminação	Vingança	
					Pensamentos intrusivos		

Fonte: Ramos (2012, p. 61; baseado em Skinner et al.,2003; tradução livre da pesquisadora para uso na pesquisa).

O primeiro conjunto das famílias de coping é avaliado como desafio e ameaça à necessidade de Relacionamento. As famílias relacionadas a este conjunto são: a) desafio: Autoconfiança e Busca de suporte; b) ameaça: Delegação e Isolamento. O segundo grupo está relacionado em torno dos desafios e ameaças à necessidade de Competência, com as famílias de coping: a) desafio: Resolução de problemas e Busca

de informações; b) ameaça: Desamparo e Fuga. Por último, o terceiro conjunto é organizado em torno dos desafios e ameaças à necessidade de Autonomia, com as famílias: a) desafio: Acomodação e Negociação; e b) ameaça: Submissão e Oposição.

Dessa maneira, cada categoria poderá ser analisada em termos de seus comportamentos-padrão, da emoção eliciada e da orientação motivacional. Assim, cada uma das 12 famílias pode englobar inúmeras estratégias de enfrentamento podendo ser observado na Tabela 3.

Tabela 3. *Relações entre famílias de coping e processos adaptativos*

Necessidades básicas	Família de coping	Função da família no processo adaptativo	Processo adaptativo
Competência	Solução de problema		
	Planejar estratégias		
	Ação instrumental	Ajustar ações para ser efetivo	
	Planejamento		
	Busca de informação		
	Leitura		
	Observação	Encontrar contingências adicionais	Coordenar ações e contingências do meio
	Perguntar a outros		
	Desamparo		
	Confusão		
	Interferência cognitiva	Encontrar limites para ação	
	Exaustão cognitiva		
Relacionamento	Fuga		
	Evitação comportamental		
	Afastamento mental	Fugir de ambientes não contingentes	Coordenar ações e contingências do meio
	Negação		
	Pensamento desejoso		
	Autoconfiança		
	Regulação emocional		
	Regulação comportamental	Proteger recursos sociais disponíveis	
	Expressão emocional		
	Aproximação emocional		
	Busca de suporte		
	Busca de contato		
Busca de conforto	Usar recursos sociais disponíveis		
Ajuda instrumental			
Referência social		Coordenar a confiança e os recursos sociais disponíveis	
Delegação			
Busca de suporte mal adaptativo			
Reclamação	Limitação no uso de recursos		
Lamentação			
Autoculpa			
Isolamento social			
Afastamento social			
Dissimulação	Abster de contextos sem suporte		
Evitação de outros			

(cont.)

Tabela 3(cont.). *Relações entre famílias de coping e processos adaptativos*

Autonomia	Ajustamento/Adaptação	
	Distração	
	Reestruturação cognitiva	Ajuste flexível de preferência às opções
	Minimização	
	Aceitação	
	Negociação	
	Barganha	
	Persuasão	Encontrar novas opções
	Estabelecimento de prioridade	Coordenar as preferências e opções disponíveis
	Submissão	
	Ruminação	
	Perseveração rígida	Desistir das preferências
	Pensamentos intrusivos	
	Oposição	
Culpar outros		
Projeção	Remover obstáculos	
Agressão		

Fonte: Ramos (2012, p. 64; baseado em Skinner et al. (2003); tradução livre da pesquisadora para uso na pesquisa).

Em suma, a definição atual de enfrentamento, além de fazer parte de uma extensa teoria da Motivação, possui ainda controvérsias sobre o seu conceito, sendo que evidências empíricas têm sido geradas para mostrar que os diferentes tipos de *coping* existem (Skinner et al., 2003). A TMC reduziu as vastas definições de enfrentamento sem excluir as variações das interessantes respostas a ele. Também incluiu e integrou várias teorias atuais de enfrentamento com estresse psicológico (com exceção das teorias psicodinâmicas). Além disso, pôde utilizar a literatura de autorregulação, resiliência ao ego, controle do ego e desenvolvimento da regulação comportamental, emocional e motivacional como uma base para formar a teoria do enfrentamento regulado (autorregulação) (Maccoby, 1983).

Esta perspectiva de categorização é mais recente, e tem sido utilizada em diversos estudos internacionais (Kramer & Drapeu, 2009; Lees, 2007; Skinner & Edge, 2002a; Skinner et al., 2003; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009; Zimmer-Gembeck, Lees, Bradley & Skinner, 2009; Zimmer-Gembeck, Lees & Skinner, 2011; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008, 2011) e nacionais (Carnier, 2010; Foch, 2015; Garioli, 2013; Guimarães, 2015; Hostert, 2010; Justo, 2015; Martins, 2011; Mascella, 2014; Moraes & Enumo, 2008; Motta & Enumo, 2010; Silva, 2013; Silveira, 2014). Entretanto, ainda não há estudos com a população de adolescentes com ansiedade de provas.

Assim, buscando compreender o *coping* como ação regulatória, o próximo tópico versará sobre os modos de enfrentamento frente a provas escolares por alunos em situações avaliativas e alguns estudos nesta área.

1.4.1 Enfrentamento da ansiedade de provas

A conceituação da ansiedade de provas presenciou avanços importantes, com a evolução de novas medidas que refletiram sua natureza multidimensional. Conseqüentemente, uma ampla variedade de testes teve conseqüências significativas na sociedade moderna, desempenhando um papel cada vez mais importante ao determinar as carreiras acadêmicas e ocupacionais dos alunos. Em paralelo, um número crescente de pesquisas focou em como os alunos lidavam com contextos estressantes de prova (Stöber, 2004; Zeidner, 1998). Desse modo, pesquisadores haviam percebido que situações avaliativas eram instrumentos ideais para a avaliação do processo de *coping* durante encontros estressantes, em vários aspectos (Zeidner, 1998). Assim, a pesquisa sobre enfrentamento em provas ampliou seu foco, antes dentro de uma perspectiva restrita sobre a situação de exame, para uma visão mais abrangente, que incluiu as fases de antes e depois do exame propriamente dito, como a fase de aprendizagem, a fase de preparação, e a fase de pós-resultado (Raffety et al, 1997). Entretanto, poucos estudos abordavam a questão de saber se as diferentes dimensões da ansiedade de provas mostravam as relações específicas com diferentes estratégias de enfrentamento (Stöber, 2004). Sob este enfoque, o processo de enfrentamento em situações de provas tornou-se um importante tema de pesquisa no estudo da ansiedade de provas. Foram observados que comportamentos de enfrentamento ajudavam os alunos a lidar funcionalmente com a experiência de estresse e ansiedade em situações de avaliação, vindo a eliminar ou modificar as condições que causavam o estresse. Mantêm-se, dessa maneira, as emoções negativas diminuídas e, dependendo da estratégia de enfrentamento escolhida,

poderiam prover resultados adaptativos e funcionamento positivo (Lazarus & Folkman, 1984; Zeidner, 1998).

Por outro lado, evidencia-se que as respostas de enfrentamento não são adaptáveis de maneira uniforme. Pesquisas mostraram que as estratégias de enfrentamento específicas são mais ou menos eficazes dependendo do tipo de estresse vivenciado pela pessoa (Pearlin & Schooler, 1978; Raffety et al, 1997; Rovira, Fernandez-Castro, & Edo, 2005). Desse modo, aplicar as mesmas estratégias de enfrentamento em todas as situações estressoras não é adaptativo. Estratégias muitas vezes interpretadas como maladaptativas (por exemplo, esquiva, distanciamento) em uma situação de exame podem ser adaptativas em algumas circunstâncias específicas (por exemplo, durante os estágios intermediários de uma crise de saúde) e vice-versa (Lazarus, 1993). Assim, os resultados de um determinado estilo de enfrentamento são determinados pela interação das necessidades e preferências pessoais do indivíduo e das limitações da situação específica considerada.

Vários estudos têm investigado a relação entre a ansiedade de provas e o enfrentamento (Zeidner, 1995a, 1995b, 1998). Alguns deles exploravam as avaliações dos alunos, o comportamento de *coping* e sentimento (emoções) em várias fases de situações avaliativas estressantes. Serão resumidas brevemente algumas pesquisas nesta área de estudo.

Pesquisadores, como Röhrle, Linkenheil e Graf (1990), fizeram uma análise do apoio social com o *coping* de estresse de provas em uma amostra de estudantes de Direito. Utilizando uma medida multidimensional de ansiedade de provas - uma adaptação alemã anterior do TAI, feita por Hodapp, Laux e Spielberger em 1982 - foram selecionados os tipos preocupação, emotividade e sentimentos de competência. Para medir as estratégias de enfrentamento, foi aplicado um questionário com dez dimensões de formas individuais e sociais de *coping* do estresse de prova. Foram observadas poucas diferenças nas relações entre as dimensões da ansiedade de provas e estratégias de enfrentamento. A preocupação e a emotividade foram

associadas com maiores níveis de enfrentamento focalizado na emoção, enquanto os sentimentos de competência foram associados com níveis mais baixos de enfrentamento focalizado na emoção e maiores níveis de isolamento social. Não foi encontrada associação significativa entre as três dimensões da ansiedade de provas e estratégias de enfrentamento orientadas para a tarefa (Röhrle et al., 1990).

Blankstein, Flett e Watson (1992) investigaram a relação entre a ansiedade de provas e as formas de enfrentamento em alunos de graduação. Utilizando uma medida multidimensional de ansiedade de provas, eles empregaram a Escala de Reação a Testes (*Scale of the Reactions to Tests*) [RTT] de Sarason (1984), que analisou as variáveis: preocupação, pensamentos irrelevantes, tensão e sintomas corporais. Para medir as formas de enfrentamento, eles empregaram o *Revised Ways of Coping Questionnaire* (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986). Os resultados mais uma vez indicaram poucas diferenças nas relações entre as dimensões da ansiedade de provas e as estratégias de enfrentamento. Todas as quatro subescalas do RTT mostraram correlações positivas com a estratégia de confrontação, que seria um tipo de enfrentamento focado no problema, e com fuga e esquiva. Além disso, a *preocupação* mostrou uma correlação positiva com o *autocontrole*, entendido como uma estratégia de enfrentamento focado na emoção.

Zeidner (1996) investigou a associação entre a ansiedade de provas e as estratégias de enfrentamento utilizadas em uma amostra estudantil do Ensino Médio e universitário, na preparação para um exame. Para medir a ansiedade de provas, foi utilizada a escala TAI, de Spielberger (1980). Posteriormente, para mensurar as estratégias de enfrentamento, a amostra foi submetida às estratégias previamente selecionadas pelo inventário COPE (*COPE Inventory*), de Carver, Scheier e Weintraub (1989). Foi solicitado que indicassem o grau em que eles utilizariam essas estratégias quando fossem se preparar para um exame subsequente. Foi realizada uma análise fatorial que indicou que as estratégias que melhor poderiam ser incluídas em três fatores, classificando o *enfrentamento focado no problema* (combinando as

subescalas COPE de *Coping* ativo, Planejamento e Supressão de atividades concorrentes), o *enfrentamento centrado na emoção* (combinando busca de suporte social por razões instrumentais, busca de apoio social por razões emocionais, ventilação, reinterpretação positiva, contenção e humor), e estratégia de enfrentamento de *esquiva* (combinando a negação, o desengajamento mental, o desengajamento de comportamento, religião e álcool/uso de drogas). Quando escores fatoriais foram correlacionados com os escores de preocupação e emocionalidade da TAI, os resultados mais uma vez indicaram padrões de correlação muito semelhantes para os dois componentes. Em ambos os tipos de amostra (estudantes do Ensino Médio e universitários), a preocupação e a emotividade apontaram correlações positivas com o enfrentamento focado na emoção e a estratégia de esquiva. Além disso, na amostra dos estudantes universitários, a *preocupação* mostrou uma pequena correlação negativa com o *enfrentamento focado no problema*.

Dois estudos investigaram a relação entre a *German Test Anxiety Inventory* [TAI- G], de Hodapp (1991) com as estratégias de enfrentamento. No primeiro estudo (Rost & Schermer, 1997), estudantes do Ensino Médio do 8º ao 12º ano de escolaridade foram submetidos ao TAI-G para avaliar os quatro componentes da ansiedade em provas (preocupação, emotividade, interferência e falta de confiança). Para medir as estratégias de enfrentamento da ansiedade de provas, foram apresentadas as escalas de enfrentamento da *Differential Performance Anxiety Inventory* [DAI], de Rost e Schermer (1997), sendo analisadas quatro dimensões do *coping*, como: *controle de risco*, por meio do estudo de comportamento produtivo; *controle da situação*, por meio da esquiva e do engano; *controle da ansiedade*, por meio do relaxamento e antecipação; e *supressão da ansiedade*, por meio de distração e banalização. Os resultados evidenciaram que a *preocupação* e a *emotividade* mostraram correlações positivas com todas as quatro estratégias de enfrentamento. Resultados semelhantes foram obtidos para *interferência*, com exceção de uma correlação próxima a zero com *controle do perigo*, por meio do estudo do

comportamento produtivo. Por outro lado, a *falta de confiança* apresentou correlações negativas com o *controle do perigo* por meio do comportamento de estudo produtivo e com *controle da ansiedade*, por meio do relaxamento e antecipação. Houve uma correlação positiva entre o *controle da situação*, por meio da esquivas, e o *engano* e uma correlação próxima a zero entre a *supressão da ansiedade*, por meio da *distração*, e a *banalização*.

Em um estudo desenvolvido por Bolger (1990), foi avaliado o nível de ansiedade e o *coping* em uma amostra de 150 alunos, em fase de um processo seletivo de admissão no curso de Medicina. Alguns dados foram coletados em quatro momentos: cinco semanas antes da prova; dez dias antes da prova; duas semanas e meia, depois da avaliação e, por fim, 35 dias depois do processo de avaliação. Os resultados indicaram que quase todos os alunos reportaram um aumento do nível de ansiedade nos últimos dias antes da prova; porém, houveram diferenças acentuadas quando a ansiedade havia chegado em seu auge. Para alguns estudantes, foi relatado que esse pico aconteceu no mesmo dia da prova, enquanto outros reportaram essa intensidade quatro dias antes da prova. Observou-se que os resultados desse estudo, replicado por Lay et al.(1989), foram semelhantes em alunos do Ensino Médio.

Zeidner (1995b) estudou a relação entre recursos de *coping*, estratégias de enfrentamento e resultados acadêmicos em uma amostra de 241 alunos de graduação israelenses. Correlações de primeira ordem identificaram que alunos com recursos mais adaptativos de *coping* tendem a usar mais enfrentamento focado no problema e menos uso de esquivas em condições avaliativas de provas. Foi feita uma análise de regressão mostrando que, quando são controlados os efeitos de outros recursos, os alunos com recursos cognitivos mais ricos usaram menos enfrentamento focado na emoção, enquanto os alunos com maiores recursos emocionais e espirituais usaram mais o enfrentamento focado na emoção. Entretanto, os recursos de *coping* não foram preditivos do enfrentamento focado no problema. Além disso, alunos com maiores recursos sociais, emocionais e físicos evidenciaram níveis menores de ansiedade em

uma situação de teste. Em outro estudo nesta mesma perspectiva, Terry (1991) coletou dados sobre variáveis de personalidade, avaliações situacionais de uma situação de prova de faculdade considerada estressante, e observou as estratégias de enfrentamento utilizadas por 138 alunos de Faculdade em uma prova. Alunos caracterizados com baixos julgamentos em relação à autoeficácia também usaram mais enfrentamento focado na emoção, e aqueles propensos à autonegação favoreceram estratégias de fuga. Altos níveis de ação instrumental (isto é, enfrentamento focado no problema) predominaram quando o evento foi julgado importante e quando os indivíduos relataram altos níveis de estresse.

Dados da literatura também citaram sobre a relação entre *coping* e desempenho na prova. Pesquisas apontaram correlações inexpressivas entre essas variáveis, por exemplo, no estudo de Carver e Scheier (1994), que constataram que as reações de *coping* dos alunos de graduação, antes da prova, geralmente não previam suas notas, com exceção do desengajamento mental, que foi inversamente relacionado com as notas obtidas. Outros estudos também reportaram efeitos preditivos não significantes de *coping* em relação ao desempenho da prova (Abella & Heslin, 1989; Edelman & Hardwick, 1986). Por outro lado, houve pesquisas que indicaram um número expressivo de relação entre essas variáveis. Edwards e Trimble (1992) realizaram uma pesquisa com 75 estudantes de graduação do curso de Psicologia, em que encontraram ser o enfrentamento orientado para a tarefa e para a emoção preditores significantes do desempenho na prova de Faculdade, mesmo quando as variáveis de base (sexo, ansiedade-traço e estilos de *coping*) estavam controladas por uma análise de regressão hierárquica; estilos de *coping* também não tiveram efeitos preditivos no desempenho da prova. Além disso, uma análise correlacional indicou que, enquanto o enfrentamento orientado para a tarefa foi correlacionado de maneira positiva com as notas das provas, a esquiva, se avaliada como estilo ou comportamento, foi inversamente relacionada ao desempenho na prova. De maneira semelhante, Klinger (1984) constatou que comportamentos

instrumentais de *coping* antes da prova, como estudar, ler, por exemplo, estavam relacionados com os resultados dos testes. Essas últimas descobertas sugerem que certos comportamentos instrumentais de *coping* propícios à prova podem aumentar as perspectivas do examinando em se sair bem. Por outro lado, evitar uma prova importante pode ter em resultados cognitivos negativos, já que os alunos podem não delegar tempo adequado na preparação para prova e podem ser deficientes no domínio das habilidades e na informação necessária para obterem um bom desempenho. Endler et al. (1994) constataram também que o enfrentamento orientado para tarefa se relacionou com as notas da prova, mas somente entre os alunos de graduação do sexo masculino. Eles concluíram que aqueles que focam na tarefa de se preparar para a prova recebem melhores notas do que aqueles que não se focam na preparação.

Para avaliar as emoções experienciadas pelos examinandos em uma situação estressora como a prova, Smith e Ellsworth (1987) conduziram uma pesquisa com 86 alunos de uma Faculdade. Durante a fase de procedimento, os graduandos descreveram suas avaliações cognitivas e emoções pouco antes de realizarem a prova de Psicologia que tinha acontecido no meio do semestre e, posteriormente, submeteram-se novamente, depois de terem recebido as notas da disciplina. Os resultados apontaram que a maioria experimentou duas ou mais emoções durante ambos os estágios. A combinação das emoções antecipatórias de esperança, desafio e medo foi o sentimento mais comum experimentado antes da prova. Em contraste, comparados à fase depois da prova, o padrão foi mais variado, com sentimentos de ira, culpa e medo, combinados de formas variadas, com felicidade ocorrendo concomitantemente com esperança e desafio. Indivíduos relataram terem se sentido, consideravelmente, mais esperançosos, desafiados e receosos antes de terem feito a prova do que antes de terem recebido as notas. Além disso, os indivíduos acharam a prova mais difícil e importante antes de sua realização do que depois de terem visto suas notas. Reciprocamente, os indivíduos relataram níveis mais altos de raiva,

felicidade e culpa depois da prova do que antes de sua realização. Depois de terem recebido um *feedback* sobre seu desempenho (isto é, as notas), era provável que os indivíduos avaliassem suas condições como injustas e atribuíveis a uma outra pessoa. Durante a fase antecipatória, a experiência de emoções positivas não impediu as experiências de emoções negativas. Entretanto, depois da divulgação das notas, emoções positivas (por exemplo, felicidade) foram negativamente correlacionadas com emoções negativas (isto é, classificações de medo, raiva e ansiedade).

É observado que o enfrentamento adaptativo de provas é importante para o bem estar psicológico do aluno e para o alcance de seus objetivos e aspirações acadêmicas (Zeidner, 1998). Calais et al. (2003) reforçam essa premissa e postulam que as habilidades de enfrentamento dos adolescentes, no modo como eles lidam com as situações de estresse e ansiedade, podem ser fatores diferenciais e mais importantes do que a própria habilidade acadêmica ou do conhecimento em relação ao enfrentamento da situação de avaliação. Dessa maneira, os estudos dessa área estão centrados, atualmente, na influência dos processos de enfrentamento para a obtenção de resultados adaptativos em situações avaliativas, ao invés dos efeitos do estresse nos processos de avaliação de provas escolares, como era antigamente pesquisado. Assim, condições avaliativas, como as provas escolares, são atualmente vistas como uma área de pesquisa produtiva e promissora (Bolger, 1990; Carver & Scheier, 1994; Folkman & Lazarus, 1985; Zeidner, 1995a, 1995b).

A seguir, será descrito o problema de pesquisa do presente estudo e o delineamento da pesquisa baseado na perspectiva desenvolvimental do *coping*.

1.5 O problema de pesquisa

A adolescência é representada por uma fase do desenvolvimento no qual se evidencia um crescimento e uma maturação física e psicológica do adolescente, caracterizando-se pela realização de várias tarefas que envolvem ações regulatórias internas e externas (Kimmel & Weiner, 1998; Ribeiro, 2008; Santrock, 2014; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009; Steinberg, 1999). Esses múltiplos processos de mudança e

adaptação implicam em ser esta uma etapa vivenciada com alguma vulnerabilidade pelos adolescentes. Os desafios inerentes às mudanças normativas e às exigências decorrentes das tarefas desenvolvimentais, durante a adolescência, poderão originar situações de estresse (Bizarro, 1999; Seiffge-Krenke, 2000; Silva, 2009; Sprinthall & Colins, 2003).

Observa-se que esse período é regido por experiências estressantes e alterações cumulativas (Breinbauer & Maddaleno, 2008; Rochin, 2003; Schlegel, 2001), sendo que a capacidade de lidar (*coping*) com esses diferentes tipos de estressores é importante para a saúde física e mental do adolescente (Zimmer-Gembeck, 2008). Pesquisas apontam que o déficit de habilidades de enfrentamento são um dos principais fatores que contribuem para o desenvolvimento de psicopatologias (Auerbach et al., 2010; Grant, Compas, et al., 2006).

Assim, as instabilidades provocadas por essas mudanças psicofisiológicas e socioemocionais deixam os adolescentes particularmente vulneráveis às tensões da vida e os fatores relacionados com a escola, que são considerados como um dos estressores de grande impacto nesta fase e parte de uma fonte importante de estresse cotidiano. Estudar para as provas, a própria situação de avaliação, a cobrança por um bom desempenho acadêmico, o excesso de atividades escolares a serem feitas e a necessidade de sair-se bem na prova, por exemplo, foram apontadas por serem as mais importantes fontes de estresse para os alunos do Ensino Médio (Cizek & Burg, 2006; Lowe & Lee, 2008; Lowe et al., 2008; Methia, 2004; Peluso et al., 2010). Assim, as situações avaliativas, como provas, são estressores que podem desencadear um nível de ansiedade nesses adolescentes, provocando, conseqüentemente, respostas de enfrentamento dada a importância dos desafios associados com a situação de avaliação (Lazarus & Folkman, 1984; Stöber, 2004; Zeidner, 1995b, 1998).

O problema da ansiedade de provas tem despertado interesse no meio educacional por haver uma prevalência de 30% a 33% dos estudantes com algum tipo de ansiedade severa, uma condição caracterizada no contexto acadêmico como

“ansiedade de provas” (*test anxiety*) (Huberty, 2009; Methia, 2004; Sarason, 1984; Spielberger & Vagg, 1995; Zeidner, 1998). Pesquisas relatam que estudantes com alta ansiedade de provas têm mais dificuldade de aprendizagem, de retenção de novos conteúdos e mau desempenho acadêmico, sendo, conseqüentemente, mais propensos à evasão escolar (Cassady & Johnson, 2002; Chapell et al., 2005; Gaudry & Spielberger, 1971; Hancock, 2001; Khalid & Hasan, 2009; Nicholson, 2009; Oludipe, 2009; Schönwetter, 1995). Vários fatores biopsicossociais, incluindo o fator biológico (por exemplo, excitação fisiológica), psicológico (fatores emocionais e cognitivos) e social (por exemplo, a pressão dos pais), contribuem para o desenvolvimento e a expressão de ansiedade em provas (Lowe & Lee, 2008; Lowe et al., 2008). Há também diferenças de gênero, pois, as mulheres apresentam níveis mais elevados de ansiedade de provas do que os homens (Bandalos et al., 1995; Cassady & Johnson, 2002; Chapell et al., 2005; Hembree, 1988; Mwamwenda, 1994; Volkmer & Feather, 1991; Zeidner, 1990), associada em alguns casos à diferença de gênero e ansiedade de provas na competência acadêmica (Zeidner, 1990). Tais fatores podem ser indicadores de diversas psicopatologias, como transtornos de ansiedade e depressão, podendo ocorrer casos de suicídio (Beidel & Turner, 1988; Hembree, 1988; King et al., 1995; Latifa et al., 2012; Uhrh & Lowe, 2010; Zeidner, 1998).

Neste contexto, a importância do estudo das estratégias de enfrentamento dos alunos é fundamental no meio escolar, uma vez que elas influenciam nas abordagens para estudar durante a preparação para provas escolares (Appelhans & Schmeck, 2002; Doron et al., 2011; Folkman & Lazarus, 1985; Folkman & Moskowitz, 2004; Hong & Lam, 1992; Moneta et al., 2007; Raffety et al., 1997; Rovira et al., 2005; Spangler et al., 2002), ajudando na prevenção de problemas emocionais e comportamentais. Assim, a identificação dos determinantes das estratégias de enfrentamento utilizadas pelos alunos no enfrentamento de situações avaliativas é um grande desafio para a pesquisa em Psicologia (Doron et al., 2011). Entender como os adolescentes experimentam, reagem, pensam sobre, e enfrentam os eventos

estressores fornece uma base para medidas de intervenções preventivas direcionadas a ajudar os adolescentes a evitar situações de estresse, a mudar as suas avaliações sobre o mesmo ou a melhorar sua capacidade de enfrentamento adaptável (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008).

Focalizando a questão das estratégias de enfrentamento de provas escolares, este estudo está baseado na Teoria Motivacional do *Coping*, proposta pela Skinner e colaboradores (Skinner & Wellborn, 1994, 1997; Skinner et al, 2003; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008, 2009, 2011). Esta perspectiva teórica desenvolvimentista do *coping* tem sido estudada como base para a motivação acadêmica (Beers, 2012; Patrick, Skinner, & Connell, 1993; Skinner, 1995; Skinner & Belmont, 1994; Skinner, Chi & The Learning- Gardens Educational Assessment Group, 2012; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009; Skinner & Wellborn, 1994). Considerando que este é um dos modelos atuais que está centrado no estudo da avaliação acadêmica, inicialmente, foi proposto um modelo de relações entre os estressores escolares e a ansiedade de provas com o desempenho acadêmico, potencialmente mediadas⁵ ou moderadas⁶ pelas estratégias de enfrentamento e pelos problemas de comportamento de adolescentes cursando o Ensino Médio (Figura 2).

⁵Variável mediadora: explica como, ou o mecanismo pelo qual, um dado efeito ocorre (Baron & Kenny, 1986).

⁶Variável moderadora: afeta a direção e/ou a força da relação entre as variáveis (Baron & Kenny, 1986).

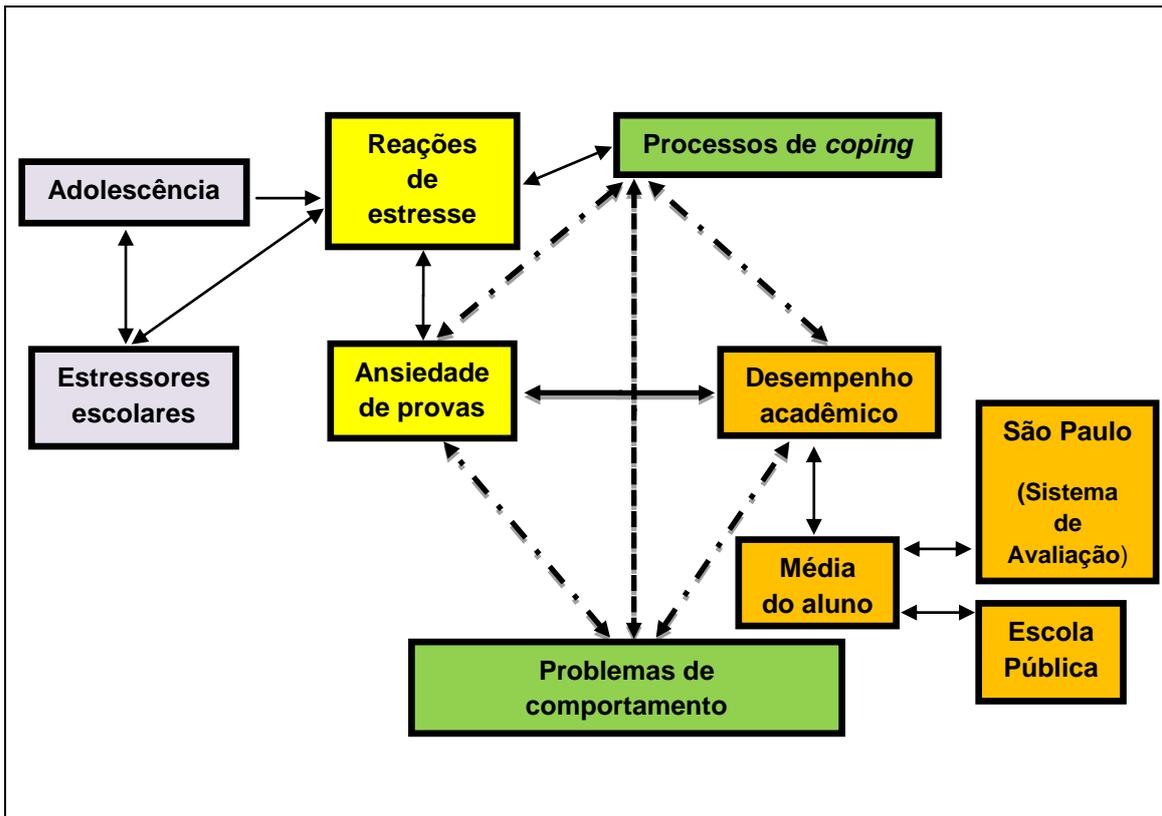


Figura 2. Modelo geral proposto de relações entre variáveis relacionadas à ansiedade de provas acadêmicas.

Nota. Linhas tracejadas indicam possíveis relações mediadoras ou moderadoras da relação entre ansiedade de provas e o desempenho acadêmico.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo geral

Esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar as relações entre estressores acadêmicos, ansiedade de provas escolares e seu enfrentamento, e o desempenho acadêmico, em alunos do Ensino Médio, com e sem problemas de comportamento, adotando uma perspectiva desenvolvimentista e de autorregulação.

1.6.2 Objetivos específicos

De maneira específica, o presente estudo pretendeu descrever e analisar, em estudantes do Ensino Médio:

- 1) níveis de cada uma das variáveis de interesse:
 - a) os problemas emocionais e de comportamento,
 - b) os estressores acadêmicos,
 - c) a ansiedade de provas,
 - d) o enfrentamento (adaptativo, mal adaptativo e total) e as respostas de estresse (*coping* de controle primário, controle secundário, engajamento involuntário, desengajamento voluntário, desengajamento involuntário);
 - e) o desempenho acadêmico
- 2) as relações entre as variáveis de interesse (estressores acadêmicos, ansiedade de provas, enfrentamento e desempenho acadêmico) e a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento; e
- 3) a função de predição das variáveis de interesse (estressores acadêmicos, ansiedade de provas, seu enfrentamento e problemas de comportamento) em relação ao desempenho acadêmico.

2 MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos da pesquisa foi realizado um estudo empírico, do tipo descritivo e correlacional (Kantowitz, Roediger, & Elmes, 2006; Meltzoff, 2011). Foram aplicados instrumentos, como escalas de comportamento, que permitiram uma análise quantitativa e qualitativa do fenômeno a ser estudado (estratégias de enfrentamento frente à situação de provas escolares), complementada com entrevistas individuais semiestruturadas.

As estratégias de enfrentamento e os problemas de comportamento foram analisadas na sua função de variável mediadora e moderadora, respectivamente, das relações entre estresse e ansiedade *versus* desempenho acadêmico. Dessa forma, foi possível compreender em profundidade e de modo funcional como os estudantes lidam com estressores associados à avaliação acadêmica.

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 411 adolescentes, 246 meninas (59,85%) e 165 meninos (40,15%), com idade entre 14 e 20 anos ($M=16,27$; $DP= 1,04$), sendo que 126 (30,66%) cursavam o 1º ano, 148 (36,01%) o 2º Ano e 137 (33,33%) o 3º Ano do Ensino Médio [EM].

2.1.1 Critérios de inclusão e de exclusão na amostra

Um dos critérios de inclusão definido no projeto deste estudo foi determinado com base no interesse em estudar os jovens no período da adolescência “média” e “tardia” (ANEXO B), que correspondem à faixa etária de 14 a 18 anos (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Segundo Sampaio (2009), o EM é dividido em três anos, em que estudam alunos entre 15 a 18 anos. No entanto, é de se esperar que a capacidade instalada do Ensino Médio seja insuficiente para a incorporação imediata de todo o contingente de jovens de 15 a 18 anos que deveria frequentar esse nível de ensino. Por conta da função do atraso escolar acumulado no Ensino Fundamental, o jovem

consequentemente chega ao Ensino Médio com a idade-série defasada. Os dados do Censo da Educação Básica 2013⁷ mostram que 2,4 milhões de estudantes do Ensino Médio não estão na série ideal, o que significa que os alunos que estão matriculados neste nível de ensino estão atrasados em relação aos seus estudos. Dessa forma, foram encontrados, nas classes de 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano, adolescentes com idade acima dessa média esperada entre 14 a 20 anos. Assim, optou-se por convidar todos os alunos das salas de aula do 1º ao 3º ano, não tendo sido estipulada a faixa etária no momento da realização do convite para participação da pesquisa. Esta decisão facilitou o procedimento da coleta de dados na sala de aula, pois se acreditava que convidar apenas os alunos com a idade desejada poderia ocasionar algumas dificuldades no gerenciamento do tempo das atividades escolares.

Assim, seguindo os critérios de inclusão estabelecidos, foram selecionados para compor a amostra os alunos que:

- 1) estavam cursando o Ensino Médio;
- 2) tiveram disponibilidade de tempo para participar das avaliações.

Já os critérios para a exclusão da amostra inicial foram:

- 1) não tivessem preenchido adequadamente os instrumentos de avaliação;
- 2) expressassem o desinteresse em dar continuidade na pesquisa.

2.1.2 Processo de composição da amostra

Para uma melhor compreensão desta amostra de conveniência (Meltzoff, 2011), é necessário descrever o processo da sua composição, o qual está vinculado ao processo da coleta de dados. Este processo se iniciou com a entrega do Termo de Consentimento para os 567⁸ adolescentes, de ambos os sexos, estudantes do Ensino Médio [EM] (1º Ano, 2º Ano e 3º Ano, antigo 1º 2º e 3º Colegial). Esta amostra inicial foi composta pelo total de alunos de uma escola pública dos três anos: 190 cursam o

⁷ Dados do Censo Escolar de 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

⁸ Dados atualizados em 2014 pela Direção Escolar

1º Ano, divididos em quatro salas de aula; 209 no 2ºAno, divididos em quatro salas de aula; e 168 no 3º Ano, divididos em três salas de aula. Destes, 150 não tiveram interesse em participar da pesquisa e 6 foram excluídos da pesquisa por terem apresentado desistência durante a fase de coleta de dados (critério de exclusão), resultando em 411 alunos que participaram da pesquisa.

Todos os alunos que entregaram o Termo de Consentimento foram chamados para participar de todas as etapas da avaliação (de 5 a 10 encontros foram necessários); porém, nem todos participaram de todas as etapas. No entanto, mesmo quando o aluno não havia participado das etapas anteriores da pesquisa, possivelmente por ter faltado à escola naquele dia, ele era chamado pelo pesquisador e os colaboradores da pesquisa, mediante uma lista de presença, que continha as etapas nas quais o aluno havia participado, por sala e série, para participar das etapas seguintes. Este momento era realizado quando havia disponibilidade do aluno e dos professores para dispensá-lo da aula. Assim, os questionários não preenchidos inicialmente eram aplicados na escola em um outro momento. Em decorrência desta intercorrência, no processo de coleta dos dados, nem todos responderam a todos os instrumentos, o que implicou em uma alteração no número da amostra para cada fase do instrumento aplicado, como é possível observar na Tabela 4.

Tabela 4. Amostras de estudantes nos instrumentos da pesquisa

Instrumentos						
Análises estatísticas	CCEB (n)	YSR (n)	TAS (n)	RSQ-AS (n)	ECAP (n)	Médias Escolares (n)
Amostra inicial	411	411	411	411	411	411
Consistência interna (α)	-	-	378	379	345	-
Equações estruturais	304	304	304	304	304	304
Estatística descritiva	383	379	379	379	345	406
Análise de redes	304	304	304	304	304	304

Nota. CCEB = Critério de Classificação Econômica Brasil, YSR = *Young Self Report*, TAS = *Test Anxiety Scale*, RSQ-AS = *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress- Academic Problems*, ECAP = *Escala de Coping de Ansiedade de Prova*.

A seguir, será apresentada a caracterização geral da amostra do estudo em relação ao gênero, idade, escolaridade, trabalho e nível socioeconômico.

2.1.3 Caracterização da amostra

A Tabela 5 descreve as características da amostra geral de estudantes.

Tabela 5. Características da amostra geral (N = 411)

Características da amostra		n (%)
Gênero	Feminino	246 (59,85)
	Masculino	165 (40,15)
Idade	14 anos	14 (3,41)
	15 anos	82 (19,95)
	16 anos	144 (35,04)
	17 anos	127 (30,90)
	18 anos	40 (9,73)
	19 anos	2 (0,49)
	20 anos	2 (0,49)
Escolaridade	1º Ano EM	126 (30,66)
	2º Ano EM	148 (36,01)
	3º Ano EM	137 (33,33)
Trabalha	Não	291 (76,58)
	Sim	89(23,42)
Nível socioeconômico (CCEB)	Baixa	2 (1,20)
	Média	155 (40,47)
	Média alta	208 (54,31)
	Alta	18 (4,70)

A maioria dos participantes não trabalhava (76,58%), e tinha um nível socioeconômico⁹ médio-alto (54,31%) ou médio (40,47%), segundo o *Critério de Classificação Econômica Brasil* [CCEA], da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2013) (Tabela 5).

Apesar de ter sido perguntado aos participantes os dados de identificação dos pais, como nível de instrução, idade, religião, a profissão ou a ocupação deles, por exemplo, estes dados não foram processados em decorrência do elevado número de participantes que não responderam a esta questão dado pela falta de conhecimento de informações para caracterização dos genitores, como: idade, profissão, entre outros.

Conforme a classificação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁰ (2014), o nível básico de proficiência indica que os alunos tinham um domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, e possuíam as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente. O nível adequado indica domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que está (Tabela 6).

⁹Médio alto inclui nível B1 e B2; médio inclui nível C1 e C2; alto inclui A1 e A2; e baixo inclui nível D e E, da ABEP. Esta análise descritiva referente ao nível socioeconômico foi feita de forma desmembrada (baixa, média, média, média alta e alta), porém nas análises comparativas, o agrupamento do nível socioeconômico deu-se pelo baixo/médio, médio/alto e alta, o que fornece maiores consistências nas análises, caso contrário, muitas diferenças poderiam não ser encontradas porque as frequências ficariam espalhadas ou pulverizadas nas várias células das tabelas com 'N' menor. Observa-se na análise descritiva, da Tabela 5, o N = 2 alunos no nível baixo, por exemplo.

¹⁰O SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- avalia anualmente todas as escolas da rede estadual de ensino regular que oferecem Educação Básica e as escolas municipais, técnicas e particulares que manifestam interesse em participar da avaliação estadual. Os resultados apresentados permitem à escola analisar e/ou avaliar o seu Desempenho e, com o apoio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, melhorar a qualidade do ensino dos seus alunos e da gestão escolar.

Tabela 6. *Classificação dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio no SARESP*

Disciplinas	% de classificação do SARESP (2014)	
	3º EM	
Redação	91,3% nível suficiente (nível básico + adequado)	
Língua Portuguesa	70,1% nível suficiente (nível básico + adequado)	
Ciências e Ciências da Natureza	60,6% nível suficiente (nível básico + adequado)	
Matemática	48,1% nível suficiente (nível básico + adequado)	

Nota. EM- Ensino Médio; SARESP = Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Conforme a classificação do SARESP, o 3º Ano do EM tinha um domínio maior na matéria de Redação (91,3%), seguida da Língua Portuguesa (70,1%). Por outro lado, o menor domínio correspondeu à disciplina de Matemática (48,1%).

2.1.4 Local de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio, localizada no bairro da Lapa, capital do Estado de São Paulo, com a autorização da Direção da escola (APÊNDICE A). Esta escola abrange o Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), Médio (1º, 2º e 3º Ano) e o EJA (Ensino para Jovens e Adultos) do 1º ao 3º Termo e é mantida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. É composta por 17 salas de aula com capacidade de receber mais de 2.040 alunos nos três períodos de atuação. O quadro discente é composto por 567 alunos, sendo que 190 cursam o 1º Ano, divididos em quatro salas de aula; 209 no 2º Ano, divididos em quatro salas de aula; e 168 no 3º Ano, divididos em três salas de aula. Dispõe também de duas quadras poliesportivas com vestiário, laboratório de ciências, biblioteca, sala de informática, auditório e páteo coberto

2.2 Material e instrumentos

Os materiais e instrumentos utilizados na pesquisa estão descritos em tópicos visando à melhor compreensão das suas especificidades.

Para caracterização da amostra, foram utilizados:

1) *Ficha de identificação do participante* (APÊNDICE B): instrumento constituído por 26 perguntas abertas e fechadas, elaborado para o presente estudo, com o objetivo de

coletar dados gerais dos participantes: sexo, data de nascimento, idade, escolaridade, número de irmãos, com quem mora, idade, trabalho e ocupação dos pais. Os dados do participante foram transformados em variáveis numéricas alocados em planilhas, sendo discriminada a escala numérica correspondente a cada variável de interesse. Contudo, devido ao alto índice de dados incompletos e preenchidos erroneamente pelos participantes, optou-se por invalidar a ficha, aproveitando apenas os dados gerais, como: sexo, data de nascimento, idade, trabalho e escolaridade dos participantes.

2) *Critério de Classificação Econômica Brasil* [CCEB], da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2013): é um instrumento utilizado para verificar o nível socioeconômico dos participantes, foram utilizadas as questões dos CCEB, que é um instrumento de segmentação econômica que utiliza o levantamento de características domiciliares para estimar a capacidade de consumo das famílias urbanas brasileiras. Esse sistema utiliza informações objetivas, precisas e de fácil acesso, como a presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto (televisão, geladeira, carro) e grau de escolaridade do chefe de família. Cinco classes econômicas foram estabelecidas, sendo as três primeiras subdivididas para possibilitar uma distribuição mais consistente com a realidade brasileira (A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E). No presente estudo, foi utilizada a versão do CCEB, disponibilizada para uso em 2013 e elaborada com base no levantamento socioeconômico do IBOPE no ano de 2010, para o cálculo do nível socioeconômico dos participantes. *Critérios de Classificação Econômica Brasil (CCEB)* (ABEP, 2013) - Para facilitar a análise dos resultados, os oito níveis econômicos (A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E) indicados pela ABEP, foram agrupados em quatro classes: *baixa* (incluindo D e E), *média* (incluindo C1 e C2), *média-alta* (incluindo B1 e B2) e *alta* (incluindo A1 e A2). Os resultados foram analisados como variáveis categórico-ordinais (*baixa, média e alta*).

3) Para medir a ansiedade em provas escolares, foi aplicado o *Test Anxiety Scale* [TAS] (ANEXO C) (Sarason, 1958), autorizado pelo autor do instrumento para esta pesquisa (ANEXO D). O TAS contém 37 itens para o estudante assinalar Verdadeiro ou Falso, na versão do instrumento que apresenta maior sensibilidade e confiabilidade, calculada em 0.87, com intervalos de teste-reteste de várias semanas (Waganabm, Cormier, & Cormier, 1976, citados por Sarason, 1978). O TAS está embasado em uma perspectiva cognitiva, que define a ansiedade como um tipo de resposta cognitiva marcada por autodúvida, sentimentos de inadequação e autoculpa (Sarason, 1978); processos estes que desempenham um papel importante no comportamento tanto mal adaptivo quanto adaptativo, especialmente no contexto acadêmico (Sarason, 1986). Esses dois fatores envolvidos na proposição da escala (perspectiva cognitiva e *coping* da ansiedade de provas) foram critérios para a escolha deste instrumento, que tem um referencial mais relacionado com a perspectiva desenvolvimentista (Skinner & Wellborn, 1994), o que ajudou na análise dos dados.

O TAS pode ser utilizado como uma variável independente (Allen & Dessuini, 1974; Sarason, 1978) para comparar os grupos com escores extremos em determinados tipos de situações; ou como uma variável dependente (Gonzalez, 1976 citado por Sarason, 1978), refletindo a operação de um tratamento experimental ou clínico.

Segundo Sarason (1978), a pontuação do TAS pode ser calculada através da média estipulada durante a validação do instrumento, que seria de $M = 16,72$ para homens e $M = 19,74$ para mulheres. Assim, escores acima da média seriam caracterizados com um indicativo de ansiedade de provas e abaixo desta, sem ansiedade de provas. Observa-se que, na composição dos 37 itens do TAS (ANEXO D), os mesmos já estão categorizados no gabarito de respostas como *Falso* (F) ou *Verdadeiro* (V). Conforme as respostas dadas pelos respondentes a cada item, o aplicador poderá efetuar a correção, gerando um resultado que poderá estar acima ou

abaixo da média. Os resultados foram analisados como variáveis numérico-discretas, utilizando a soma das notas de cada item.

Validação linguística da Escala de Ansiedade em Teste (Test Anxiety Scale) [TAS] - foi solicitada a autorização prévia do instrumento para a adaptação cultural e linguística, utilizando-se a técnica de tradução-retroversão de Brislin (1970), conforme APÊNDICE C.

Após a aplicação do TAS nos 378 participantes da amostra, foi realizada a análise de consistência interna do questionário, utilizando o coeficiente *alfa* de Cronbach. A análise identificou uma alta consistência interna para o total dos itens (0,85). A descrição da análise de consistência interna do TAS está no APÊNDICE D.

Para a medida do desempenho acadêmico (variável de desfecho ou dependente), foi considerada a média geral do aluno, no semestre anterior, através das 12 disciplinas cursadas por ele (Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia e Sociologia), por ser considerado um indicador objetivo para essa análise.

Para avaliação de variáveis potencialmente mediadoras ou moderadoras da relação entre estresse, ansiedade de provas e desempenho acadêmico, foram aplicados instrumentos para medir problemas de comportamento e as estratégias de enfrentamento dos problemas escolares e da ansiedade de provas.

4) Para avaliar os problemas de comportamento, foi aplicado o Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (*Youth Self-Report – YSR*, Achenbach & Rescorla, 2010; Rocha et al., 2010, validado por Rocha, 2012)- instrumento comercializado (ANEXO E). O YSR pertence ao Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (*Achenbach System of Empirically Based Assessment- ASEBA*), que oferece uma ampla coleção de inventários de avaliação aplicáveis para diversos tipos de clientes, em várias situações. O ASEBA é o sistema de avaliação empiricamente baseado mais usado e pesquisado, com mais de 6500 publicações, relatando pesquisas em mais de 80 culturas (Achenbach & Rescorla, 2010; Rocha et al., 2010) e

as traduções dos inventários estão disponíveis em mais de 85 idiomas (Rocha et al., 2010).

O YSR é um inventário de autoavaliação para adolescentes de 11 a 18 anos, que tem como objetivo fornecer descrições padronizadas de competências e de problemas comportamentais e emocionais. As informações solicitadas são baseadas nos últimos seis meses e o tempo médio para responder ao questionário é de 30 minutos, para a população brasileira (Rocha et al., 2010).

O inventário pode ser dividido em duas partes, a primeira contém 11 itens, sendo destinada à avaliação de competências (Competências em atividades, Competência Social e Desempenho Acadêmico- cuja soma dá origem a Escala Total de Competências) e a segunda com 105 itens à avaliação de problemas comportamentais/emocionais (exemplos: “Não termino as coisas que começo”, “Preocupo-me muito”, “Desobedeço meus pais”) e outros 14 itens com comportamentos socialmente desejáveis (exemplos: “Sou bastante honesto (a)”, “Gosto de ser justo com os outros”, “Tento ajudar os outros sempre que posso”), que compõem a escala Aspectos Positivos. Para cada um dos itens, o adolescente fornece a resposta seguindo uma graduação de (0) “não é verdadeira”, (1) “um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira”, à (2) “muito verdadeira ou frequentemente verdadeira”.

A avaliação dos itens de problemas comportamentais/emocionais fornece um perfil do adolescente em oito escalas-síndromes: 1) Ansiedade/Depressão, 2) Retraimento/Depressão, 3) Queixas Somáticas, 4) Problemas de Sociabilidade, 5) Problemas de Atenção, 6) Problemas com o Pensamento, 7) Violação de Regras e 8) Comportamento Agressivo. Os itens também podem ser apresentados em perfis de escalas orientados pelo Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais- 5ª edição (DSM-5). Outra forma de avaliação dos resultados se refere ao agrupamento dos itens em três índices gerais (ou somas de escalas): Escala de Internalização (EI), Escala de Externalização (EE) e Escala Total de Problemas

Comportamentais/Emocionais (ET). A EI corresponde à soma dos escores dos problemas incluídos nas três primeiras síndromes (Ansiedade/Depressão, Retraimento/Depressão e Queixas Somáticas), a EE corresponde à soma dos problemas incluídos nas duas últimas síndromes (Violação de Regras e Comportamento Agressivo) e a ET corresponde à soma de todos os itens de problemas emocionais/ comportamentais.

Para a correção dos resultados, foi utilizado um programa¹¹ desenvolvido por Achenbach e sua equipe, o *Assessment Data Manager* – ADM (Rocha et al., 2010). A pontuação de cada um dos itens de problemas de comportamento que compõem as escalas (Escala-síndromes, Escala de Internalização, Escala de Externalização e Escala Total de Problemas Comportamentais/Emocionais) é somada para obter o escore bruto, que indicará quantos problemas o adolescente reportou para aquela escala. Os resultados, em cada uma das escalas, podem ser apresentados conforme a classificação adotada pela YSR: faixa *clínica* (o adolescente relata um número suficiente de problemas para que haja preocupação clínica), faixa *limítrofe* (o adolescente relata um número de problemas que sugere a necessidade de uma avaliação mais detalhada), e faixa *normal* (não atinge um número suficiente de problemas para que haja a necessidade de alguma atenção específica). O ponto de corte para a classificação como “clínica” é o valor T igual e acima de 60. Conforme as notas de corte estabelecidas, os escores das escalas que se encontram acima das linhas tracejadas (visíveis no gráfico disponibilizado pela correção computadorizada realizada no programa ADM) indicam que o adolescente está relatando problemas suficientes para que haja preocupação clínica (faixa *clínica*). Os escores que se encontram entre as linhas tracejadas indicam um nível limítrofe de problemas (faixa

¹¹ Curso: O pesquisador participou do treinamento para aplicação e avaliação dos inventários do Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (ASEBA), realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 07- dez.-2012.

limítrofe), sugerindo a necessidade de uma avaliação mais detalhada. Os escores abaixo da linha tracejada indicam que o jovem está dentro da faixa *normal*.

Segundo a orientação dos autores do YSR (Achenbach & Rescorla, 2001), quando o objetivo é claramente separar os escores da faixa *normal* daqueles que merecem atenção profissional para uso em pesquisa, os participantes que se encontram na faixa *limítrofe* serão agrupados aos participantes da faixa *clínica*, procedimento este adotado no presente estudo. Os resultados obtidos foram analisados como variáveis categóricas-ordinais (faixa *clínica* e faixa *normal*), para cada uma das escalas.

O YSR tem sido amplamente utilizado em pesquisas nacionais (por exemplo, Caputo & Bordin, 2007; Curto, Paula, Nascimento, Murray, & Bordin, 2011; Predebon & Wagner, 2005; Petresco, Gutt, Krelling, Lotufo Neto, Rohde, & Moreno, 2009; Sarmiento, Schoen-Ferreira, Medeiros, & Cintra, 2010; Sapienza, Aznar-Farias, & Silvaes, 2009; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvaes, 2003; Schoen & Vitalle, 2012; Silva, Aznar-Farias, Silvaes, & Arantes, 2008; Valverde, Vitalle, Sampaio, & Schoen, 2012). O estudo de validação da versão brasileira do YSR realizado por Rocha (2012) indicou: adequação do modelo fatorial do instrumento (RMSEA = 0,032), bons índices de consistência interna e capacidade discriminante das escalas e dos itens de problemas comportamentais/emocionais, confirmando, assim, a validade e fidedignidade do YSR para a população brasileira, além de indicar normas adequadas para o uso do instrumento no país (Bordin et al., 2013).

5) Para avaliação das estratégias de enfrentamento, foram aplicadas duas escalas que concebem o processo de enfrentamento como uma ação autorregulatória (Compas, 2009; Lees, 2007). A primeira escala (RSQ-AS) é mais ampla e permite também identificar os estressores do ambiente escolar; a segunda escala foi adaptada para ter, como o estressor central, a ansiedade de provas escolares.

Assim, para a identificação de estressores no contexto escolar em geral, o nível de estresse e das estratégias de enfrentamento dos alunos, foi aplicado *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress – Academic Problems* [Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos] [RSQ-AS] (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen, & Saltzman, 2000; <ykc.mc.vanderbilt.edu/stressandcoping/rsq/>) (ANEXO F), com validação linguística para o português brasileiro já realizada em outro estudo¹², também com uso autorizado pelos autores (ANEXO G) – usado para adolescentes com e sem problemas acadêmicos. É uma escala de 57 itens para medir três tipos de enfrentamento e dois tipos de respostas involuntárias ao estresse. A escala gera, assim, cinco fatores: *Coping* de Controle Primário, *Coping* de Controle Secundário, Desengajamento Voluntário, Engajamento Involuntário, e Desengajamento Involuntário. Pode ser preenchido por crianças a partir dos nove anos de idade e adultos em relação à sua própria forma particular de enfrentamento e respostas ao estresse involuntário, permitindo também que os pais preencham em relação à forma como os seus filhos reagem ao estresse.

Segundo Connor-Smith et al. (2000), no preenchimento do RSQ-AS, os participantes avaliam a frequência com que usam cada estratégia de enfrentamento ou experimentam cada tipo de resposta ao estresse involuntário em uma escala de 1 (*nada*) a 4 (*muito*). Alguns itens requerem aos participantes selecionar uma resposta na escala de 1 a 4, e escrever em informações adicionais para descrever especificamente como eles empregam aquela estratégia de enfrentamento em particular. A primeira parte do RSQ-AS contém uma pequena lista de fatores de estresse (8 itens), solicitando aos adolescentes que pensem nos estressores interpessoais que encontraram nos seis meses anteriores.

A segunda seção do RSQ-AS avalia as respostas dos adolescentes para esses tipos de estressores. Esta segunda parte do instrumento é comum para todas as

¹² CEP Parecer nº 771.275, de 29/08/2014.

versões desta escala, mudando-se somente o estressor, no caso, os problemas acadêmicos. São 57 itens para medir três tipos de enfrentamento e dois tipos de respostas ao estresse involuntário, estando composto por 19 escalas primárias, que são agrupadas em cinco fatores.

Este modelo proposto de enfrentamento de respostas de estresse está organizado em três níveis: a) com duas categorias de alta ordem, b) três intermediárias e c) 19 categorias de baixa ordem: as respostas voluntárias (3 fatores) e as respostas involuntárias ao estresse (2 fatores), com 19 estratégias de enfrentamento (famílias de *coping*), cada uma medida por conjuntos de três itens cada (Connor-Smith et al., 2000) totalizando 57 itens:

I- Respostas voluntárias ao estresse:

Fator 1 – Enfrentamento por Engajamento de Controle Primário (*Primary Control Engagement Coping*) (3 famílias de *coping*, 9 itens) - consiste em 3 tipos de respostas de enfrentamento (famílias de *coping*), com 3 itens cada, visando a:

1. Resolução de problemas (*Problem Solving*) – itens 3,17, 24;
2. Expressão emocional (*Emotional Expression*) – itens 21, 45, 48;
3. Regulação emocional (*Emotional Regulation*) – itens 7, 20 32;

Fator 2 - Enfrentamento por Engajamento de Controle Secundário (*Secondary Control Engagement Coping*) envolve:

1. Reestruturação cognitiva (*Cognitive Restructuring*) – itens 34, 36, 39;
2. Pensamento positivo (*Positive Thinking*) – itens 9, 50, 52;
3. Aceitação (*Acceptance*)– itens 8, 13, 29;
4. Distração (*Distraction*) – itens 30, 43, 54;

Fator 3- Desengajamento (*Disengagement*) (voluntário) envolve:

1. Esquiva (*Avoidance*) – itens 1, 15, 27;
2. Negação (*Denial*) – itens 9, 41, 56;
3. Pensamento mágico ou fantasioso (*Wishful Thinking*) – itens 5, 11, 23

II- Respostas involuntárias ao estresse:

Fator 4- Engajamento involuntário (*Involuntary Engagement*) de respostas ao estresse envolve:

1. Ruminação (*Rumination*)– itens 31, 40, 51;
2. Pensamentos intrusivos (*Intrusive Thoughts*) – itens 6, 18, 25;
3. Excitação emocional (*Emotional Arousal*) – itens 37, 44, 53;
4. Excitação fisiológica (*Physiological Arousal*) – itens 2, 12, 26;
5. Ação involuntária (*Involuntary Action*)– itens 33, 47, 57;

Fator 5- Desengajamento involuntário (*Involuntary Disengagement*) de respostas ao estresse são compostas por:

1. Entorpecimento emocional (*Emotional Numbing*)– itens 4, 16, 28;
2. Interferência cognitiva ou “inundação cognitiva” (*Cognitive Interference*) – itens 35, 38, 55;
3. Fuga (*Escape*) – itens 10, 14, 22, e
4. Inação ou “inatividade” ou “paralisia” (*Inaction*)– itens 42, 46, 49.

Calcula-se a frequência das respostas aos 57 itens das 19 categorias de respostas ao estresse (10 voluntárias e 9 involuntárias), que são organizados de acordo com as dimensões: voluntárias x involuntárias, engajamento x não engajamento, controle primário x controle secundário (Connor-Smith et al., 2000).

A pontuação total do item (*total item score*) é calculada para a medida total, e também o escore bruto (*raw score*) para cada uma das cinco subescalas (fatores). A pontuação total de cada fator é dividida pela pontuação total, para criar escore proporcional para cada subescala (*proportion score*) (Compas et al., 2006; Connor-Smith et al., 2000; Jaser et al., 2005). Assim, pontuações por proporção podem ser criadas para cada fator, controlando, assim, as diferenças individuais. Os resultados obtidos foram analisados como variáveis numérico-discretas, utilizando o escore obtido em cada escala e/ou em cada fator.

Em suas várias versões para problemas diversos, esta escala tem sido utilizada com populações clínicas (por exemplo, modos de enfrentamento de famílias com depressão parental), bem como em populações pediátricas (por exemplo, crianças com câncer) (vide o *site* do laboratório de pesquisa indicado vkc.mc.vanderbilt.edu/stressandcoping/rsq/). Estudos validaram a estrutura do RSQ em múltiplas amostras de adolescentes e adultos jovens (Connor-Smith & Calvete, 2004; Connor-Smith et al., 2000), e estruturas semelhantes foram identificados nas análises de confirmação de outras medidas (Ayers, Sandler, Oeste, & Roosa, 1996; Walker et al., 1997). O RSQ mostra uma sólida confiabilidade teste-reteste e boa validade convergente com outros questionários de enfrentamento (Connor-Smith et al., 2000). Sua aplicação em nosso meio dura até 30 min (Mascella, 2014). O RSQ foi indicado pela força-tarefa internacional para estudo das escalas de *coping* como uma das quatro escalas melhor formuladas teórica e metodologicamente (Skinner et al., 2003).

Após a aplicação do RSQ-AS nos 379 participantes da amostra, foi realizada a análise de consistência interna do questionário, utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. A análise identificou uma alta consistência interna com valores acima de 0,70 para vários domínios, no engajamento do controle primário ($\alpha = 0,71$), engajamento de controle secundário ($\alpha = 0,76$), engajamento involuntário (0,89), desengajamento involuntário ($\alpha = 0,76$) e o desengajamento, que não atingiu um nível aceitável de consistência interna ($\alpha = 0,68$). Observou-se que as estratégias de enfrentamento (famílias de *coping*) que tiveram um nível maior de consistência interna foram a *ruminação* ($\alpha = 0,70$), *excitação emocional* ($\alpha = 0,70$) e *ação impulsiva* ($\alpha = 0,73$). A descrição detalhada da análise de consistência interna do RSQ-AS está disponível no APÊNDICE E.

6) Como o adolescente lida com a ansiedade de prova antes, durante e após a sua realização, foi avaliado pela Escala de *Coping* de Ansiedade de Prova [ECAP],

baseada no *Coping Response Booklet* [CRB] (Lees, 2007), o qual foi elaborado a partir da *Motivational Theory of Coping Scale-12* [MCT-12] (Skinner & Wellborn, 1994; Skinner et al., 2003) (APENDICE F e APÊNDICE G). Tem 21 itens, para verificar seis medidas:

1) reação emocional (três itens, um para cada sentimento: tristeza, medo e raiva, por exemplo: “*Quanto triste você se sentiria?*”);

2) avaliação de ameaça (três itens, um para cada ameaça: à Competência, ao Relacionamento e à Autonomia, por exemplo: “*Quanto capaz você se sentiria?*”);

3) avaliação de desafio (um item: “*Quanto interessado você se sentiria?*”);

4) orientações (um item: “*Quanto você deseja sair da situação ou fugir?*”);

5) características de identificação (um item: “*Quanto você é capaz de imaginar que você é a pessoa da situação?*”) e

6) o uso das 12 famílias de *coping* (12 itens, um para cada família de *coping*, por exemplo: “*Quanto você trabalharia para resolver o problema?*”, corresponde a família de *coping* Resolução de problemas).

Como opções de respostas para as 21 questões, é apresentada uma escala tipo *likert* de cinco pontos (1 = *nem um pouco*; 2 = *um pouco*; 3 = *mais ou menos*; 4 = *muito*; 5 = *totalmente*).

As questões do instrumento são descritas a uma situação (ou evento) que precisa ser apresentada aos adolescentes antes da aplicação da ECAP. Zimmer-Gembeck et al. (2009) descrevem em sua pesquisa¹³ o processo utilizado para a identificação de cenas (vinhetas de filmes) com função de estressor (interpessoais e não interpessoais), ou seja, cenas capazes de gerar uma resposta emocional e de

¹³As autoras usaram oito cenas, cada com 30 segundos de duração, que retratavam uma menina ou um menino, próximos das idades dos participantes, como figura central. As cenas foram: uma menina assistindo seus pais em uma discussão; um menino tendo uma discussão verbal com o pai; um menino que está sendo verbal e fisicamente intimidado na escola; um menino vendo seu amigo arrumar as malas para se mudar para outra cidade; um rapaz que não foi escolhido por nenhuma das equipes para participar do jogo; uma menina cometendo um erro que causa a derrota de sua equipe; uma menina que senta para fazer um exame na sala de aula; e uma menina recebendo uma injeção em um hospital.

representar uma ameaça às necessidades psicológicas de competência, relacionamento e autonomia de crianças e adolescentes de 8 a 12 anos. Neste caso, utilizou-se apenas a escala composta por 21 itens do instrumento, que não necessitou de adaptação à pesquisa. Outras cenas foram desenvolvidas ao contexto da pesquisa adaptada para este tipo de amostra de estudantes, que seria de avaliação de provas escolares.

Na presente pesquisa, durante o procedimento de aplicação e coleta de dados, a ECAP foi respondida três vezes pelo participante, cada qual referente a um evento específico – antes (Situação - S1), durante (Situação 2- S2) e depois de prova escolar (Situação 3- S3). As três situações, adaptadas ao contexto de avaliação de provas acadêmicas/escolares, foram apresentadas em forma de texto descritivo, lido para os participantes, na sala de aula, antes da aplicação da escala, seguindo as orientações descritas. Vale ressaltar que foram desenvolvidas pranchas ilustrativas contendo cenas de avaliação acadêmica que foram apresentadas após a leitura das situações (APÊNDICE P). O descritivo das situações e as orientações encontram-se no APÊNDICE G.

Os resultados obtidos permitiram verificar a intensidade ou frequência de/com que:

- a) reação emocional (medo, tristeza e raiva) que a situação provoca no participante;
- b) cada situação é avaliada como uma ameaça (à competência, ao relacionamento e à autonomia);
- c) cada situação é avaliada como um desafio;
- d) cada participante deseja sair ou escapar de cada uma das situações;
- e) o participante é capaz de se imaginar como sendo a pessoa da situação e;
- f) cada uma das 12 famílias de *coping* é utilizada pelos participantes, em cada uma das situações (Lees, 2007).

Esses resultados permitiram a realização de uma análise quantitativa e qualitativa, com base na MTC. Os resultados puderam ser analisados como variáveis numérico-discretas, utilizando a soma das notas atribuídas a cada item.

A MTC aponta a possibilidade de combinar seis famílias na forma de subescala de enfrentamento de desafios (*challenge coping*) - *autoconfiança*, *busca de suporte*, *resolução de problemas*, *busca de informações*, *acomodação* e *negociação*, denominadas para o presente estudo de “Enfrentamento Adaptativo” [EA]; e seis famílias na forma de subescala de enfrentamento de ameaça (*coping threat*) - *delegação*, *isolamento*, *desamparo*, *fuga*, *submissão* e *oposição*, denominadas de “Enfrentamento Mal Adaptativo” [EMA]. As medidas do EA e do EMA correspondem à soma da pontuação dada para cada uma das seis questões, referente as famílias de enfrentamento, que compõem cada uma das subescalas, nas três situações avaliadas [S1,S2 e S3]. A terceira medida correspondeu à pontuação total das famílias de enfrentamento (Enfrentamento Total – ET), ou seja, à soma do valor dado para as 12 questões referente às famílias de enfrentamento, nas três situações avaliadas. Esta medida indicou a variabilidade ou o repertório de famílias de enfrentamento utilizadas. Neste contexto, após a aplicação da Escala de Enfrentamento na amostra do presente estudo (N = 345), foi realizada a análise de consistência interna, utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. Obteve-se um bom nível de consistência interna para a escala no total das 3 situações: na situação 1 [S1]- antes da prova, com $\alpha = 0,70$; na situação 2 [S2]- durante a prova, com $\alpha = 0,72$ e, na situação 3 [S3]- depois da prova, com $\alpha = 0,77$. Já na subescala de Enfrentamento Adaptativo [EA], o nível de consistência interna foi de $\alpha = 0,83$ e na subescala de Enfrentamento Mal Adaptativo [EMA] com $\alpha = 0,88$, indicando em ambas um bom nível de consistência interna. Nas análises comparativas, foram utilizadas estas duas medidas. A descrição detalhada da análise de consistência interna da escala está disponível no APÊNDICE H.

Esta escala foi escolhida por ser fundamentada na base da Teoria Motivacional do *Coping* [MTC] (Skinner et al., 2003; Skinner & Wellborn, 1994), referencial teórico

adotado no presente estudo para a identificação, descrição e análise do processo de enfrentamento dos participantes dentro de uma perspectiva desenvolvimentista. Não foi localizado outro instrumento que tenha como base esse mesmo referencial. Este instrumento foi adaptado e aplicado em pesquisas nacionais (Foch, 2015; Guimarães, 2015; Hostert, 2010; Justo, 2015; Martins, 2014; Mascella, 2014; Silva, 2013; Silveira, 2014; Vicente, 2013).

2.3 Procedimento

2.3.1 Contato com a escola

Em abril de 2014, foi realizado o primeiro contato com a Secretaria da escola e, naquele momento, foi solicitado um encontro com a Diretoria de Ensino para verificar a possibilidade da realização deste estudo nessa instituição. No encontro com a Diretora e Vice-Diretora, foi explicado o objetivo e o procedimento do estudo, tendo também sido entregue uma Carta de Apresentação e Aprovação da pesquisa junto à Instituição (APÊNDICE A) no qual continha as informações sobre a pesquisa de forma breve e objetiva, como o objetivo, a justificativa, os instrumentos de avaliação a serem utilizados, o procedimento, os riscos e benefícios aos participantes. Foi apresentado também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante (APÊNDICE I) e para os seus pais (APÊNDICE J), e a Ficha de Identificação dos Participantes (APÊNDICE B). Ainda no mesmo mês, foi aprovado a realização do projeto na instituição (APÊNDICE A).

A coleta de dados foi realizada na própria escola, em sala de aula disponibilizada pela coordenação escolar. A aplicação dos instrumentos foi coletiva, por classe. Seguiu-se a grade de horários das aulas para a realização das avaliações, o que foi acordado com a coordenação e com os professores da escola. A coleta dos dados ocorreu durante o período da aula.

2.3.2 Aplicação dos instrumentos

No início, 8 de maio de 2015, começou a coleta de dados, tendo participado o pesquisador e 3 colaboradores psicólogos¹⁴, na escola, por quatro dias por semana, durante 4 horas, conduzindo a coleta em salas separadas para viabilizar a coleta de

¹⁴ Edimir Toshimiti Saito (CRP 06/75101)- graduação em Psicologia pela UNESP (2003). Edilene Ucceli (CRP 06/98177)- graduação em Psicologia pela FMU (2009) e Especialista em Psicologia Clínica pela USP (2012). Renata Goltbliatas Soares (CRP 06/66595)- graduação em Psicologia pela USJT (2001).

dados. O primeiro contato do pesquisador com os alunos do 1º ao 3º Ano do EM foi feito na sala de aula com a intermediação da Coordenadora Pedagógica. Com a permissão do professor e da coordenadora pedagógica presente na sala, o pesquisador se apresentava e convidava os alunos a participarem da pesquisa. Ele dava informações sobre o processo de participação, enfatizando as questões éticas do Termo de Consentimento: a participação voluntária, a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento, o sigilo sobre as informações, os riscos e os benefícios. Aos alunos interessados, eram entregues duas vias do Termo de Consentimento, versão para os pais, e outras duas vias, versão para o participante (APÊNDICE I e APÊNDICE J). Foi esclarecida a necessidade das duas vias do Termo, uma para pais e outra para o participante, serem entregues devidamente assinadas, sendo que as outras duas vias permaneceriam com o participante. Nos dias seguintes, o pesquisador e os colaboradores passavam nas salas para recolher os documentos assinados, ou era recolhido pelo representante de turma, que ficava com um envelope e com a lista de chamada dos alunos por sala que, posteriormente, era passada para a coordenação da escola.

A entrega dos Termos assinados durou um tempo maior do que o esperado, pois, apesar do interesse em participar, muitos alunos se esqueciam de pedir aos pais para os assinarem, ou não se lembravam de levar os TCLE assinados para a escola ou, ainda, perdiam as folhas. Somente participaram da pesquisa os alunos que entregaram os TCLE devidamente assinados por eles e pelos seus pais ou responsáveis. Os grupos de aplicação dos questionários foram se formando na medida em que os alunos por série e sala entregavam os TCLE.

Todos os alunos que entregaram os Termos assinados foram chamados para responder aos questionários. O pesquisador e os colaboradores iam a princípio para a sala de professores e juntamente com as inspetoras verificava a disponibilidade dos mesmos na liberação das aulas para a aplicação dos questionários. Após isso, o

pesquisador e os colaboradores iam juntamente com os professores que haviam aprovado a liberação da aula para a pesquisa. Devido ao número total da amostra (N=411), esses grupos, para a aplicação dos questionários, eram formados conforme a composição do número de alunos por sala e pela anuência dos mesmos mediante a aprovação do TCLE, sendo composto de, no máximo, 33 alunos por sala.

Pelo cronograma, o processo da coleta dos dados ocorreria em quatro sessões, coletivamente, de aproximadamente uma hora – na primeira sessão, seriam aplicados a Ficha de Identificação, os CCEB e o TAS; no segundo, o RSQ-AS; no terceiro, o YSR e no quarto o ECAP. Devido à grade de horários das aulas, alguns alunos precisaram de mais uma sessão de aplicação, por terem demorado mais tempo que o previsto para responder aos questionários e estes eram chamados noutra momento para responderem aos questionários faltantes. No processo de aplicação dos questionários, o pesquisador e os colaboradores, que haviam participado de um treinamento prévio antes do início da aplicação dos instrumentos, permaneciam na sala a todo o momento, auxiliando os alunos em caso de dúvida. Posteriormente à aplicação, os instrumentos eram conferidos e se houvesse algum item não preenchido este era devolvido para o aluno.

Os questionários foram aplicados nas salas de aula (de 8 a 33 adolescentes), durante o horário escolar. O período de integração do pesquisador e/ou colaboradores com os coordenadores, os professores e os inspetores foi fundamental para o gerenciamento do tempo da coleta dos dados.

Em julho de 2015, os dados coletados começaram a ser organizados e tabulados em planilhas. Inicialmente, procurou-se realizar a análise de consistência interna dos instrumentos não validados, como o TAS – *Test Anxiety Scale* (N = 379). Em seguida, foram solicitadas as análises descritivas dos resultados obtidos com a aplicação de cada instrumento de avaliação. Na sequência, foram feitas as análises

comparativas, as de regressão, as de equações estruturais e a análise de redes. As análises estatísticas foram concluídas no mês de outubro de 2015.

2.4 Análise dos dados

Para descrever o perfil da amostra para as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, idade, escolaridade, trabalha, nível socioeconômico, itens das escalas, por ex.), com os valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e as estatísticas descritivas das variáveis numéricas (idade, resultados das escalas, notas escolares, por ex.), com os valores de média, o desvio padrão, a mediana, os valores mínimo e máximo, mediana e quartis.

Para analisar a consistência interna das escalas foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Valores de alfa maiores que 0.70 indicam alta consistência e confiabilidade da escala. Para comparar as variáveis categóricas entre os com e sem problemas de comportamento foi utilizado o teste Qui-Quadrado ou exato de Fisher e para comparar as variáveis numéricas entre os 2 grupos foi utilizado o teste de Mann-Whitney.

Para analisar a relação entre os escores das escalas e as notas escolares foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p \leq 0,05$) (Fife-Schaw, 2010).

Para a realização das análises estatísticas, descritas a seguir, foi utilizado o *software Statistical Analysis System* [SAS] para Windows®, versão 9.2.

2.4.1 Análises de equações estruturais (*Path Analysis*)

Para estudar a relação entre as variáveis de interesse (gênero, idade, estressores, enfrentamento, por ex.) e o desempenho escolar dos participantes, segundo o modelo teórico proposto, foi utilizada a análise de equações estruturais, via análise de caminhos (*path analysis*) para as variáveis manifestas (*structural equation modeling for manifest variables*) e estimativa por máxima verossimilhança (Anderson &

Gerbing, 1988). O modelo usado foi composto de parâmetros fixos (coeficientes de caminhos iguais a zero) e livres a serem estimados (coeficientes de caminhos diferentes de zero), sendo calculadas as estatísticas para testar a adequação (ou bondade) do ajuste (*goodness of fit*) do modelo teórico proposto para os dados coletados. As estatísticas utilizadas foram:

- a) *Teste Qui-Quadrado para bondade de ajuste* (verifica se a matriz de covariâncias estimadas é igual à matriz de covariâncias da amostra); deve apresentar um nível de significância maior do que 0,05;
- b) Para as amostras grandes, o teste anterior normalmente é significativo, recomendando-se, então, o uso da *razão Qui-Quadrado* (χ^2/GL); este valor deve ser menor do que 2,0 para indicar adequação do ajuste;
- c) GFI (*Goodness of Fit Index*): valor de aceitação maior ou igual a 0,85 (Hatcher, 1994);
- d) AGFI (*GFI Adjusted for Degrees of Freedom*): valor de aceitação maior ou igual a 0,80 (Hatcher, 1994);
- e) SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*): valor de aceitação menor ou igual a 0,10;
- f) RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*): valor de aceitação menor ou igual a 0,08;
- g) CFI (*Bentler's Comparative Fit Index*): valor de aceitação maior ou igual a 0,90;
- h) NNFI (*Bentler & Bonett's Non-normed Index*): valor de aceitação maior ou igual a 0,90.

Para analisar a qualidade do ajuste dos dados aos caminhos propostos, também foram feitos testes de significância para os coeficientes dos caminhos (*path coefficients*), de forma que valores absolutos de $t > 1,96$ indicassem que o caminho tinha um coeficiente significativamente diferente de zero. Para sugerir modificações

nos caminhos propostos, por meio da exclusão de alguns destes entre determinadas variáveis, foi utilizado o teste de Wald, o qual verifica o quanto a retirada do caminho implica no aumento da estatística Qui-Quadrado do modelo. Se esta mudança não for significativa, então a retirada do caminho pode ser feita sem afetar os resultados finais. Também foi feito o teste dos multiplicadores de Lagrange, o qual define a necessidade da criação de um caminho não considerado no modelo inicial, mostrando o quanto há de redução significativa na estatística Qui-Quadrado, após a inclusão desse caminho no modelo proposto (ou melhora da qualidade do ajuste) (Anderson & Gerbing, 1988; Hatcher, 1994)¹⁵.

Em suma, conforme a estratégia de análises recomendada por Hatcher (1994), quando o modelo apresenta estatísticas de ajuste (GFI, AGFI, entre outros) abaixo do esperado, verifica-se as estatísticas que sugerem mudanças nos modelos, que são o teste de Wald, para retirada de caminhos/*paths*, e o teste dos multiplicadores de Lagrange, que sugere a inclusão de caminhos (APÊNDICE Y). Foram seguidas as modificações sugeridas por estes testes e reajustado o novo modelo (APÊNDICE W, na Tabela W48, Tabela 32 e APÊNDICE W, na Tabela W49). Desta maneira, foram indicadas novas recomendações de mudanças no modelo, e o modelo foi reajustado (APÊNDICE X, na Tabela X50, Tabela 32 e APÊNDICE X, na Tabela X51), encerrando-se, desta forma, as análises, sem mais modificações sugeridas.

2.4.2 Análises de Rede

Para estudar as relações entre as variáveis de interesse - gênero, idade, série, estressores escolares, ansiedade de provas, enfrentamento e problemas emocionais e de comportamento (problemas internalizantes, problemas externalizantes e problemas totais) - o desempenho acadêmico (média geral) e o desempenho acadêmico

¹⁵Agradecemos ao estatístico Helymar Machado pela análise estatística realizada.

percebido (DAP) ¹⁶, nos participantes, foi utilizada a análise de rede (*network analysis*). Esta é definida como uma ferramenta que utiliza modelos matemáticos, baseados em dados empíricos, nos quais são aplicados algoritmos e técnicas gráficas. As redes são capazes de representar modelos multivariados, recursivos e não recursivos e de séries temporais de modo relativamente simples, pela perspectiva computacional, acrescentada por uma interpretação intuitiva dos resultados. Adicionalmente, incorporam recursos avançados de análise estatística, como técnicas de reamostragem (*bootstrapping*), inferência bayesiana e *machine learning* (Machado, Vissoci, & Epskamp, 2015).

Uma análise de rede consiste em dois elementos caracterizados como: nodos (círculos, variáveis ou objetos observáveis) e caminhos (*edges*) (linhas, setas, relações entre as variáveis) (Kossakowski, Epskamp, Kieffer, Borkulo, Rhemtulla, & Borsboom, 2015). A rede pode ser classificada em dois tipos de categorias: a) ponderadas e não ponderadas; e b) não direcionais e direcionais. Nas *redes ponderadas*, as linhas indicam, além da relação entre os nodos, a magnitude dessas relações. Neste caso, as linhas variam de cor, que seria representada pela direção da associação, bem como da sua espessura (intensidade), que indicaria a magnitude desta associação. A cor verde representa relações positivas entre as variáveis e, a cor vermelha, relações negativas entre elas. Um exemplo de redes ponderadas seria o estudo de fatores de risco de um determinado defeito. Nas *redes não ponderadas*, as linhas representam apenas a presença de uma relação entre nodos, sem considerar qualquer magnitude desta relação. Geralmente, são utilizadas em estudos epidemiológicos, por exemplo. As *redes direcionais* e *não direcionais* distinguem-se pela presença ou a ausência da direcionalidade das relações entre as variáveis (Machado et al., 2015). Neste estudo, foi utilizada a análise de rede ponderada e direcional.

¹⁶ Instituiu-se nesta pesquisa o termo “Desempenho Acadêmico Percebido” (DAP) por considerar que os alunos assinalaram cada item desta seção referenciando-se à percepção de autoeficácia frente ao seu desempenho acadêmico nas matérias escolares e comparadas aos outros alunos da sua respectiva série.

Nesta perspectiva, foi realizada a análise de rede para investigar o padrão de relações entre as variáveis de interesse representadas pelos instrumentos (CCEA, RSQ-AS, TAS, YSR, ECAP) e seus respectivos domínios/ fatores/ escores apontados nas análises. A análise de rede é utilizada para traçar um gráfico modelo G, bidimensional (*G, two dimensional*) de acordo com os padrões de relações entre os elementos de um sistema da mesma forma como no estudo de Machado e Bandeira (2015).

A estrutura das correlações entre as variáveis de interesse foi analisada com o algoritmo *Fruchter-man-Reingold* (Fruchterman & Reingold, 1991), nos quais as variáveis do sistema (nodos) são ordenadas da seguinte forma:

- a) depois de um estado inicial de repulsão mútua entre todas as variáveis, as variáveis que são mutuamente relacionadas são atraídas;
- b) os nodos com um grande número de relacionamentos com os outros nodos têm uma posição mais central e;
- c) as linhas ou setas representam a associação ponderada entre os nodos (por exemplo, a correlação) de tal modo que as linhas de cor mais intensa têm uma associação mais forte.

Salienta-se a importância da utilização do algoritmo *Fruchterman-Reingold* que torna a interpretação das relações entre as variáveis da rede mais intuitiva, devido a sua lógica de distribuição espacial (Machado et al., 2015). O algoritmo *Fruchterman-Reingold* que fornece uma conexão mais forte entre os nodos é utilizado para a disposição dos nodos em todas as redes (Kossakowski et al., 2015).

Os seguintes parâmetros foram avaliados: centralidade (vetor que se estende desde a variável mais central no sistema para a variável mais periférica), limiares (τ , pontos de corte para cada item), densidade ($D =$ proporção do total de ligações possíveis e observadas) e o diâmetro (maior distância entre dois nodos).

Neste estudo, para complementar a análise de redes foi realizada também a análise de rede de comunidades. A rede de comunidades vai se estruturando e se

distribuindo a partir de agrupamentos (*clusters*) entre elas, que parecem seguir uma distribuição de lei de poder (*Power-law*) (Guimerà, Danon, Díaz-Guilera, Giralt, & Arenas, 2003), até que apenas uma comunidade gigante permaneça, a princípio, e interativamente, há divisão das comunidades até que cada nodo constitua uma comunidade. Assim, as comunidades que se fundem ou se separam são escolhidas de acordo com algum critério de distância ou semelhança que permite detectar quais as comunidades são semelhantes (abordagem de aglomeração) ou heterogêneas (abordagem de divisão) (Günce & Labatut, 2009). A medida utilizada para que haja esta partição da rede (*network partition*) de uma forma refinada, otimizada e com qualidade, é chamada de modularidade de Newman (2004). Apesar desta ser uma medida dispendiosa para se processar existem numerosos algoritmos definidos para sua otimização (Duch & Arenas, 2005; Reichardt & Bornholdt, 2004; Clauset, Newman, & Moore, 2004). Na análise de rede de comunidade deste estudo, utilizou-se o algoritmo *spinglass*, desenvolvido por Reichardt e Bornholdt (2006), que é um método de otimização que conta com uma analogia entre a mecânica estatística de redes complexas e modelos físicos *spinglass*.

As análises foram realizadas utilizando-se o *software estatístico R 3.1.2* e *pacote qgraph 1.3.1* (Epskamp, Cramer, Waldorp, Schmittmann, & Borsboom, 2012; Zhao, Liu, Roeder, Lafferty, & Wasserman, 2014). Técnicas de imputação não foram usadas para compensar a falta de dados (aproximadamente 0,1%)¹⁷.

O procedimento e instrumentos da pesquisa estão resumidos na Tabela 7.

¹⁷Agradecemos ao Professor Doutor Wagner de Lara Machado, da PUC-Campinas, pelas análises de redes (*network analysis*) realizadas

Tabela 7. Procedimento e instrumentos da pesquisa

Procedimento	Etapa 1		Etapa 2		Etapa 3		
			Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		
Mês/Ano	Mai./2015		Jun./2015	Jun./2015	Jun./2015	Ago.-Set./2015	Out.-Dez./2015
Amostra	15 estudantes	567 alunos do 1º, 2º e 3º Ano do EM (15-18 anos) convidados a participarem da pesquisa	411 (CCEA) 304 (YSR) 378 (TAS)		379	345	411 -
Objetivos/ Atividades junto aos participantes	Validação linguística do TAS:	Composição da amostra	Aplicação:	Aplicação:	Aplicação:		Revisão da literatura;
	Tradução e retrotradução (<i>backtranslation</i>) e aplicados em uma amostra de 15 estudantes.	Os alunos foram convidados a participar da pesquisa. Foram entregues os Termos de Consentimento aos alunos interessados, para assinatura dos responsáveis.	Ficha de Identificação, CCEA, YSR e TAS	RSQ-AS	ECAP	Devolutiva dos resultados (cartilha devolutiva)	Escrita Final
Forma	Em grupo	Em grupo	Em grupo	Em grupo	Em pequenos grupos	Em grupo ou individual	Individual
Atividades da equipe da pesquisa	Correção do instrumento e encaminhamento para autores	Visita à escola, apresentação da pesquisa aos alunos e professores.	Correção dos instrumentos	Correção dos instrumentos Identificação dos alunos com e sem problemas de comportamento, e com alto e baixo rendimento escolar.	Processamento e análise dos dados sobre <i>coping</i> <i>Análise estatística dos dados e organização dos resultados.</i>	Organização dematerial e apresentação dos resultados.	-
Equipe	Pesquisador / Orientadora	Pesquisador / Psicólogos / Orientadora	Pesquisador / Psicólogos / Orientadora	Pesquisador / Psicólogos / Orientadora	Pesquisador / Psicólogos / Orientadora	Pesquisador / Psicólogos / Orientadora	Pesquisador / Orientadora

2.5 Questões éticas

Os procedimentos realizados durante o presente estudo respeitaram a legislação sobre a pesquisa com seres humanos (Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde) e as normas do Conselho Federal de Psicologia (Dezembro, 2000). O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado sem alterações no Exame de Qualificação, por uma Banca Examinadora composta por dois especialistas, além do orientador, em 11 de agosto de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. A coleta de dados foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética da PUC-Campinas (ANEXO H)- Campinas no dia 8 de maio de 2015 (Parecer número: 1.055.076) e da autorização da coordenação escolar (APÊNDICE A), mediante a anuência dos responsáveis e/ou participantes após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para o participante- APÊNDICE I; para os responsáveis- APÊNDICE J). O TCLE do Responsável foi dado concomitantemente ao TCLE do Participante e este, quando menor de idade, só participaria mediante a entrega antecipada do TCLE do Responsável. Eles foram informados e orientados que deveriam rubricar em cada folha do TCLE.

Esta pesquisa não promoveu risco físico nem psicológico previsível ao participante, uma vez que correspondeu a um estudo de investigação (exploratório), sem intervenções psicológicas. Os testes e inventários foram aplicados na instituição escolar e não apresentaram risco aparente. Os participantes foram observados pelo pesquisador em todas as fases do processo. Contudo, concebe-se que, se tivesse tido um risco de alguma expressão emocional mais profunda, o pesquisador estava à disposição dos participantes para intervenção psicológica necessária ao caso, orientando sobre qualquer dúvida ou expressão emocional que surgisse durante o processo ou tendo sido feito o encaminhamento para os serviços de saúde que oferecem atendimentos psicológicos.

No final da coleta de dados, foi entregue como devolutiva a todos os participantes e não participantes uma cartilha impressa, especialmente elaborada para

esta pesquisa, contendo orientações gerais para uma boa estratégia de enfrentamento funcional na promoção do bem-estar emocional e comportamental e na proteção contra potenciais estressores no ambiente escolar (APÊNDICE K). À escola, foi oferecido um *compact disk* (CD) instrucional (APÊNDICE L) que continha orientações gerais sobre ansiedade de provas no qual abordava estratégias de enfrentamento e autocontrole frente a essas situações de estresse de avaliação escolar e meios de prevenção.

Os resultados das avaliações do grupo estarão disponíveis e serão apresentados para a escola após o término da Tese, podendo-se indicar os casos com indicadores de risco para problemas emocionais e de comportamento para a escola encaminhar a outros profissionais, a critério dos participantes e responsáveis.

3 RESULTADOS

Os resultados do presente estudo serão apresentados em oito seções. Nas seis primeiras, estão descritos o perfil da amostra, com análises descritivas para as variáveis avaliadas (dados sociodemográficos, rendimento acadêmico, problemas emocionais e de comportamento, estressores escolares, ansiedade de provas e enfrentamento), seguidas pelas análises comparativas entre os participantes – com e sem problemas emocionais e de comportamento- para verificar a existência de diferenças no resultado de cada variável de interesse (gênero, idade e estressores) e o rendimento acadêmico em relação aos dois grupos. Posteriormente, nas duas últimas seções, são apresentadas as análises mais consistentes em termos de identificação e de força das relações entre as variáveis (análise de equações estruturais e análise de rede), para contemplar os objetivos propostos. Salienta-se que essas análises foram feitas em amostras de tamanho diferente, considerando o preenchimento correto dos instrumentos por parte dos alunos (Tabela 4, do Método).

A análise de equações estruturais estudou as relações das variáveis de interesse com o desempenho escolar dos adolescentes, conforme o modelo teórico proposto; a análise de rede (*network analysis*) resultou em dois tipos de variáveis, uma com indicadores gerais gerados pelos instrumentos e outra com os indicadores específicos. Essa análise permitiu que fossem visualizadas todas as relações possíveis e a intensidade entre essas relações (*nodos*).

A seguir, a primeira seção mostra as características sócio-demográficas dos alunos e, na segunda seção, os resultados obtidos do desempenho escolar dos alunos em relação às disciplinas cursadas. O desempenho escolar (média das notas nas disciplinas) corresponde à variável de desfecho (dependente) do estudo.

3.1 Características sociodemográficas dos adolescentes

A maioria dos 383 alunos tinha um nível socioeconômico “médio/alto” (54,31%) tendo os alunos uma maior prevalência quando comparados com as alunas (Tabela

8). Destes, os alunos com 16 anos, estavam no nível socioeconômico Médio/Alto, seguido dos mais velhos (≥ 17 anos). Em relação à série escolar, os alunos do 1º ano tinham um melhor nível socioeconômico “Médio/Alto”, seguidos do 2º ano e 3º ano (Tabela 8).

As alunas e os participantes mais velhos (≥ 17 anos) apresentaram um menor nível socioeconômico, especialmente os que cursavam o 3º Ano, indicada pelas respectivas Médias (DP). No entanto, segundo o teste Qui-Quadrado, as diferenças foram significativas apenas para os alunos do 3º ano (nível baixo - médio), no 1º ano e 2º ano (nível médio - alto) e nível alto no 1º ano (Tabela 8).

Tabela 8. *Frequência e porcentagem do nível socioeconômico dos alunos, por gênero, idade e série escolar (N = 383)*

Variáveis	Nível Socioeconômico			Total n (%)	Média (DP)	*p-valor
	Baixo/ Médio	Médio/ Alto n (%)	Alto			
<i>Gênero</i>						
Feminino	94 (41,41)	122 (53,74)	11 (4,85)	227 (100)	24,14 ($\pm 5,28$)	0,96
Masculino	63 (40,38)	86 (55,13)	7 (4,49)	156 (100)	24,28 ($\pm 5,84$)	
<i>Idade</i>						
14-15 anos	38 (42,22)	46 (51,11)	6 (6,67)	90 (100)	24,20 ($\pm 5,68$)	0,548
16 anos	54 (38,30)	79 (56,03)	8 (5,67)	141 (100)	24,83 ($\pm 5,64$)	
≥ 17	65 (42,76)	83 (54,61)	4 (2,63)	152 (100)	23,61 ($\pm 5,25$)	
<i>Série</i>						
1º Ano	41 (35,04)	66 (56,41)	10 (8,55) ^(f)	117 (100)	25,38 ($\pm 6,42$)	0,032*
2º Ano	58 (39,73)	81 (55,48)	7 (4,79)	146 (100)	24,49 ($\pm 4,96$)	
3º Ano	58 (48,33)	61 (50,83)	1 (0,83)	120 (100)	22,68 ($\pm 4,85$)	

Nota. *p-valor $\leq 0,05$ = significativo pelo Teste Qui-Quadrado.

Após a identificação dos alunos em relação ao seu nível socioeconômico, foram analisadas as diferenças de gênero, idade e série quanto à condição de trabalhar ou-não (Tabela 9).

Houve uma prevalência do grupo dos homens que mais trabalhavam. Em relação à série, havia uma prevalência de alunos do 3º Ano que trabalhavam seguidos dos alunos do 1º Ano. Já em relação à idade, os mais velhos (≥ 17 anos) eram mais

prevalentes em termos de trabalhar, com diferença significativa, segundo o teste Qui-Quadrado (Tabela 9).

Tabela 9. *Frequência e porcentagem dos alunos em relação ao trabalho, por gênero, idade e série (N = 380)*

Variáveis	Trabalho		Total n (%)	*p-valor
	Sim n (%)	Não n (%)		
<i>Gênero</i>				
Feminino	46 (20,18)	182 (79,82)	228 (100)	0,96
Masculino	43 (28,29)	109 (71,71)	152 (100)	
<i>Idade</i>				
14-15 anos	16 (18,18)	72 (81,82)	88 (100)	0,049*
16 anos	28 (19,72)	114 (80,28)	142 (100)	
≥17	45 (30,00)	105 (70,00)	150 (100)	
<i>Série</i>				
1º Ano	30 (26,09)	85 (73,91)	115 (100)	0,135
2º Ano	26 (17,93)	119 (82,07)	145 (100)	
3º Ano	33 (27,50)	87 (72,50)	120 (100)	

Nota. *p ≤ 0,005 = Valores significativos pelo Teste Qui-Quadrado.

Seguindo a uma análise comparativa entre as variáveis categóricas: série e sexo, em relação às alunas dos 1º, 2º e 3º anos, as alunas do 3º Ano eram as que mais trabalhavam seguidas das alunas do 1º Ano. Por outro lado, os alunos do 1º Ano apresentaram uma frequência maior seguido dos alunos do 3º Ano.

Já em relação à série e idade, os alunos mais velhos, do 3º Ano tiveram uma prevalência maior de trabalho comparada as demais séries. No entanto, segundo o teste Exato de Fisher, houve diferença significativa para os alunos mais novos (14-15 anos), do 1º Ano (Tabela 10).

Tabela 10. *Frequência dos alunos trabalhando, por gênero, idade e série escolar (N = 89)*

Variáveis	Trabalho			Total n (%)	*p-valor
	1º Ano n (%)	2º Ano n (%)	3º Ano n (%)		
<i>Gênero</i>					
Feminino	10/51 (19,61)	15/96 (15,63)	21/81 (25,93)	46/228 (100)	0,234
Masculino	20/64 (31,25)	11/49 (22,45)	12/39 (30,77)	43/152 (100)	0,544
<i>Idade</i>					
14-15 anos	16/72 (22,22)	0/16 (0,00)	-	16/88 (100)	0,036*
16-17 anos	12/40 (30,00)	24/123 (19,51)	24/93 (25,81)	60/256 (100)	0,316
18-20 anos	2/3 (66,67)	2/6 (33,33)	9/27 (33,33)	13/36 (100)	0,613

Nota. *p ≤ 0,05 = significativo pelo Teste Exato de Fisher.

3.2 Desempenho Acadêmico

O desempenho acadêmico, avaliado pelas médias escolares nas disciplinas cursadas pelos estudantes, correspondeu à variável de desfecho ou dependente. A Tabela 11, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das variáveis da amostra (N = 406). (As notas das matérias e suas respectivas séries estão no APÊNDICE M).

Tabela 11. *Médias escolares nas disciplinas cursadas pelos alunos no Ensino Médio (N = 406)*

Disciplinas	Média (DP)	Mediana (Amplitude)
Artes	7,33 (±1,58)	8 (1-10)
Inglês	7,18 (±1,76)	7 (2-10)
Matemática	7,02 (±1,62)	7 (1-10)
Português	6,97 (±1,52)	7 (0-10)
História	6,96 (±1,51)	7 (2-10)
Química	6,78 (±0,99)	7 (4-9)
Filosofia	6,74 (±2,03)	7 (0-10)
Educação Física	6,66 (±1,39)	7 (2-10)
Sociologia	6,46 (±1,74)	6 (1-10)
Física	6,32 (±1,61)	6 (3-10)
Geografia	5,81 (±1,86)	6 (1-10)
Biologia	5,29 (±1,59)	5 (1-9)
Média Geral	6,63 (±1,18)	6,67 (2-9,25)

Os alunos do presente estudo apresentaram em ordem decrescente uma maior média na disciplina de Artes ($M = 7,33$) seguida de Inglês ($M = 7,18$) e Matemática ($M = 7,02$). As menores médias foram nas disciplinas de Biologia ($M = 5,29$) e Geografia

($M = 5,81$). Por outro lado, as médias escolares não ficaram inferior a cinco¹⁸ pontos em nenhuma das disciplinas (Tabela 11). Dos 406 alunos, 93,35% ($n = 379$) tinham uma média acima de cinco, de forma que apenas 27 alunos (6,65%) estavam com média menor, indicativa de reprovação.

Comparadas a média geral escolar de todas as disciplinas com a média de aprovação ($M \geq 5$) adotada pela instituição de ensino estadual, os alunos do 3º Ano tiveram uma média significativamente superior quando comparado com as outras séries, seguido do 2º Ano. O 1º Ano teve uma média significativamente inferior as demais, pelo teste Qui-Quadrado (Tabela 12).

Tabela 12. *Diferenças de médias escolares pelos alunos no Ensino Médio (N = 406)*

Variáveis	1º Ano n(%)	2º Ano n(%)	3º Ano n(%)	*p-valor
Média Geral				
<5	16 (13,11)	8 (5,44)	3 (2,19)	0,002*
≥5	106 (86,89)	139 (94,56)	134 (97,81)	
Total	122 (100,00)	147 (100,00)	137 (100,00)	

Nota. * $p \leq 0,05$ = valores significativos pelo teste Qui- Quadrado.

Na próxima seção, os resultados da aplicação do YSR indicaram a presença dos problemas de comportamento (PC), permitindo a divisão da amostra em dois grupos – G1 (com problemas de comportamento) e G2 (sem problemas de comportamento).

3.3 Problemas emocionais e de comportamento nos alunos do Ensino Médio

Na amostra estudada ($N = 379$), 20,84% dos alunos ($n = 79$) apresentaram indicadores de problemas de comportamento (PC), sendo 36,68% do tipo internalizante ($n = 139$) e 18,21% do tipo externalizante ($n = 69$). Com base na média do Escore T (valor total) do *Young Self Report* [YSR] (Achenbach & Rescorla, 2010; Rocha et al., 2010, validado por Rocha, 2012), que permite a comparação entre suas

¹⁸ Média adotada nos colégios estaduais ($M \geq 5$) como indicador de aprovação escolar nas disciplinas cursadas.

escalas, foram identificados mais problemas de comportamento do tipo *internalizante* ($M = 54,79$) (Tabela 13).

Assim, os adolescentes com CP tiveram, em ordem decrescente, maior frequência de Queixas Somáticas ($M = 57,27$), problemas de Ansiedade/ Depressão ($M = 55,89$), além de Problemas com o Pensamento ($M = 55,58$), Comportamento Agressivo ($M = 55,06$), Problemas de Sociabilidade ($M = 54,37$), Violação de Regras ($M = 54,00$) e Problemas de Atenção ($M = 53,13$) sendo que todas estas subescalas tiveram médias muito próximas (variação: 53,13 a 57,27) (Tabela 13).

Tabela 13. Resultados da aplicação do Young Self Report nos alunos do Ensino Médio ($N = 379$)

YSR (11-18 anos)	Escore T		Classificação Clínica (CP) ^(a)
	Média (DP)	Mediana (Amplitude)	n (%)
<i>Índices Gerais</i>			
Total	52,22 ($\pm 10,54$)	53 (22-85)	79(20,84)
Problemas Internalizantes	54,79 ($\pm 11,25$)	56 (26-91)	139 (36,67)
Problemas Externalizantes	50,79 ($\pm 9,88$)	51 (24-82)	69 (18,21)
<i>Escalas-síndromes</i>			
Queixas Somáticas	57,27 ($\pm 7,69$)	55 (50-88)	68 (17,94)
Ansiedade/Depressão	55,89 ($\pm 7,48$)	53 (50-89)	57 (15,04)
Retraimento/Depressão	54,10 ($\pm 5,71$)	51 (50-80)	23 (6,07)
Problemas com o Pensamento	55,58 ($\pm 7,56$)	51 (50-86)	52 (13,72)
Problemas de Sociabilidade	54,37 ($\pm 6,45$)	51 (50-91)	33 (8,71)
Problemas de Atenção	53,13 ($\pm 4,90$)	50 (50-75)	13 (3,43)
Comportamento Agressivo	55,06 ($\pm 7,24$)	51 (50-94)	43 (11,35)
Violação de Regras	54,00 ($\pm 5,32$)	51 (50-83)	14 (3,69)

Nota. Escore T: escore padronizado da pontuação total do participante: tem o mesmo significado para as escalas-síndromes e para os índices gerais; ^(a) Ponto de corte para as escalas-síndromes é 65 e para os índices gerais = 60.

O *Youth Self-Report* (YSR) avalia também, em uma seção do instrumento, o Desempenho Acadêmico, como parte da Escala Total de Competências. A Escala Total de Competências é formada pela Competência em Atividades, Competência Social e Desempenho Acadêmico. Assim, o Desempenho Acadêmico se refere ao comparativo do aluno em relação aos outros da sua idade no que se refere ao

desempenho nas disciplinas escolares. O aluno assinalava, em uma escala de autopercepção, uma gradação que variava de 1 = “insuficiente” para passar de ano, 2 = “pior”, 3 = “igual” e 4 = “melhor”. Os dados tiveram média = 2,01 e variação de 0,00 a 3,00 indicados pelos alunos que responderam a esta seção do instrumento (n = 380).

Na seção seguinte, foram avaliadas as variáveis de interesse (gênero, idade e série) quanto ao seu impacto na ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento [PC], e dos problemas internalizantes [PI] e externalizantes [PE].

3.3.1 Diferenças de gênero e de idade nos alunos do Ensino Médio com problemas emocionais e de comportamento

A amostra estudada (N=379) apresentou uma prevalência de problemas de comportamento (PC) nas meninas e para os alunos em geral mais velhos (≥ 17 anos), e daqueles cursando o 2º Ano. As meninas apresentaram significativamente mais PI do que os meninos. Os alunos com mais PI eram mais velhos (≥ 17 anos) e do 3º Ano. Os meninos apresentaram mais PE assim como aqueles com 16 anos e cursando o 1º Ano (Tabela 14).

Houve as comparações entre as idades (14-15 anos, 16 anos e ≥ 17 anos) agrupadas para maior consistência nas análises, mas as diferenças não foram significativas (Tabela 14).

Tabela 14. Frequência dos alunos com problemas emocionais e de comportamento, por gênero e idade (N = 379)

Variáveis	YSR (escore T) ^(a)								
	Problemas totais (n = 79)			Problemas Internalizantes (n = 139)			Problemas Externalizantes (n = 69)		
	n (%)	Média (DP)	*p-valor	n (%)	Média (DP)	*p-valor	n (%)	Média (DP)	*p-valor
<i>Gênero</i>									
Feminino (n=228)	49 (21,49)	53,03(±9,55)	0,703	97 (42,54)	57,06(±9,08)	0,004*	36 (15,79)	51,13(±9,18)	0,134
Masculino(n=151)	30 (19,87)	51,01(±11,81)		42 (27,81)	51,37(±13,21)		33 (21,85)	50,28(±10,86)	
<i>Idade</i>									
14-15 anos(n=88)	16 (18,18)	50,50(±11,81)	0,709	29 (32,95)	53,01(±12,22)	0,309	17(19,32)	49,41(±11,74)	0,057
16 anos(n=141)	29 (20,57)	53,25(±10,04)		48 (34,04)	55,51(±10,49)		33 (23,40)	52,07(±9,47)	
≥17(n=150)	34(22,67)	52,27(±10,14)		62(41,33)	55,17(±11,32)		19(12,67)	50,40(±8,95)	
<i>Série</i>									
1º Ano(n=114)	21(18,42)	51,32(±12,10)	0,591	35(30,70)	53,07(±12,41)	0,254	24(21,05)	50,65(±10,84)	0,146
2º Ano(n=145)	34(23,45)	53,10(±9,81)		55(37,93)	55,97(±10,68)		30(20,69)	51,25(±9,83)	
3º Ano(n=120)	24(20,00)	52,02(±9,77)		49(40,83)	55,02(±10,64)		15(12,50)	50,38(±9,01)	

Nota. YSR = *Young Self Report* ^(a); Escore T: escore padronizado, da pontuação total do participante, que tem o mesmo significado para as escalas-síndromes e para os índices gerais; Ponto de corte para os índices gerais (PC, PI, PE) = 60 pontos.

p ≤ 0,05 = *valores significativos pelo teste Qui-Quadrado

3.4 Estresse e ansiedade no contexto acadêmico

3.4.1 Estressores acadêmicos em alunos do Ensino Médio

Para avaliar a resposta ao estresse em relação à escola, foi utilizado o *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress – Academic Problems* [Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos] [RSQ-AS] (Connor-Smith et al., 2000) (ANEXO F). A primeira parte do instrumento, composta por 8 itens, solicitava que os alunos apontassem a frequência (*nunca, às vezes, quase sempre e sempre*) que algumas situações ou sentimentos relacionados à escola ocorrem considerando os últimos seis meses.

Destacando o percentual de respostas “às vezes”, os estressores apontados com maior frequência pelos alunos que ocorrem maior ou igual a 50% da amostra são: “ir mal ao fazer uma prova ou um trabalho” (71,77%), “tirar notas baixas” (64,91%), “não conseguir entender os assuntos durante as aulas” (59,10%), “não entender o dever de casa” (53,56%), “ter dificuldade para estudar” (51,72%) e “deixar de fazer o dever de casa” (51,45%). Com valores menores, o percentual de respostas “quase sempre/sempre” foi somado, destacando-se o estressor “ter aulas ou professores ruins” (41,42%) como prevalente (Tabela 15).

Tabela 15. Estressores escolares segundo alunos do Ensino Médio (N = 379)

Estressores (variação = 1 a 4)	Frequência				Média (DP)	Mediana (Ampl.)
	Nunca <i>n</i> (%)	Às vezes <i>n</i> (%)	Quase sempre / Sempre <i>n</i> (%)	Não respondidos		
Outro	7 (20,00)	13 (37,14)	15 (42,86)	376	2,46 (±1,07)	2 (1-4)
Ter aulas ou professores ruins	50 (13,19)	172 (45,38)	157 (41,42)	32	2,44 (±0,91)	2 (1-4)
Tirar notas baixas	34 (8,97)	246 (64,91)	99 (26,12)	32	2,29 (±0,79)	2 (1-4)
Não conseguir entender os assuntos durante as aulas	36 (9,50)	224 (59,10)	119 (31,39)	32	2,29 (±0,73)	2 (1-4)
Ir mal ao fazer uma prova ou um trabalho	25 (6,60)	272 (71,77)	82 (21,63)	32	2,21 (±0,64)	2 (1-4)

(cont.)

Tabela 15. (cont.) *Estressores escolares segundo alunos do Ensino Médio (N = 379)*

Estressores (variação = 1 a 4)	Frequência				Média (DP)	Mediana (Ampl.)
	Nunca	Às vezes	Quase sempre / Sempre	Não respondidos		
	n (%)	n (%)	n (%)			
Sentir pressionado(a) para fazer algo	100 (26,39)	151 (39,84)	128 (33,78)	32	2,20 (±0,96)	2 (1-4)
Ter dificuldade para estudar	75 (19,79)	196 (51,72)	108 (28,49)	32	2,16 (±0,82)	2 (1-4)
Deixar de fazer o dever de casa	84 (22,16)	195 (51,45)	100 (26,39)	32	2,12 (±0,84)	2 (1-4)
Não entender o dever de casa	110 (29,02)	203 (53,56)	66 (17,41)	32	1,91 (±0,72)	2 (1-4)

Fonte: RSQ- AS (Connor-Smith et al., 2000).

O instrumento continha também um item relacionado aos estressores descritos na Tabela 15 que o aluno deveria assinalar a intensidade do seu grau de controle variando de “Nenhum/Um pouco/Algum/Muito” sobre a situação estressora. Os alunos indicaram ter “algum grau de controle” (45,91%) e “um pouco” (39,05%).

3.4.2 Ansiedade de provas em alunos do Ensino Médio

Para a avaliação da ansiedade de provas, foi utilizada a Escala de Ansiedade de Provas (*Test Anxiety Scale- TAS*) (Sarason, 1958) a qual avalia a presença ou não de ansiedade no contexto acadêmico. Na amostra avaliada (N = 379), houve uma prevalência de 62,53% de alunos com ansiedade de provas, com maior prevalência de alunas com diferença significativa pelo teste Qui-Quadrado. Em comparação com as séries e ansiedade de provas, a prevalência foi maior no 1º Ano, seguido do 3º Ano, embora não tenha dado diferença significativa. Houve também um índice maior de alunos mais novos com ansiedade de provas, embora não tenha dado diferença significativa pelo teste Qui-Quadrado (Tabela 16).

Tabela 16. *Frequência dos alunos com ansiedade de provas, por gênero, idade e série (N = 379)*

Variáveis	Com ansiedade de provas <i>n (%)</i>	Sem ansiedade de provas <i>n (%)</i>	Média com ansiedade de provas(DP)	Média sem ansiedade de provas(DP)	* <i>p</i> -valor
<i>Gênero</i>					
Feminino (<i>n</i> = 227)	152 (66,96)	75 (33,04)	25,91 (±3,67)	16,00 (±3,22)	0,030*
Masculino (<i>n</i> = 152)	85 (55,92)	67 (44,08)	21,74 (±4,32)	11,00 (±3,36)	
Total	237 (62,53)	142 (37,47)			
<i>Idade</i>					
14-15 anos (<i>n</i> = 88)	62 (70,45)	26 (29,55)	23,10 (±3,67)	15,00 (±4,14)	0,209
16 anos (<i>n</i> = 138)	82 (59,42)	56 (40,58)	24,82 (±4,56)	13,00 (±3,90)	
≥17 (<i>n</i> = 153)	93 (60,78)	60 (39,22)	24,84 (±4,58)	13,00 (±3,94)	
Total	237 (62,53)	142 (37,47)			
<i>Série</i>					
1º Ano (<i>n</i> = 115)	75 (65,22)	40 (34,78)	23,28 (±4,06)	14,50 (±4,16)	0,647
2º Ano (<i>n</i> = 144)	86 (59,72)	58 (40,28)	24,58 (±4,59)	13,00 (±3,91)	
3º Ano (<i>n</i> = 120)	76 (63,33)	44 (36,67)	25,22 (±4,34)	13,00 (±3,85)	
Total (<i>n</i> = 379)	237 (62,53)	142 (37,47)	24,38 (±4,40)	13,31 (±3,94)	

Nota. TAS = Test Anxiety Scale.

$p \leq 0,05$ = *Valores significativos pelo teste Qui- Quadrado.

Feita à análise comparativa entre o gênero e as séries, as alunas do 3º Ano tinham mais ansiedade de provas com diferença significativa pelo teste Qui-Quadrado (Tabela 17).

Tabela 17. *Frequência dos alunos com ansiedade, por gênero e série escolar (N = 237)*

Série	Feminino	Masculino <i>n (%)</i>	Total	* <i>p</i> -valor
1º Ano	35 (70,00)	40 (61,54)	75	0,345
2º Ano	60 (62,50)	26 (54,17)	86	0,337
3º Ano	57 (70,37)	19 (48,72)	76	0,021*
Total	152	85	237	

* $p \leq 0,05$ = *Valores significativos pelo Teste Qui-Quadrado.

Assim, diante dos estressores comuns ao contexto acadêmico, os 379 alunos do Ensino Médio avaliados apresentaram:

- 1) 62,53% da amostra com ansiedade de provas;
- 2) maior prevalência de alunas do 1º e 3º Ano com ansiedade de provas;

3) alunos mais novos com maior ansiedade de provas.

Para a identificação dos estressores relacionados às provas escolares, foi adaptado e aplicado o *Test Anxiety Scale* (Sarason, 1958) que avaliou a ocorrência do evento nos últimos seis meses e o nível de agradabilidade (desejabilidade) deste, com 37 itens com respostas dicotômicas (*Verdadeiro* ou *Falso*). No presente estudo, foi considerado o que o aluno avaliou como estressores internos e externos de ansiedade de provas em relação às situações percebidas como “ruins” por eles, com valores de frequência absoluta (*n*) e percentual (%).

No APÊNDICE N, são mostrados todos os itens do teste, com um percentual de ocorrência que variou de 16,89% a 89,79% em relação aos estressores acadêmicos. A coluna “Ocorrência” indica o número de vezes que os eventos foram assinalados, seguindo o gabarito de respostas do teste. Optou-se pela categorização das respostas dos itens. Assim, alguns estressores acadêmicos apontados com maior frequência pelos alunos estavam relacionados a:

- a) Autocobrança no desempenho da prova: querer fazer o melhor na prova (89,79%), ficar imaginando se passará na matéria (75,79%), ter um melhor desempenho sem a cobrança do tempo (73,42%);
- b) Sentimento de incapacidade: preferência em fazer um trabalho ao invés de uma prova (81,58%), preocupação em participar de um teste de inteligência (73,82%), crença de fracasso diante da prova (73,82%);
- c) Reações psicofisiológicas perante a situação de avaliação acadêmica: nervosismo diante da prova influenciando no seu desempenho acadêmico (83,11%), sentir-se tenso diante da prova (81%), preferir que as provas não incomodassem tanto (73,42%).

Por outro lado, foi observada também a prevalência de um indicador positivo frente à avaliação acadêmica, que envolveu a autoconfiança e o relaxamento diante da situação de avaliação (73,56%).

Após a identificação dos estressores escolares e sua intensidade, procurou-se analisar o enfrentamento dos estressores no contexto acadêmico.

3.5 Enfrentamento dos estressores no contexto acadêmico por alunos do Ensino Médio

A segunda seção do *RSQ-AS* é composta por 57 itens, que avaliaram as respostas dos alunos para esses tipos de estressores relacionados aos problemas acadêmicos nos últimos seis meses.

Nessa análise, foi utilizado um escore da proporção (*proportion scores*) de cada fator em relação ao total de todos os 57 tipos de enfrentamento e respostas ao estresse que os participantes relataram utilizar. Este escore proporcional fornece um índice da quantidade relativa de cada resposta de enfrentamento utilizada, controlando assim o número total de respostas de cada indivíduo e uma tendência de resposta para escolher um grande número de itens relacionados. Assim, pontuações por proporção podem ser criadas para cada fator, controlando, assim, as diferenças individuais (Compas, 2009; Compas et al., 1987, 2001, 2006; Connor-Smith et al., 2000; Jaser et al., 2005;).

A amostra de 379 alunos do Ensino Médio apresentou mais Engajamento de controle secundário ($M = 0,24$), seguido do Engajamento involuntário ($M = 0,23$). Porém, foram menos freqüentes o Engajamento de controle primário e Desengajamento voluntário (Tabela 18).

Tabela 18. Média e desvio padrão para os fatores do RSQ-AS em alunos do Ensino Médio (N = 379)

Fatores do RSQ-AS	Média	Desvio padrão
<i>a) Engajamento de controle primário</i>		
Escore bruto	20,15	±4,67
Escore proporcional	0,17	±0,03
<i>b) Engajamento de controle secundário</i>		
Escore bruto	27,81	±6,15
Escore proporcional	0,24	±0,04
<i>c) Desengajamento voluntário</i>		
Escore bruto	19,76	±4,82
Escore proporcional	0,17	±0,03
<i>d) Engajamento involuntário</i>		
Escore bruto	27,59	±8,52
Escore proporcional	0,23	±0,04
<i>e) Desengajamento involuntário</i>		
Escore bruto	21,97	±5,56
Escore proporcional	0,19	±0,03

Fonte: RSQ-AS (Connor-Smith et al., 2000).

Analisando as categorias do RSQ-AS, vê-se que os alunos, em situação de estresse acadêmico, utilizam mais estratégias de enfrentamento de *resolução de problemas, regulação emocional e expressão emocional* (Engajamento de controle primário), como também *pensamento positivo, aceitação e distração* (Engajamento por controle secundário), a *esquiva* e o *pensamento fantasioso* (Desengajamento) são também utilizados (Tabela 19). Com menor frequência, os alunos utilizam menos estratégias de enfrentamento de *pensamentos intrusivos, excitação fisiológica e ação involuntária* (Engajamento involuntário); *interferência cognitiva e inação* (Desengajamento involuntário) (Tabela 19).

Tabela 19. Respostas ao estresse acadêmico em alunos do Ensino Médio pelo RSQ-AS (N = 379)

RSQ-AS Tipos de respostas ao estresse (n = 57)	Escore bruto (proporção)
Engajamento de controle primário (n = 3 categorias)	
Resolução de problemas (n = 3 itens)	0,06
Regulação emocional (n = 3 itens)	0,06
Expressão emocional (n = 3 itens)	0,06
Engajamento por controle secundário (n = 4 categorias)	
Pensamento positivo (n = 3 itens)	0,06
Reestruturação cognitiva (n = 3 itens)	0,05
Aceitação (n = 3 itens)	0,06
Distração (n = 3 itens)	0,06
Desengajamento (n = 3 categorias)	
Esquiva (n = 3 itens)	0,06
Negação (n = 3 itens)	0,05
Pensamento fantasioso (n = 3 itens)	0,06
Total de respostas voluntárias (proporção)	
(n = 30 itens)	

(cont.)

Tabela 19. (cont.) *Respostas ao estresse acadêmico em alunos do Ensino Médio pelo RSQ-AS (N = 379)*

Engajamento involuntário (n = 5 categorias)	
Ruminação (n = 3 itens)	0,05
Pensamentos intrusivos (n = 3 itens)	0,04
Excitação fisiológica (n = 3 itens)	0,04
Excitação emocional (n = 3 itens)	0,05
Ação involuntária (n = 3 itens)	0,04
Desengajamento involuntário (n = 4 categorias)	
Entorpecimento emocional (n = 3 itens)	0,05
Interferência cognitiva (n = 3 itens)	0,04
Inação (n = 3 itens)	0,04
Fuga (n = 3 itens)	0,05
Total de respostas involuntárias (proporção)	
(n = 27 itens)	55 (0,40)
Total de respostas (proporção)	
	139 (1,00)

Fonte: RSQ-AS (Connor-Smith et al., 2000).

Foram analisadas as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelos alunos do Ensino Médio em relação à idade, gênero e série (Tabela 20). Diante de estressores acadêmicos, ambos os sexos apresentaram mais *engajamento de controle secundário*, com EE de *aceitação*, *pensamento positivo* e *reestruturação cognitiva* (mais para as meninas) e *distração*, seguidas do *engajamento involuntário*, com respostas de estresse de *ruminação*, *pensamentos intrusivos* (para meninas) e *excitação emocional* e *excitação fisiológica* (esta última para os meninos) (Tabela 20).

Esse mesmo padrão foi seguido em relação às faixas etárias (14-15 anos, 16 anos e ≥17 anos), com mais *engajamento de controle secundário*, seguido do *engajamento involuntário*. Por outro lado, as respostas menos frequentes foram *excitação fisiológica*, *interferência cognitiva* e *paralisação* (Tabela 20).

Esse padrão não se alterou muito quando comparadas as séries escolares (1º, 2º e 3º Ano), mas observou-se um aumento de frequência de engajamento de controle secundário e uma diminuição do engajamento involuntário a partir do 2º Ano, apresentando EE mais adaptativas, como o *pensamento positivo*, a *aceitação* e a *distração* (Tabela 20).

Tabela 20. Médias de estratégias de enfrentamento, respostas voluntárias e involuntárias ao estresse dos problemas acadêmicos em alunos do Ensino Médio (N = 379)

Tipos de categorias de respostas ao estresse	Média Proporcional (DP)							
	Gênero		Idade (Anos)			Série (Escolar)		
	Masculino	Feminino	14-15	16	≥17	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Engajamento de controle primário	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,18(± 0,03)
Resolução de problemas	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)
Regulação emocional	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)
Expressão emocional	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,02)	0,05(± 0,02)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,02)
Engajamento de controle secundário	0,24(± 0,04)	0,23(± 0,03)	0,24(± 0,03)	0,24(± 0,03)	0,24(± 0,04)	0,23(± 0,03)	0,24(± 0,04)	0,24(± 0,04)
Pensamento positivo	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)
Reestruturação cognitiva	0,06(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,02)	0,05(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,06(± 0,02)
Aceitação	0,07(± 0,02)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)
Distração	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,02)	0,05(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)
Desengajamento voluntário	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,02)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)	0,17(± 0,03)
Evitação	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,02)	0,06(± 0,01)	0,06(± 0,01)
Negação	0,06(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)
Pensamento Fantasiado	0,05(± 0,01)	0,06(± 0,01)	0,05(± 0,02)	0,06(± 0,02)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,06(± 0,02)	0,05(± 0,01)
Engajamento involuntário	0,23(± 0,04)	0,24(± 0,04)	0,24(± 0,04)	0,23(± 0,04)	0,23(± 0,04)	0,24(± 0,04)	0,23(± 0,04)	0,23(± 0,04)
Ruminação	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)
Pensamentos intrusivos	0,05(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)
Excitação fisiológica	0,04(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,05(± 0,01)
Excitação emocional	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)
Ação involuntária (impulsiva)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)
Desengajamento involuntário	0,19(± 0,03)	0,19(± 0,03)	0,19(± 0,03)	0,19(± 0,03)	0,19(± 0,03)	0,19(± 0,03)	0,19(± 0,03)	0,18(± 0,03)
Entorpecimento emocional	0,06(± 0,02)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,02)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,02)
Interferência cognitiva	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)
Paralisação	0,05(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)	0,04(± 0,01)
Fuga	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)	0,05(± 0,01)

Fonte: RSQ-AS (Connor-Smith et al., 2000).

O RSQ-AS apresenta dez questões com alternativas a serem assinaladas (APÊNDICE O). Para lidar com os estressores acadêmicos, os mais procurados pelos adolescentes são os amigos, quando se refere ao modo de expressão dos seus sentimentos (71,24%), na busca de suporte de uma alternativa para melhoria da situação (68,60%) e na busca de compreensão e compaixão (65,61%). Já em relação ao uso de recursos alternativos para lidar com os sentimentos negativos citaram a música (71,24%) como uma estratégia de autorregulação. Os sentimentos mais vivenciados pelos alunos foram a raiva (43,65%), seguida de preocupação (40,21%), quando estes são confrontados com problemas acadêmicos.

No item “outro”, os alunos tinham a opção de descrever subjetivamente outros estressores, descrito na questão 3: *“Eu procuro pensar em maneiras diferentes de mudar ou consertar a situação (Escreva uma das maneiras pensada por você)”* e na questão 24: *“Eu faço algumas coisas para tentar consertar o estresse que tenho com os problemas na escola (Escreva uma coisa que você já fez)”*. Os alunos (n = 100) descreveram algumas ações e comportamentos, que foram categorizadas com base na teoria do MTC, classificando-as nas 12 famílias de enfrentamento. Utilizando essa análise, os alunos relataram utilizar estratégias de enfrentamento (EE) para lidar com a situação estressora: *autoconfiança* (21%), *busca de suporte* (19%), *fuga* (18%), *resolução de problemas* (16%), *busca de informação* (13%), *acomodação* (13%), *negociação* (6%), *delegação* (3%), *isolamento* (3%), *oposição* (2%) e *desamparo* (1%). A percepção de ameaça foi mais predominante ($M = 27$) (Tabela 21).

Tabela 21. As 12 famílias de enfrentamento e sua percepção de ameaça e desafio pelos alunos do Ensino Médio (N = 100).

Famílias de enfrentamento		Respostas n(%)	Exemplos de item
<i>Avaliação como desafio</i>			
Autoconfiança	Sim	21 (21,00)	<i>Procuro sempre melhorar</i>
Busca de suporte	Sim	19 (19,00)	<i>Danço, canto e desenho</i>
Resolução de Problemas	Sim	16 (16,00)	<i>Penso numa forma de resolver a situação</i>
Busca de informação	Sim	13 (13,00)	<i>Leio sobre o assunto</i>
Acomodação	Sim	13 (13,00)	<i>Me desligo de tudo</i>
Negociação	Sim	6 (6,00)	<i>Converso com a pessoa e fazemos um acordo</i>
<i>Avaliação como ameaça</i>			
Delegação	Sim	3 (3,00)	<i>Pego as respostas do amigo</i>
Isolamento	Sim	3 (3,00)	<i>Fico no meu canto sem falar com ninguém</i>
Desamparo	Sim	1 (1,00)	<i>Morder os lábios</i>
Fuga	Sim	18 (18,00)	<i>Tomar remédio</i>
Submissão	Sim	0 (0,00)	-
Oposição	Sim	2 (2,00)	<i>Problema com o professor</i>

Fonte: RSQ-AS (Connor-Smith et al., 2000).

Nota. Os estudantes poderiam responder mais de uma estratégia de enfrentamento, havendo assim, variação na quantidade de respostas dadas.

Após identificar os principais estressores para esses alunos e os tipos de respostas dadas, foram analisadas nas próximas seções os tipos de reações emocionais e as estratégias de enfrentamento da ansiedade de provas em três situações- antes, durante e depois da prova.

3.5.1 Enfrentamento da ansiedade de provas por alunos do Ensino Médio

Para avaliar o enfrentamento da ansiedade de provas, foram propostas três situações estressoras (S1 - antes da prova; S2 - durante a prova; e S3- depois da prova), tendo como referência os constructos da MTC (Skinner et al., 2003; Skinner & Wellborn, 1994). Foi aplicada uma escala de cinco pontos, com 21 questões - a Escala de Enfrentamento, adaptada da *Motivational Theory of Coping Scale-12* [MTC-12] (Lees, 2007) juntamente com três pranchas contendo imagens ilustradas de situações representativas de avaliação acadêmica dessas três situações (APÊNDICE P). Uma amostra com 345 participantes respondeu por três vezes a Escala de Coping de Ansiedade de Prova [ECAP], baseada no *Coping Response Booklet* [CRB] (Lees, 2007), considerando três situações interpessoais, identificadas como estressantes. A

maioria dos alunos se identificou com essas três situações apresentadas ($M = 36,23\%$ da amostra que escolheram “muito/bastante”), na Questão nº 21: “O quanto você é capaz de imaginar que você é a pessoa da situação?”, especialmente com a S3- depois da prova (39,13%), e com a S2- durante a prova (37,90%) (Tabela 22).

Os alunos relataram que essas três situações desencadeavam, conseqüentemente, três tipos de reações emocionais - tristeza, medo e raiva - cujas respostas foram agrupadas duas a duas: “nem um pouco / um pouco”, e “muito / bastante” (Tabela 22).

Tabela 22. Graus de identificação dos alunos com as situações estressoras e as suas reações emocionais ($N = 345$)

Situações estressoras	Respostas	Identificação Q.21 n(%)	Reações emocionais		
			Tristeza Q.1 n(%)	Medo Q.2 n(%)	Raiva Q.5 n(%)
S1. Antes da prova	Nem um pouco/um pouco	125 (36,23)	223 (64,64)	176 (51,01)	210 (60,87)
	Mais ou menos	110 (31,88)	81(23,48)	70(20,29)	46(13,33)
	Muito/Bastante	110 (31,88)	41(11,89)	99 (28,7)	89 (25,80)
S2. Durante a prova	Nem um pouco/um pouco	121 (35,28)	250(72,67)	163 (47,38)	220 (63,96)
	Mais ou menos	92 (26,82)	53 (15,41)	71 (20,64)	50 (14,53)
	Muito/Bastante	130 (37,90)	41 (11,92)	110 (31,98)	74 (21,51)
S3. Depois da prova	Nem um pouco/um pouco	218 (35,36)	218 (63,19)	185 (53,63)	219(63,48)
	Mais ou menos	88 (25,51)	68 (19,71)	50 (14,49)	61 (17,68)
	Muito/Bastante	135 (39,13)	59(17,11)	110 (31,88)	65 (18,84)
Média ^(a) das opções (%) muito/bastante		125 (36,23)	47 (13,62)	106,33 (30,82)	76 (22,02)

Nota. ^(a) Média das opções “muito/bastante (Identificação) das reações emocionais (Tristeza, medo e raiva)”; Q = número da questão da escala; não responderam os itens = 66 alunos dos 411.

A reação emocional de *medo* foi a mais frequente em todas as três situações ($M = 30,82\%$ da amostra que escolheram “muito/bastante”), sendo mais intensa na S2–durante a prova - e na S3– depois da prova (31,88%) (Tabela 22).

A *raiva* também foi comum às três situações ($M = 22,02\%$ da amostra que escolheram “muito/bastante”), sendo que foi mais intensa na S1 (25,80%) e na S2 (21,51%) (Tabela 22).

A reação de *tristeza* não foi muito comum e mais frequente em duas das três situações ($M = 13,62$ da amostra que escolheram “muito/bastante”), destacando-se na S3 (17,11%) e na S2 (11,92%), ambas envolvendo situações de avaliação (Tabela 22).

Observa-se que as respostas “nem um pouco/pouco” foram mais frequentes quando comparadas com as respostas “muito/bastante” frente às reações emocionais de tristeza, medo e raiva perante as três situações de provas indicando possivelmente um desengajamento emocional diante da situação de avaliação acadêmica.

O APÊNDICE Q apresenta com mais detalhes as respectivas Médias e Desvio Padrão das respostas dos alunos em relação as reações emocionais de tristeza, medo e raiva diante dos eventos estressores (S1, S2 e S3).

Na Tabela 23, na S1- antes da prova e S3- depois da prova, a orientação das respostas de enfrentamento (Questão nº 20: “*O quanto você quer sair da situação ou fugir?*”) da maioria dos alunos foi de aproximação ($M = 61,37\%$), sendo que o maior percentual de respostas da S1 (62,03%) e da S3 (61,74%) foi “nem um pouco/ um pouco”. Este resultado foi coerente com a resposta emocional, visto que a S1 e a S3 desencadearam de forma menos frequente a reação de medo, a qual está vinculada à resposta de aproximação.

A maioria dos alunos avaliaram as três situações como um desafio ($M = 27,07\%$ da amostra que escolheram “muito/ bastante”), na Questão nº 4: “*Quanto interessado você se sentiria?*”, sendo mais presente este tipo de avaliação na S3- depois da prova (38,55%) e na S2- durante a prova (23,26%) (Tabela 21). Por outro lado, os alunos não avaliaram como desafio a S1- antes da prova (49,57%), em que apresentaram um percentual elevado de respostas nas alternativas “nem um pouco/ um pouco” (Tabela 23).

Tabela 23. Avaliação das situações estressoras de provas escolares como desafio e a orientação do enfrentamento em alunos do Ensino Médio (N = 345)

Situações Estressoras	Respostas	Desafio	Orientação
		Q.4 n (%)	Q.20 n (%)
S1. Antes da prova	Nem um pouco/um pouco	171 (49,57)	214 (62,03)
	Mais ou menos	107 (31,01)	59 (17,10)
	Muito/Bastante	67 (19,42)	72 (20,87)
	Não responderam	66	66
S2. Durante a prova	Nem um pouco/um pouco	149 (43,31)	207(60,35)
	Mais ou menos	115 (33,43)	57 (16,62)
	Muito/Bastante	80 (23,26)	79 (23,03)
	Não responderam	67	68
S3. Depois da prova	Nem um pouco/um pouco	108 (31,3)	213 (61,74)
	Mais ou menos	104 (30,14)	74 (21,45)
	Muito/Bastante	133 (38,55)	58 (16,82)
	Não responderam	66	66
Média das opções (%) ^(a)		93,33 (27,07)	69,66 (20,24)

Nota. ^(a) Média das opções “muito/bastante”.

O APÊNDICE R apresenta com mais detalhes as respectivas Médias e Desvio Padrão das respostas dos alunos em relação aos eventos estressores (S1, S2 e S3) apresentados como desafio e sua orientação do enfrentamento.

As alternativas “nem um pouco” e “um pouco” foram somadas, assim como as respostas “muito” e “bastante”, em relação às respostas de percepção de ameaça às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia, diante das três situações estressoras (Tabela 24).

Tabela 24. Avaliação de ameaça às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia, em relação às situações estressoras por alunos do Ensino Médio (N = 345)

Situações Estressoras	Respostas	Avaliação de ameaça às necessidades		
		Competência Q.3 n (%)	Relacionamento Q.6 n (%)	Autonomia Q.7 n (%)
S1. Antes da prova	Nem um pouco/um pouco	84 (24,35)	185 (53,62)	153 (44,35)
	Mais ou menos	173 (50,14)	95 (27,54)	95 (27,54)
	Muito/Bastante	88 (25,51)	65 (18,84)	97 (28,12)
	Não respondidos	66	66	66
S2. Durante a prova	Nem um pouco/um pouco	93 (27,03)	217 (63,08)	180 (52,33)
	Mais ou menos	158 (45,93)	74 (21,51)	113 (32,85)
	Muito/Bastante	93 (27,03)	53 (15,41)	51 (14,83)
	Não respondidos	67	67	67
S3. Depois da prova	Nem um pouco/um pouco	101 (29,28)	176 (51,02)	146 (42,32)
	Mais ou menos	123 (35,65)	110 (31,88)	103 (29,86)
	Muito/Bastante	121 (35,08)	59 (17,1)	96 (27,83)
	Não respondidos	66	66	66
Média das opções “muito/bastante” (%)		100,66 (29,20)	59,00 (17,11)	81,33 (23,59)

Observa-se que diante da avaliação acadêmica envolvendo as três situações, os alunos indicaram uma percepção de ameaça à necessidade de competência (29,17%), seguido da ameaça à autonomia (23,57%). Frente à questão nº 3 da Escala de Enfrentamento: “*Quão capaz você se sentiria para lidar com a situação?*”, os participantes indicaram uma percepção maior de ameaça à sua necessidade de competência na S3 (35,08%) (Tabela 24). A percepção de ameaça à necessidade de Relacionamento (Questão nº 6: “*O quanto acolhido você se sentiria nesta situação?*”) foi maior na S1 (18,84%).

Os alunos relataram sentirem-se ameaçados na sua necessidade de Autonomia (Questão nº 7: “*O quanto você poderia mudar o que está acontecendo?*”), especialmente em relação à S1 e à S3 que tiveram um maior percentual de respostas “muito/ bastante” (Tabela 24). O APÊNDICE S apresenta com mais detalhes as respectivas Médias e Desvio Padrão das situações estressoras (S1, S2 e S3) avaliadas como ameaça pelos alunos em relação às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia.

Os alunos perceberam as situações mais como um desafio do que como uma ameaça (Tabela 25) e relataram que lidariam com as três situações estressoras, utilizando principalmente a *família de enfrentamento de Resolução de Problemas* (S1: 59,13%; S2: 55,81%; S3: 42,9%; $M = 52,61$). Na sequência, utilizariam a *Busca de Informação* (S1: 55,07%; S2: 47,1%; S3: 44,06%; $M = 48,74$), todas com percentual acima dos 50% apenas para a S1 (Tabela 25). Ambas famílias de *coping* se relacionam “ao desafio” à necessidade de competência.

As *famílias de enfrentamento* com frequência menor para as três situações que obtiveram escolhas *muito/bastante* foram: a *Delegação* (S1: 11,31%; S2: 15,69%; S3: 10,44%; $M = 12,48$), a *Submissão* (S1: 13,92%; S2: 12,24%; S3: 10,73%; $M = 12,29$), a *Oposição* (S1: 17,11%; S2: 11,96%; S3: 11,89%; $M = 13,65$), *Desamparo* (S1: 17,98;

S2: 19,53; S3: 13,05; M=16,85) e o Isolamento (S1: 26,95; S2: 28,57; S3: 21,16; M=25,56) (Tabela 25).

Tabela 25. *Frequência, percentual e média das 12 famílias de enfrentamento da ansiedade de provas dos alunos do Ensino Médio (N = 345)*

Neces- sidades	Famílias de enfrenta- mento	Respostas	Situações estressoras			Média ^a (%)
			S1 (Antes da prova) n (%)	S2 (Durante a prova) n (%)	S3 (Depois da prova) n (%)	
Avaliação como desafio						
Relaciona- mento	Autoconfiança	Nem um pouco / um pouco	91 (26,38)	108 (31,4)	89 (25,8)	42,16
		Mais ou menos	114 (33,04)	104 (30,23)	92 (26,67)	
		Muito/Bastante	140 (40,58)	132 (38,38)	164 (47,53)	
		Não respondidos	66	67	66	
	Busca de suporte	Nem um pouco/um pouco	126 (36,52)	150 (43,6)	152 (46,06)	31,42
		Mais ou menos	90 (26,09)	92 (26,74)	99 (28,70)	
		Muito/Bastante	129 (37,39)	102 (29,65)	94 (27,24)	
		Não respondidos	66	67	66	
Competência	Resolução de Problemas	Nem um pouco/um pouco	57 (16,52)	82 (23,83)	101 (29,27)	52,61
		Mais ou menos	84 (24,35)	70 (20,35)	96 (27,83)	
		Muito/Bastante	204 (59,13)	192 (55,81)	148 (42,9)	
		Não respondidos	66	67	66	
	Busca de informação	Nem um pouco/um pouco	56 (16,23)	85 (24,71)	104 (30,14)	48,74
		Mais ou menos	99 (28,70)	97 (28,20)	89 (25,80)	
		Muito/Bastante	190 (55,07)	162 (47,1)	152 (44,06)	
		Não respondidos	66	67	66	
Autonomia	Acomodação	Nem um pouco/um pouco	116 (33,62)	120 (34,89)	98 (28,4)	34,04
		Mais ou menos	111 (32,17)	108 (31,40)	129 (37,39)	
		Muito/Bastante	118 (34,2)	116 (33,72)	118 (34,2)	
		Não respondidos	66	67	66	
	Negociação	Nem um pouco/um pouco	111 (32,17)	172 (50)	165 (47,83)	24,37
		Mais ou menos	125 (36,23)	97 (28,20)	112 (32,46)	
		Muito/Bastante	109 (31,6)	75 (21,8)	68 (19,71)	
		Não respondidos	66	67	66	
<i>Média (%)^a</i>			43,76	37,74	35,94	38,89

(Cont).

Tabela 25. (cont.) *Frequência, percentual e média das 12 famílias de enfrentamento da ansiedade de provas dos alunos do Ensino Médio (N = 345)*

Neces- sidades	Famílias de enfren- ta- mento	Respostas	Situações estressoras			
			S1 (Antes da prova)	S2 (Durante a prova)	S3 (Depois da prova)	Média das opções muito/bastante
			n (%)	n (%)	n (%)	(%)
Avaliação como ameaça						
Relaciona- mento	Delegação	Nem um pouco/um pouco	250 (72,47)	234 (68,02)	244 (70,73)	
		Mais ou menos	56(16,23)	56 (16,28)	65 (18,84)	
		Muito/Bastante	39 (11,31)	54 (15,69)	36 (10,44)	12,48
		Não respondidos	66	67	66	
	Isolamento	Nem um pouco/um pouco	169 (48,99)	177 (51,6)	191 (55,36)	
		Mais ou menos	83 (24,06)	68 (19,83)	81 (23,48)	
		Muito/Bastante	93 (26,95)	98 (28,57)	73 (21,16)	25,56
		Não respondidos	66	68	66	
Competência	Desamparo	Nem um pouco/um pouco	171 (49,57)	180 (52,48)	200 (57,97)	
		Mais ou menos	112 (32,46)	96 (27,99)	100 (28,99)	
		Muito/Bastante	62 (17,98)	67 (19,53)	45 (13,05)	16,85
		Não respondidos	66	68	66	
	Fuga	Nem um pouco/um pouco	153 (44,35)	167 (48,69)	189 (54,78)	
		Mais ou menos	80 (23,19)	69 (20,12)	77 (22,32)	
		Muito/Bastante	112 (32,46)	107 (31,19)	79 (22,89)	28,84
		Não respondidos	66	68	66	
Autonomia	Submissão	Nem um pouco/um pouco	216 (62,61)	218 (63,56)	234 (67,83)	
		Mais ou menos	81 (23,48)	83 (24,20)	74 (21,45)	
		Muito/Bastante	48 (13,92)	42 (12,24)	37 (10,73)	12,29
		Não respondidos	66	68		
	Oposição	Nem um pouco/um pouco	217 (62,9)	245 (71,43)	236 (68,41)	
		Mais ou menos	69 (20,00)	57 (16,62)	68 (19,71)	
		Muito/Bastante	59 (17,11)	41 (11,96)	41 (11,89)	13,65
		Não respondidos				
	Média das opções muito/bastante (%)	19,95	19,86	15,02	18,27	

O APÊNDICE T apresenta com mais detalhes as respectivas Médias e Desvio Padrão das situações estressoras (S1, S2 e S3) e as 12 estratégias de enfrentamento avaliadas como desafio ou ameaça utilizadas pelos estudantes.

Resumindo, algumas *famílias de enfrentamento* apresentaram diferenças em relação à situação, tendo sido consideradas as escolhas “muito/bastante” por, pelo menos, 50% dos alunos (Tabela 25):

S1 –*antes da prova*– com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Resolução de Problemas* (59,13%), *Busca de Informação* (55,07%), indicativas de desafio à necessidade de competência;

S2 – *durante a prova* – com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Resolução de Problemas* (55,81%), *Busca de Informação* (47,1%), indicativas de desafio à necessidade de competência;

S3- *depois da prova* – com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Autoconfiança* (47,53%), indicativos de desafio à necessidade de relacionamento; *Resolução de Problemas* (42,9%) e *Busca de Informação* (44,06%), indicativas de desafio à necessidade de competência;

Analisando as *famílias de enfrentamento* mais escolhidas (pelo menos por 50% dos alunos), percebeu-se que estes alunos avaliaram as três situações estressoras mais como desafio do que como ameaça, tendo apresentado um repertório maior para lidar com os estressores relacionados às situações de avaliação escolar antes da prova (2 *famílias de enfrentamento* – *Resolução de Problemas* e *Busca de Informações*) do que durante a prova (2 *famílias de enfrentamento* – *Resolução de Problemas* e *Busca de Informações*).

As famílias de *Resolução de Problemas* e *Busca de Informação* foram mais relatadas na S1- antes da prova e S2- durante a prova; porém, na situação depois da prova (S3) a família de enfrentamento *Autoconfiança* foi a mais frequente (S3: 47,53%) e na situação durante a prova (S2: 55,81%), a *família de enfrentamento* mais relatada foi a *Resolução de Problemas*.

Após identificar os principais estressores para esses adolescentes e a forma como lidam com as situações mais típicas foram feitas análises inferenciais como apresentado a seguir.

3.6 Análises inferenciais

3.6.1 Relações entre desempenho acadêmico e problemas emocionais e de comportamento em alunos do Ensino Médio

A medida utilizada nas análises comparativas correspondeu ao número de estressores ao qual o aluno esteve exposto nos últimos seis meses. Para comparar os dois grupos - com (G1-CP) e sem (G2-SP) problemas emocionais e de comportamento - (variável categórica), para os três índices gerais do YSR – Total de Problemas Emocionais e de Comportamento [PC], Problemas Internalizantes [PI] e Externalizantes [PE], em relação ao desempenho acadêmico (média geral das disciplinas), foi utilizado o teste Mann-Whitney, devido à ausência da distribuição normal das variáveis.

Tabela 26. Comparação entre os alunos com (G1) e sem (G2) problemas emocionais e de comportamento, quanto ao desempenho acadêmico (N = 375)

Índices	Desempenho Acadêmico				p-valor ^a
	G1 (com problemas)		G2 (sem problemas)		
Gerais	n	Média (DP)	n	Média (DP)	
Total – PC	78	6,44 (± 1,35)	297	6,69 (± 1,14)	0,237
Internalizantes– PI	136	6,68 (± 1,27)	239	6,61 (± 1,14)	0,488
Externalizantes– PE	68	6,25 (± 1,26)	307	6,72 (± 1,16)	0,006*
Escalas-Síndromes					
Prob. Atenção	13	5,76 (± 1,47)	362	6,67(± 1,17)	0,032*
Comp. Agressivo	42	6,12 (± 1,42)	333	6,70(± 1,14)	0,017**
TDAH	20	5,90 (± 1,58)	355	6,68(± 1,15)	0,049*
Prob. Oposição	41	6,19 (± 1,30)	334	6,69(± 1,16)	0,032*
Escala Competência					
Total	211	6,40 (± 1,21)	159	6,94 (± 1,10)	0,001***
Atividade	132	6,53 (± 1,16)	244	6,69(± 1,20)	0,182
Social	86	6,44 (± 1,15)	286	6,69(± 1,20)	0,091

Nota. YSR = *Youth Self-Report*.

^ap-valor significativos pelo teste de Mann-Whitney:

* significativos para $p \leq 0,05$;

** muito significativos para $p \leq 0,01$;

*** altamente significativos para $p \leq 0,001$.

Observou-se uma diferença altamente significativa do desempenho escolar entre G1 (CP) e G2 (SP) para o total de competência ($p \leq 0,001$), com menor desempenho para G1, e uma diferença muito significativa para os PE ($p = 0,006$). Já em relação aos tipos de problemas de comportamento, houve uma diferença significativa para os respondentes indicados com TDAH ($p = 0,049$) e com Problemas de Atenção ($p = 0,032$) com menor desempenho para os CP, Problemas de Oposição ($p = 0,032$) e Comportamento Agressivo ($p = 0,017$), com menor desempenho nos casos limítrofes/clínicos (G1) (Tabela 26).

Para verificar se havia alterações no desempenho acadêmico quanto à presença dos problemas emocionais e de comportamento [PC] nos alunos, foi feita uma análise de correlação, com a correlação de Spearman.

A análise de correlação mostrou uma diferença significativa negativa apenas em relação aos problemas externalizantes [PE], ou seja, quanto maior a presença de PE, menor o desempenho acadêmico do estudante e vice-versa (Tabela 27). Para os alunos com PE, este resultado correspondeu a mais problemas de Atenção; Violação de Regras; Comportamento Agressivo; TDAH; Problemas de Oposição e Problemas de Conduta, sendo que todas essas subescalas tiveram uma correlação negativa significativa. Houve uma correlação significativa quanto ao uso de competências¹⁹ em atividade e competência social, indicando que, quanto maior sua freqüência, maior será o desempenho escolar (Tabela 27).

Tabela 27. Comparação entre o desempenho acadêmico, em relação aos problemas de comportamento (N = 375)

Desempenho Acadêmico	r	p-valor^a
Total – PC	-0,06916	0,1808
Internalizantes– PI	0,07039	0,1732
Externalizantes– PE	-0,23143	0,0001***
Escalas- Síndromes		
Ansiedade	0,08688	0,0925
Retraimento	-0,02686	0,6037

(Cont.)

¹⁹A Escala Total de Competências é formada pela Competência em Atividades, Competência Social e Desempenho Acadêmico que faz parte de uma seção do instrumento *Youth Self Report- YSR*.

Tabela 27. (cont.) *Comparação entre o desempenho acadêmico, em relação aos problemas de comportamento (N = 375)*

Desempenho Acadêmico	r	p-valor^a
Queixas Somáticas	0,09031	0,0803
Prob.Sociabilidade	0,02787	0,5901
Prob.Pensamento	-0,03138	0,5441
Prob.Atenção	-0,20365	0,0001***
Violação Regra	-0,27197	0,0001***
Comp.Agressivo	-0,15521	0,0025***
Prob.Afetivos	-0,05312	0,3043
Prob.Ansiedade	0,0972	0,0597*
Prob.Somáticos	0,10064	0,0512*
TDAH	-0,11757	0,0226**
Prob.Oposição	-0,1405	0,0064***
Prob.Conduta	-0,27038	0,0001***
TOC	0,0295	0,5686
Estresse Pós-Traumático	-0,01517	0,7693
Escalas de Competência		
Total	0,20453	0,0001***
Atividade	0,16479	0,0013***
Social	0,12812	0,0129**

Nota. YSR = *Youth Self-Report*

^ap-valor significativo pelo teste de correlação de Spearman:

* significativos para $p \leq 0,05$;

** muito significativos para $p \leq 0,01$;

*** altamente significativo para $p \leq 0,001$.

Após a identificação dos PC na amostra e a sua relação com o desempenho acadêmico, procurou-se analisar esta variável com ansiedade de provas dos alunos.

3.6.2 Relações entre desempenho acadêmico e ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio

As análises comparativas foram realizadas entre os grupos com ansiedade de provas (CA) e sem ansiedade de provas (SA) quanto ao desempenho acadêmico. Apesar dos resultados apontarem uma média superior ($M = 6,69$) dos alunos com ansiedade de provas em relação ao desempenho acadêmico, os resultados não indicaram uma diferença significativa entre eles (Tabela 28).

Tabela 28. Comparação do desempenho acadêmico de alunos com (G1) e sem (G2) ansiedade de provas (N = 377)

TAS Índices Gerais	Desempenho Acadêmico					*p-valor	
	G1 (CA)		Mediana (Amplitude)	G2 (SA)			Mediana (Amplitude)
	n	Média (DP)		n	Média (DP)		
	233	6,69 (± 1,19)	6,75 (2,50-9)	141	6,57 (± 1,15)	6,50 (2-9,25)	0,261

Nota.TAS = *Test Anxiety Scale*.

$p \leq 0,05$ = significativo pelo teste de Mann-Whitney

Os resultados da análise das relações entre o desempenho acadêmico e o enfrentamento da ansiedade de provas escolares indicaram correlações significativas para as famílias de *coping* de *Autoconfiança*, *Busca de Suporte*, *Resolução de Problemas*, *Busca de Informação*, *Acomodação*, definidas como “*Enfrentamento Adaptativo*” [EA]. Assim, um repertório adaptativo de estratégias de enfrentamento se relaciona com um bom desempenho acadêmico e vice-versa. Por outro lado, houve uma correlação significativa negativa do indicador geral de *Enfrentamento Mal Adaptativo* [EMA], com EE de *Delegação e Submissão*, que se associam a um menor desempenho escolar e vice-versa (Tabela 29).

Em relação aos indicadores gerais de enfrentamento adaptativo e mal adaptativo (EA e EMA), houve uma correlação significativa somente para o indicador de EA, indicando uma frequência maior de recursos adaptativos ao lidar com as situações estressantes que se associam a um maior desempenho escolar e vice-versa (Tabela 29).

Tabela 29. Associação entre desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio e as famílias de enfrentamento da ansiedade de provas (N = 342)

Famílias de Enfrentamento	Desempenho Acadêmico	
	r	p-valor ^a
<i>Enfrentamento Adaptativo</i>	0,29267	0,0001***
Autoconfiança	0,23372	0,0001***
Busca de Suporte	0,13440	0,0129**
Resolução de Problemas	0,29635	0,0001***
Busca de Informação	0,26445	0,0001***
Acomodação	0,15448	0,0042***
Negociação	0,05867	0,2793
<i>Enfrentamento Mal Adaptativo</i>	-0,02767	0,6101
Delegação	-0,13346	0,0135**
Isolamento	0,03889	0,4735
Desamparo	0,05352	0,3237
Fuga	0,05560	0,3052
Submissão	-0,13825	0,0105**
Oposição	-0,09269	0,0870

Nota. ECAP = Escala de Coping de Ansiedade de Prova.

^ap-valor significativo pelo teste de correlação de Spearman:

* significativos para $p \leq 0,05$;

** muito significativos para $p \leq 0,01$;

*** altamente significativos para $p \leq 0,001$

Na seção seguinte foi avaliada, através da correlação de Spearman, a relação entre o desempenho acadêmico e os estressores acadêmicos através das estratégias de enfrentamento.

3.6.3 Relações entre desempenho, estressores e seu enfrentamento no contexto acadêmico por alunos do Ensino Médio

Para verificar as relações entre o desempenho acadêmico as respostas aos estressores de problemas acadêmicos nos alunos, relatado nos últimos seis meses (RSQ-AS), foi feita a correlação de Spearman (Tabela 30). Observou-se uma correlação significativa entre o coping de Engajamento de Controle Primário ($r = 0,15685$), com uso de EE como a *regulação emocional e resolução de problemas* que apresentou uma correlação significativa com o desempenho acadêmico (Tabela 30). O *pensamento positivo* e a *distração*, que fazem parte do Engajamento de Controle Secundário, também apresentaram uma correlação significativa. Houve correlações significativas negativas quanto ao uso de estratégias como a *Negação* que se refere

ao *Coping* de Desengajamento e ao *Entorpecimento emocional, Interferência cognitiva* e *Paralisação*, que fazem parte do fator de Desengajamento Involuntário.

Tabela 30. *Associações entre o desempenho acadêmico, em relação às respostas voluntárias e involuntárias ao estresse dos problemas acadêmicos (N = 374)*

Tipos de categorias de respostas ao estresse	Desempenho Acadêmico	
	r	p-valor ^a
Engajamento de controle primário	0,15685	0,0023**
Resolução de problemas	0,10439	0,0436*
Regulação emocional	0,19136	0,0002***
Expressão emocional	0,06743	0,1932
Engajamento de controle secundário	0,15248	0,0031**
Pensamento positivo	0,20313	0,0001***
Reestruturação cognitiva	0,03805	0,4643
Aceitação	-0,00745	0,8859
Distração	0,13075	0,0114**
Coping de desengajamento	0,00021	0,9967
Evitação	0,09724	0,0603
Negação	-0,1423	0,0058**
Pensamento fantasioso	0,0326	0,5297
Engajamento involuntário	-0,02888	0,5776
Ruminação	0,02204	0,6709
Pensamentos intrusivos	-0,05308	0,3059
Excitação fisiológica	0,01683	0,7456
Excitação emocional	0,05154	0,3202
Ação involuntária (impulsiva)	-0,13092	0,0113**
Desengajamento involuntário	-0,30233	0,0001***
Entorpecimento emocional	-0,13296	0,0100**
Interferência cognitiva	-0,21909	0,0001***
Paralisação	-0,23241	0,0001***
Fuga	-0,09282	0,073
RSQ Total	0,0015	0,977

Nota. RSQ-AS= *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress –Academic Problems*.

*valores significativos para $p \leq 0,05$ pelo teste de Mann-Whitney

**valores muito significativos para $p \leq 0,01$;

***valores altamente significativos para $p \leq 0,001$.

r = coeficiente de correlação de Spearman

Procurando modelos de relação entre as variáveis do estudo, foram feitas análises de equações estruturais apresentadas, na seção, a seguir.

3.6.4 Modelos de relação entre as variáveis associadas ao desempenho escolar: Modelagem de Equações Estruturais

Para estudar as relações entre as variáveis de interesse - gênero, idade, série, estressores escolares, ansiedade de provas, enfrentamento e problemas emocionais e de comportamento - e o desempenho escolar (média geral) dos alunos, segundo o modelo teórico proposto, foi utilizada a análise de equações estruturais, via exame dos caminhos (*Path Analysis*) para variáveis manifestas (*structural equation modeling for manifest variables*) e estimativa por máxima verossimilhança (Anderson & Gerbing, 1988).

Como medidas de análise dos problemas emocionais e de comportamento, foram utilizados dois fatores- problemas internalizante [PI] e externalizante [PE] e, como medida de enfrentamento dos estressores escolares, cinco fatores: engajamento do controle primário (escore), engajamento do controle secundário (escore), desengajamento (escore), engajamento involuntário (escore), desengajamento involuntário (escore) e número de estressores (escore *CStressMean*); para análise da ansiedade de provas (com e sem ansiedade) e, como medidas de enfrentamento, o enfrentamento adaptativo (EA) e o mal adaptativo (EMA). Nesta análise, não foi possível utilizar os resultados do Enfrentamento Total (ET), pois estes resultaram da soma dos valores do EA e do EMA, o que criou a multicolinearidade (mais de uma variável medindo o mesmo fenômeno).

3.6.5 Primeira análise de caminhos inicial para explicar a relação entre as variáveis de interesse e o desempenho escolar dos estudantes

Os resultados da primeira análise de caminhos inicial do modelo teórico proposto estão no APÊNDICE U. Foram usados os dados de 304 alunos, com dados completos nas 12 variáveis do modelo (desempenho escolar [média geral]), problemas internalizantes (normal vs limítrofe/clínico), problemas externalizantes (normal vs limítrofe/clínico), *coping* adaptativo (escore), *coping* mal adaptativo (escore), TAS (com

e sem ansiedade), engajamento de controle primário (escore), engajamento de controle secundário (escore), *coping* de desengajamento (escore), engajamento involuntário (escore), desengajamento involuntário (escore) e número de estressores (escore *CStressMean*). Verifica-se que não foram obtidos valores aceitáveis para nenhum dos critérios de adequação de ajuste. Pela estimação dos coeficientes dos caminhos (betas), observa-se que alguns foram significativos (Os caminhos a serem retirados são indicados no APÊNDICE V através dos resultados do teste de Wald para exclusão de caminhos). O teste de multiplicadores de Lagrange mostrou os caminhos a serem incluídos (As tabelas referentes às medidas de adequação do ajuste, a exclusão e a realocação dos caminhos-teste de Wald- e sobre os multiplicadores para inclusão de caminhos - teste de Lagrange - estão no APÊNDICE W).

Tabela 31. Estimativa dos coeficientes padronizados da análise de caminhos inicial do modelo de relações entre ansiedade de provas, problemas de comportamento, coping e desempenho acadêmico no Ensino Médio (N = 304).

Caminho de/para	Beta	Valor de t*	Caminho de/para	Beta	Valor de t*	Caminho de/para	Beta	Valor de t*						
Probl.Inter./Nota Geral	0,114	2,14*	Cop.Adap./Probl.Inter.	-0,019	-0,05	Eng.Cont.Prim./TAS	0,073	1,39						
			Cop.Mal.Adap./Probl.Inter.	-0,005	-0,01	Eng.Cont.Sec./TAS	-0,172	-3,33*						
			TAS/Probl.Inter.	0,287	1,55	Desengaj./TAS	0,056	1,05						
Cop.Adap./Nota Geral	0,209	4,18*	Cop.Adap./Probl.Exter.	0,014	0,01	Engaj.Invol./TAS	0,299	5,27*						
Cop.Mal.Adap./Nota Geral	0,003	0,06	Cop.Mal.Adap./Probl.Exter	0,044	0,13	Desengaja.Inv./TAS	0,088	1,62						
TAS/Nota Geral	0,068	1,15	TAS/Probl.Exter.	-0,116	-1,49	Estressores/TAS	0,142	2,26*						
Eng.Cont.Prim./Nota Geral	0,008	0,15	Probl.Inter./Cop.Adap.	0,080	0,20	Estressores/ Eng.Cont.Prim.	0,206	3,66*						
Eng.Cont.Sec./Nota Geral	0,169	3,29*							Probl.Exter./Cop.Adap.	-0,099	-0,09	Estressores/ Eng.Cont.Sec.	0,162	2,85*
Desengaj./Nota Geral	0,018	0,34							TAS/Cop.Adap.	0,025	0,31	Estressores/ Desengaj.	0,245	4,40*
Engaj.Invol./Nota Geral	0,091	1,57	Probl.Inter./Cop.Mal.Adap.	0,231	0,33	Estressores/ Engaj.Invol.	0,435	8,40*						
Desengaj.Inv./Nota Geral	-0,397	-7,48*							Probl.Exter./Cop.Mal.Adap	-0,004	-0,01	Estressores/ Desengaj.Invol.	0,341	6,31*
Estressores/Nota Geral	-0,015	-0,24							TAS/Cop.Mal.Adap.	0,203	1,13			

Nota. *valores de $|t| \geq 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$.

R^2 para Nota Geral = 0,2513; R^2 para problemas internalizantes = 0,0769; R^2 para problemas externalizantes = 0,0095; R^2 para coping adaptativo = 0,0130; R^2 para coping mal adaptativo = 0,1192; R^2 para ansiedade de provas- TAS = 0,2077; R^2 para engajamento controle primário = 0,0424; R^2 para engajamento controle secundário = 0,0261; R^2 para coping de desengajamento = 0,0600; R^2 para engajamento involuntário = 0,1888; R^2 para desengajamento involuntário = 0,1162. Resíduos (*residual terms*) E (Nota Geral) = 0,865; E (problemas internalizantes) = 0,961; E (problemas externalizantes) = 0,995; E (coping adaptativo) = 0,994; E (coping mal adaptativo) = 0,939; E (ansiedade de provas- TAS) = 0,890; E (engajamento controle primário) = 0,979; E (engajamento controle secundário) = 0,987; E (coping desengajamento) = 0,970; E (engajamento involuntário) = 0,901; E (desengajamento involuntário) = 0,940.

3.6.6 Segundo modelo teórico proposto para explicar a relação entre as variáveis de interesse e o desempenho escolar dos estudantes

Um segundo modelo teórico foi proposto para explicar a relação entre o desempenho acadêmico e as variáveis de interesse. Após a primeira modificação, a análise de caminhos foi realizada novamente, obtendo-se os resultados na Tabela 32.

Tabela 32. Estimativa dos coeficientes padronizados após 1ª revisão da análise de caminhos do modelo de relações entre ansiedade de provas, problemas de comportamento, coping e desempenho acadêmico no Ensino Médio (N= 304).

Caminho de/para	Beta	Valor de t*	Caminho de/para	Beta	Valor de t*	Caminho de/para	Beta	Valor de t*
			TAS/Probl.Inter.	0,214	3,86*	Eng.Cont.Sec./TAS	-0,095	-1,84
Probl.Inter./Nota Geral	0,121	2,36*	Estressores/Probl.Inter.	0,262	4,72*	Engaj.Invol./TAS	0,397	7,07*
Probl.Exter./Nota Geral	-0,111	-2,21*				Estressores/TAS	0,141	2,49*
Cop.Adap./Nota Geral	0,218	4,34*				Estressores/Eng.Cont.Prim.	0,206	3,66*
Eng.Cont.Sec./Nota Geral	0,166	3,32	Probl.Inter./Cop.Mal.Adap.	0,160	2,85*	Estressores/Eng.Cont.Sec.	0,162	2,85*
Engaj.Invol./Nota Geral	0,118	2,28*	TAS/Cop.Mal.Adap.	0,143	2,57*	Estressores/Desengaj.	0,245	4,40*
Desengaj.Inv./Nota Geral	-0,380	-7,50*	Estressores/Cop.Mal.Adap.	0,273	4,86*	Estressores/Engaj.Invol.	0,435	8,40*
						Estressores/Desengaj.Invol.	0,341	6,31*

Nota.*valores de $|t| \geq 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$.

R^2 para Nota Geral = 0,2449; R^2 para problemas internalizantes = 0,1483; R^2 para coping mal adaptativo = 0,1861; R^2 para ansiedade de provas- TAS = 0,2255; R^2 para engajamento controle primário = 0,0424; R^2 para engajamento controle secundário = 0,0261; R^2 para desengajamento = 0,0600; R^2 para engajamento involuntário = 0,1888; R^2 para desengajamento involuntário = 0,1162. Resíduos (*residual terms*) E (Nota Geral) = 0,869; E (problemas internalizantes) = 0,923; E (coping mal adaptativo) = 0,902; E (ansiedade de provas-TAS) = 0,880; E (engajamento controle primário) = 0,979; E (engajamento controle secundário) = 0,987; E (desengajamento) = 0,970; E (engajamento involuntário) = 0,901; E(desengajamento involuntário) = 0,940.

Após a segunda revisão da análise de caminhos, verifica-se que não foram obtidos valores aceitáveis para nenhum dos critérios de adequação de ajuste, sem aumento significativo da estatística Qui-quadrado ($p = 0,088$). Pela estimação dos coeficientes dos caminhos, observa-se que todos foram significativos. (No APÊNDICE X, verifica-se que não houve indicação de exclusão ou inclusão de caminhos, encerrando-se as análises com os resultados da Tabela 33 (As tabelas referentes às medidas de adequação do ajuste, a exclusão e a realocação dos caminhos (teste de Wald) e sobre os multiplicadores para inclusão de caminhos - teste de Lagrange - estão no APÊNDICE Y).

Tabela 33. Estimativa dos coeficientes padronizados após 2ª revisão da análise de caminhos do modelo de relações entre ansiedade de provas, problemas de comportamento, *coping* e desempenho acadêmico no Ensino Médio (N = 304).

Caminho de/para	Beta	Valor de t*	Caminho de/para	Beta	Valor de t*	Caminho de/para	Beta	Valor de t*
Probl.Inter./Nota Geral	0,121	2,36*	TAS/Probl.Inter.	0,212	3,80*	Engaj.Invol./TAS	0,363	6,35*
			Estressores/Probl.Inter.	0,263	4,72*	Estressores/TAS	0,145	2,53*
Probl.Exter./Nota Geral	-0,111	-2,21*	Probl.Inter./Cop.Mal.Adap.	0,160	2,85*	Estressores/Eng.Cont.Prim.	0,206	3,66*
Cop.Adap./Nota Geral	0,218	4,34*				Estressores/Eng.Cont.Sec.	0,162	2,85*
Eng.Cont.Sec./Nota Geral	0,166	3,32*	TAS/Cop.Mal.Adap.	0,141	2,54*	Estressores/Não.Engaj.	0,245	4,40*
Engaj.Invol./Nota Geral	0,118	2,28*	Estressores/Cop.Mal.Adap.	0,273	4,85*	Estressores/Engaj.Invol.	0,435	8,40*
Desengaj.Inv./Nota Geral	-0,380	-7,50*				Estressores/Desengaj.Inv.	0,341	6,31*

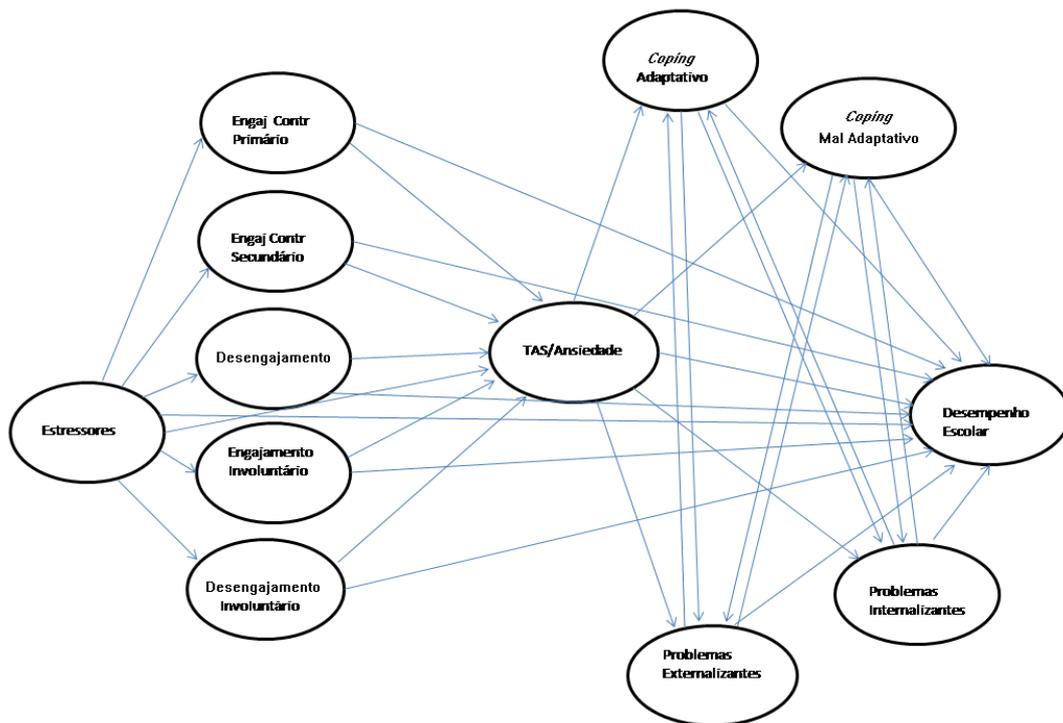
Nota.*valores de $|t| \geq 1,96$ são considerados significativos para $p \leq 0,05$.

R^2 para Nota Geral = 0,2453; R^2 para problemas internalizantes = 0,1473; R^2 para *coping* mal adaptativo = 0,1854; R^2 para ansiedade de provas-TAS = 0,1979; R^2 para engajamento controle primário = 0,0424; R^2 para engajamento controle secundário = 0,0261; R^2 para desengajamento = 0,0600; R^2 para engajamento involuntário = 0,1888; R^2 para desengajamento involuntário = 0,1162. Resíduos (*residual terms*) E (Nota Geral) = 0,869; E(problemas internalizantes) = 0,923; E(*coping* mal adaptativo) = 0,903; E (ansiedade de provas-TAS) = 0,896; E (engajamento controle primário) = 0,979; E (engajamento controle secundário) = 0,987; E (desengajamento) = 0,970; E (engajamento involuntário) = 0,901; E (desengajamento involuntário) = 0,940.

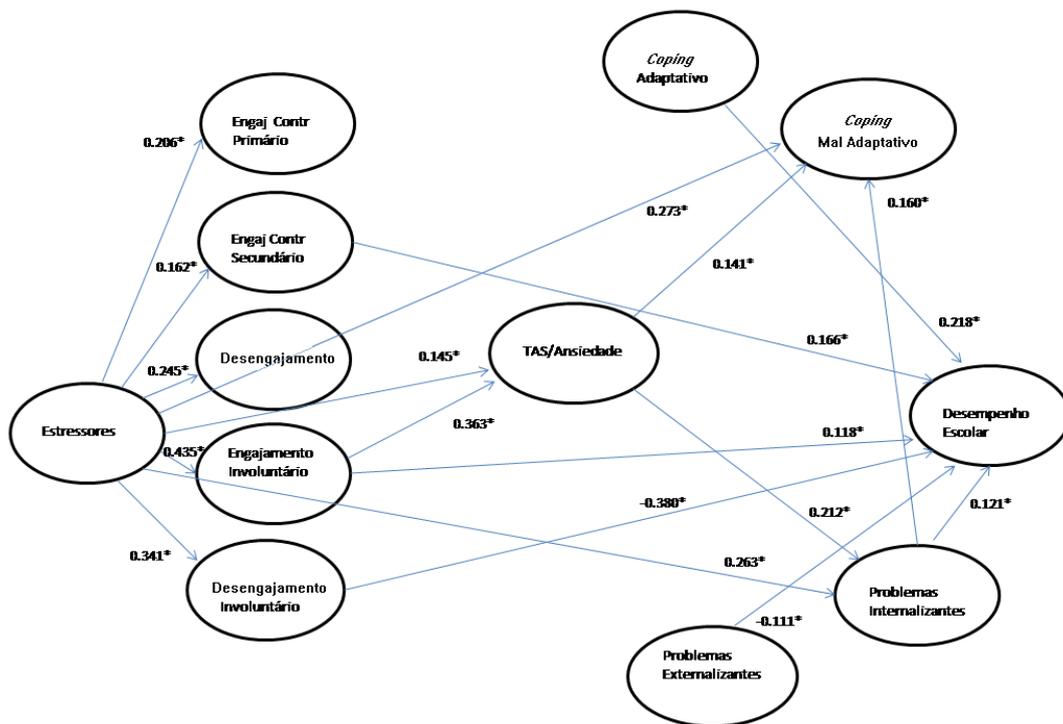
A partir dos resultados obtidos com as análises de equações estruturais, pode-se afirmar que os alunos com maior desempenho escolar em relação à média nas disciplinas foram aqueles com:

- a) problemas internalizantes;
- b) sem problemas externalizantes;
- c) maior escore de *coping* adaptativo;
- d) maior escore de engajamento de controle secundário;
- e) maior escore de engajamento involuntário;
- f) com menor escore de desengajamento involuntário (Tabela 33, Figura 3)

Os estudantes com problemas internalizantes foram os que tinham ansiedade de provas (TAS) e maior número de estressores; os estudantes com maiores escores de *coping* mal adaptativo tinham problemas internalizantes, ansiedade de provas e maior número de estressores. Por outro lado, os estudantes com ansiedade de prova foram aqueles com maiores escores de engajamento involuntário e maior número de estressores; os estudantes com maiores escores de engajamento de controle primário foram aqueles com maior número de estressores. Enfim, os alunos com maiores escores de engajamento de controle secundário foram aqueles com maior número de estressores; os estudantes com maiores escores de desengajamento foram os com maior número de estressores; os estudantes com maiores escores de engajamento involuntário foram os com maior número de estressores; e os estudantes com maiores escores de desengajamento involuntário foram os com maior número de estressores. Este modelo explicou somente 24,53% da variabilidade do desempenho escolar (R^2), 19,79% da variabilidade na ansiedade de provas, 18,88% da variabilidade do engajamento involuntário, 18,54% da variabilidade do *coping* mal adaptativo, 14,73% da variabilidade dos problemas internalizantes, 11,62% da variabilidade do desengajamento involuntário, 6,00% da variabilidade do desengajamento, 4,24% da variabilidade do engajamento primário e, 2,61% da variabilidade do engajamento secundário (Tabela 31 e Figura 3).



Modelo Inicial



Modelo Final

Figura 3. Diagrama dos caminhos do modelo teórico proposto para explicar a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento, segundo a Modelagem de Equações Estruturais (N = 304).
 Nota. A ocorrência de maior desempenho escolar é explicada pela prevalência dos problemas internalizantes [PI], coping adaptativo [CA], engajamento do controle secundário e engajamento involuntário e com menores escores de desengajamento involuntário e sem problemas externalizantes [PE] (valores de *t*).

3.6.7 Relação entre as variáveis associadas aos estressores acadêmicos, seu enfrentamento, o desempenho escolar, em alunos do EM com e sem problemas de comportamento: Análises de Rede

Nos gráficos, que serão apresentados nas próximas seções, os nodos representam as variáveis analisadas e as linhas ou setas (*edges*) representam as relações entre os nodos. Nesta análise, “[...] a arquitetura da rede e a dinâmica desta são latentes; deste modo, eles são desconhecidos” (Machado & Bandeira, 2015, p.5). Foi utilizado o algoritmo *Fruchter-man-Reingold* para a disposição dos nodos, gerando conjuntos fortemente correlacionados de itens a se agruparem (Fruchterman & Reingold, 1991).

As seções, a seguir, dispuseram a análise de rede da amostra em quatro gráficos modelos, de acordo com os padrões de relações entre os elementos de um sistema, gerando uma rede geral, com os indicadores mais gerais dos instrumentos, outra rede com os indicadores mais específicos, uma de comunidades geral e outra detalhada (*springlass*).

3.6.8 Análise de rede proposta para explicar a relação entre as variáveis de interesse e o desempenho escolar dos estudantes

Para obter uma rede geral das variáveis do modelo, estimou-se um gráfico utilizando-se o método adaptativo LASSO (*least absolute shrinkage and selection operator*) que denota uma rede mais informativa sobre a estrutura que emerge dos dados (Friedman, Hastie, & Tibshirani, 2008). A rede, que é formada através do gráfico LASSO, é, portanto, tanto interpretável quanto protegida contra sobreajuste (*overfitting*). O gráfico LASSO utiliza um parâmetro de ajuste para controlar a dispersão da rede, técnica esta escolhida para este estudo por minimizar o EBIC (*Extended Bayesian Information Criterion*). Este método avalia o melhor conjunto de vizinhança. (Borkulo et al., 2014; Kossakowski et al., 2015). Esta metodologia pode ser explicada com mais detalhes através de Costantini et al. (2015).

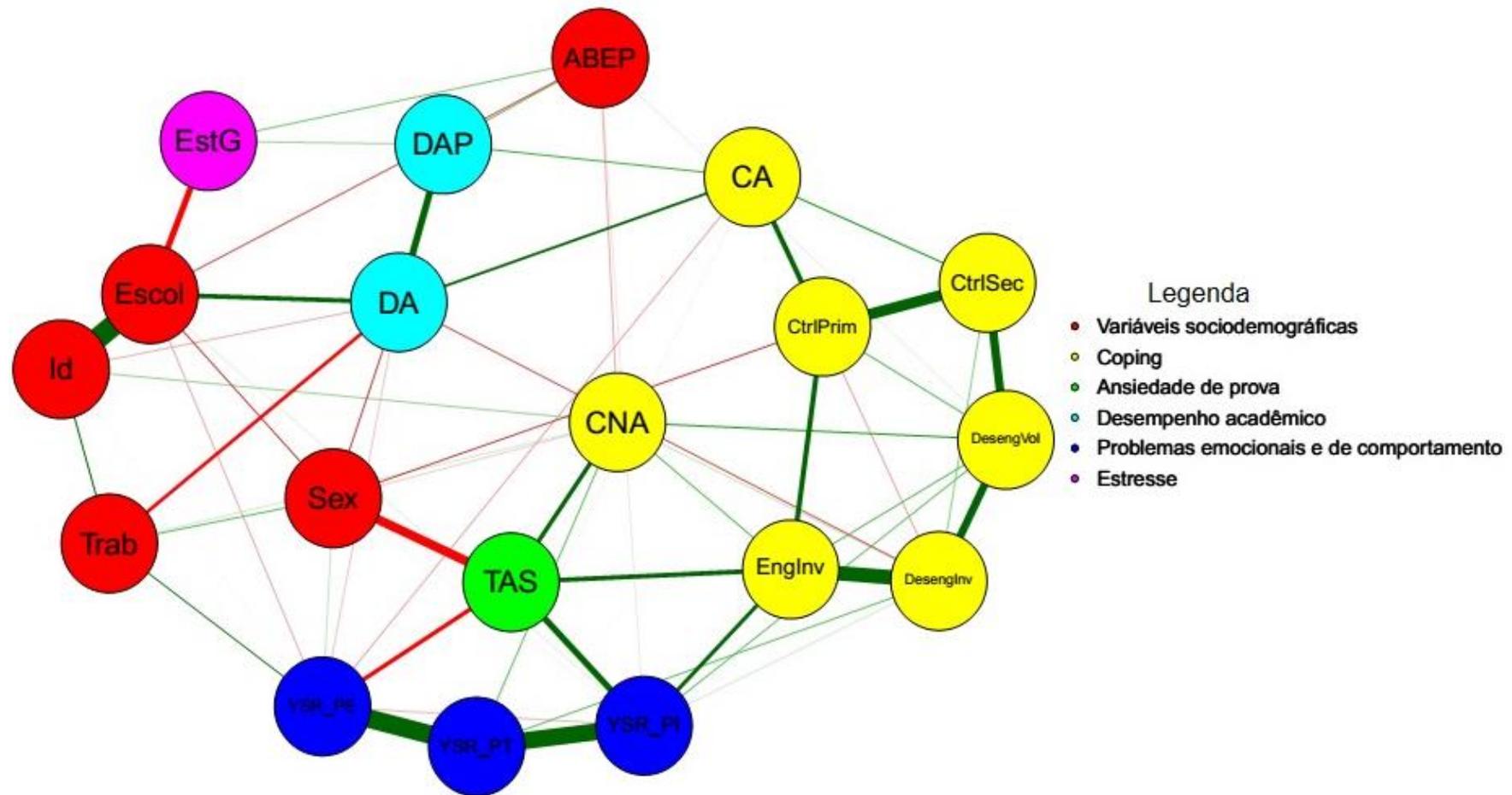


Figura 4. Rede Geral (GLASSO) de variáveis associadas ao desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio (N = 411).

Legenda: CA = Coping adaptativo, CMA= Coping mal adaptativo, CCEB= Nível socioeconômico, Ctrl.Prim.= Engajamento de Controle Primário de Enfrentamento, Ctrl.Sec.=Engajamento de Controle Secundário de Enfrentamento, DA= Desempenho acadêmico, DAP= Desempenho acadêmico percebido, Deseng.Vol.= Desengajamento Voluntário, Deseng.Inv.=Desengajamento Involuntário, Eng.Inv.= Engajamento Involuntário, Escol.=Escolaridade, Est.G.= Estresse geral, Id.=Idade, Sex. = Sexo, Trab.=Trabalho, TAS= Ansiedade de prova, YSR_PE= Problemas externalizantes, YSR_PI=Problemas internalizantes, YSR_PT= Problemas totais.

Nota. A Figura 4 apresenta uma rede de dados que demonstra a correlação entre as variáveis de interesse do estudo. A legenda à direita indica as descrições das variáveis. Os nodos são representados por seis cores diferentes (vermelho, azul claro, azul escuro, rosa, amarelo e verde) e as linhas ou caminhos (*edges*) são representados por duas cores (verde e vermelho), bem como a espessura destas, sendo que, quanto mais grossa, a associação entre as variáveis é mais forte, resultando em um componente denso. Conexões positivas e negativas são designadas pelas linhas verde e vermelha, respectivamente.

A estrutura de covariância da Figura 4 indica que os nodos na cor vermelha relativos as variáveis sóciodemográficas indicaram uma associação forte, direta e positiva entre a idade, a escolaridade, o desempenho acadêmico; e associação forte e negativa entre escolaridade e estresse geral, ou seja, quanto maior a idade, aumentam a escolaridade e o desempenho acadêmico do estudante, e quanto maior a escolaridade, maior o estresse. Mostrou-se também uma associação direta, forte e positiva entre os problemas emocionais e de comportamento, composto pelos problemas internalizantes e externalizantes, indicando uma alta magnitude entre as variáveis dos itens do instrumento YSR.

Houve uma associação forte e positiva entre os nodos relativos ao *coping* medido pelo RSQ-AS: engajamento involuntário (que indica ruminação, os pensamentos intrusivos, a excitação emocional e a excitação fisiológica), desengajamento voluntário (composto por esquiva, negação e pensamento mágico ou fantasioso), desengajamento involuntário (com resposta do entorpecimento emocional, inferência cognitiva, fuga e inação ou paralisação), *coping* de controle primário (com EE de resolução de problemas, expressão emocional e regulação emocional) e secundário (com EE de reestruturação cognitiva, pensamento positivo, aceitação e distração), variáveis estas dos domínios do enfrentamento dos estressores acadêmicos do RSQ-AS. Por outro lado, houve associação moderada e positiva entre o engajamento do controle primário e o engajamento involuntário (Figura 4).

Houve uma associação direta e positiva entre desempenho acadêmico (DA) e desempenho acadêmico percebido (DAP, do YSR), a escolaridade e o *coping* adaptativo, ou seja, o *coping* adaptativo está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico e este ao nível de escolaridade, os estudantes têm uma percepção de autoeficácia positiva frente ao seu desempenho acadêmico percebido e o seu rendimento acadêmico (desempenho acadêmico). Por outro lado, houve associações moderadas diretas e negativas entre o DA e o fato de trabalhar indicando que

trabalhar influencia no rendimento do estudante, e associação moderada e positiva entre trabalho e problemas externalizantes (Figura 4).

Um nodo central é definido como aquele que facilmente percorre entre os outros nodos com alta magnitude e há uma alta probabilidade de prever outros nodos (Kossakowski et al., 2015). Foi apontada uma associação direta e positiva entre ansiedade de provas (TAS), problemas internalizantes, engajamento involuntário e *coping* mal adaptativo (CMA), e uma relação direta e negativa entre ansiedade de provas (TAS), problemas externalizantes e sexo masculino. Houveram associações fracas e positivas entre trabalho e sexo, indicando a prevalência entre o sexo masculino e o trabalho (28,29%) (Tabela 9) e entre o nível socioeconômico e estresse, que indica que, quanto maior o nível socioeconômico, maior o estresse no nível acadêmico e vice-versa (Figura 4).

O *coping* mal adaptativo (CMA) tem uma influência bidirecional com o DA e a ansiedade de provas (TAS), sendo que a associação é fraca e negativa entre DA e CMA, e forte e positiva entre CMA e TAS. Assim, o desempenho acadêmico (DA), que é considerado como a variável de desfecho do estudo, não está diretamente relacionada à ansiedade de provas, mas sim de uma forma indireta, através do CMA, o que, possivelmente, pode refletir em uma alta relação de causalidade nesta amostra específica.

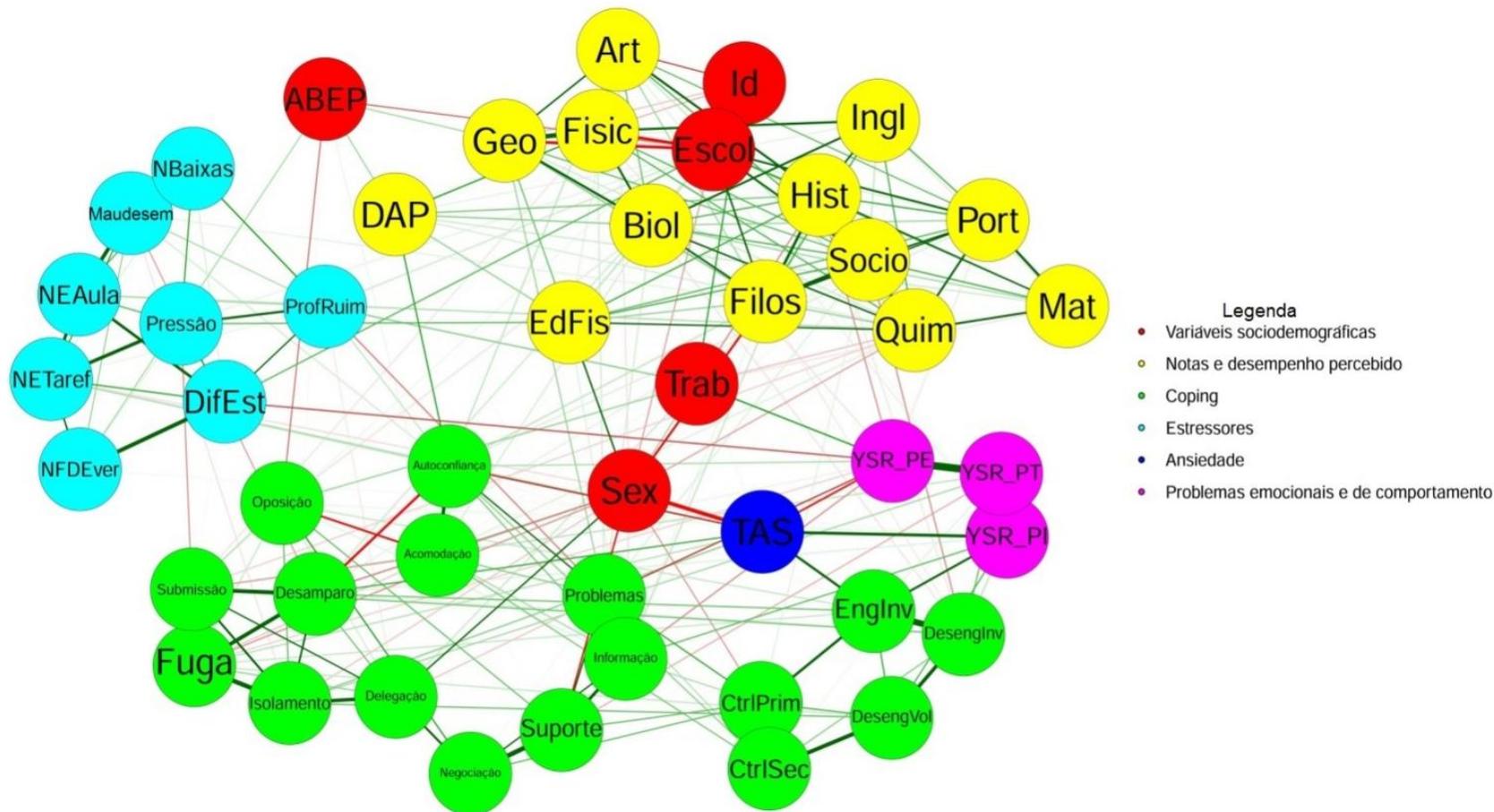


Figura 5. Rede detalhada (GLASSO) das variáveis associadas ao desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio.

Legenda: CA = *Coping* adaptativo (autoconfiança, acomodação, resolução problemas, busca de informação, busca de suporte, negociação), CMA= *Coping* mal adaptativo (oposição, desamparo, submissão, fuga, isolamento e delegação), CCEB= Nível socioeconômico, Ctrl.Prim.= Engajamento de Controle Primário de Enfrentamento, Ctrl.Sec.=Engajamento de Controle Secundário de Enfrentamento, DAP= Desempenho acadêmico percebido, DA= Desempenho acadêmico(Artes, Física, Geografia, Biologia, Ed. Física, Filosofia, História, Inglês, Sociologia, Português, Química, e Matemática), Deseng.Vol.= Desengajamento Voluntário, Deseng.Inv.=Desengajamento Involuntário Escol.=Escolaridade, Eng.Inv.= Engajamento Involuntário, Est.G.= Estresse geral (Tirar notas baixas, mau desempenho, não entender as aulas, sentir-se pressionado, professores ruins, não entender as tarefas, deixar de fazer a tarefa, dificuldade para estudar), Id.=Idade, Sex. = Sexo, Trab.=Trabalho, TAS= Ansiedade de prova, YSR_PE= Problemas externalizantes, YSR_PI=Problemas internalizantes, YSR_PT= Problemas totais.

Nota. A Figura 5 apresenta uma rede detalhada, que representa uma análise dos itens ou fatores de cada domínio representado inicialmente na Figura 4. A legenda à direita indica as descrições das variáveis. Os nodos são representados pelas mesmas seis cores diferentes que demonstrará uma associação forte, moderada ou fraca que dependerá da espessura dos caminhos ou linhas entre eles.

A estrutura da rede da Figura 5 indica que os nodos nas cores azul claro, que compõem o indicador de estresse geral do estudante, apontou uma associação forte entre baixo desempenho, não entender as aulas, não entender as tarefas, sentir-se pressionado, dificuldade para estudar e ter aulas e professores ruins. Nesta análise, houve uma associação direta, fraca e negativa entre a dificuldade de estudar e, os problemas externalizantes, e uma associação direta, fraca e positiva entre a dificuldade de estudar e a escolaridade, ou seja, quanto maior os problemas externalizantes, maior a dificuldade de estudar do estudante e vice-versa, e também, quanto maior a escolaridade, maior a dificuldade em estudar e vice-versa. Observou-se que o item notas baixas (nodo azul claro) está diretamente relacionado a ter professores ruins, a sentir-se pressionado e ao mau desempenho; ter professores ruins associa-se direta e negativamente com a autoconfiança do estudante, (este último, representado pelo nodo verde). Ter professores ruins ativa também a estratégia de enfrentamento (EE) de Oposição, e sentir-se pressionado associa-se a uma EE de Submissão, avaliadas como EE de ameaça à necessidade de Autonomia, sendo a primeira relacionada ao contexto e, a segunda, ao *self*, segundo a MTC [*Motivational Theory of Coping*] (Skinner & Wellborn, 1994). O nível socioeconômico está relacionado negativamente a perceber os professores como ruins, e positivamente relacionado ao desempenho acadêmico percebido do estudante, como também a EE de Autoconfiança (desafio ao *self* na necessidade de Relacionamento).

Os nodos relacionados ao *coping* adaptativo (autoconfiança, acomodação, resolução de problemas, busca de informação, busca de suporte e negociação) e ao *coping* mal adaptativo (oposição, desamparo, submissão, fuga, isolamento e delegação) apresentaram associações diretas e positivas entre as EE de Submissão, Desamparo, Fuga, Isolamento, Delegação, Negociação, Busca de Suporte e Busca de Informação. Houve uma associação direta entre a EE de Delegação (ameaça ao *self*-CMA) com a Negociação (desafio ao contexto- CA), e esta última, Negociação,

positivamente relacionada com a Busca de Suporte. Esta EE, por sua vez, teve uma associação negativa com Resolução de Problemas, mas apresentou uma associação positiva com a Busca de Informação. Por outro lado, a EE de Resolução de Problemas está associada negativamente ao sexo feminino ($p = 0,003$) e à ansiedade de provas. A ansiedade de provas, por sua vez, está relacionada positivamente a problemas internalizantes (PI) e negativamente ao sexo feminino e a problemas externalizantes (PE) no sexo masculino (Figura 5).

Em relação aos nodos das disciplinas (Artes, Física, Geografia, Biologia, Ed. Física, Filosofia, História, Inglês, Sociologia, Português, Química, e Matemática), representados pelo desempenho acadêmico (DA), houve uma associação direta e positiva da disciplina de Filosofia com as disciplinas de Sociologia, História, Química e Biologia e fraca associação positiva com a Educação Física.

3.6.9 Análise de rede de comunidade

Redes complexas têm sido amplamente utilizadas para modelar sistemas do mundo real em muitos campos de aplicação. Quando se analisa este tipo de rede, o problema na identificação de suas comunidades é universal e, conseqüentemente, tem sido levantada em muitos domínios, levando a soluções diferentes. Neste trabalho, utilizou-se também a análise de rede de comunidades como outra forma de análise de rede. É importante salientar que nem em todas as análises de rede há uma comunidade de rede (Günce & Labatut, 2009). Além disso, em redes complexas, novas estruturas de aglomerados (*clusters*) podem ser encontradas (Bringmann, Lemmens, Huibers, Borsboom, & Tuerlinck, 2014). Neste estudo, utilizou-se o algoritmo *springlass* (Reichardt e Bornholdt, 2006). O conglomerado de indicadores que compõe uma comunidade indica que essas variáveis não só ocorrem juntas, mas também se reforçam entre si e estão separadas das demais variáveis.

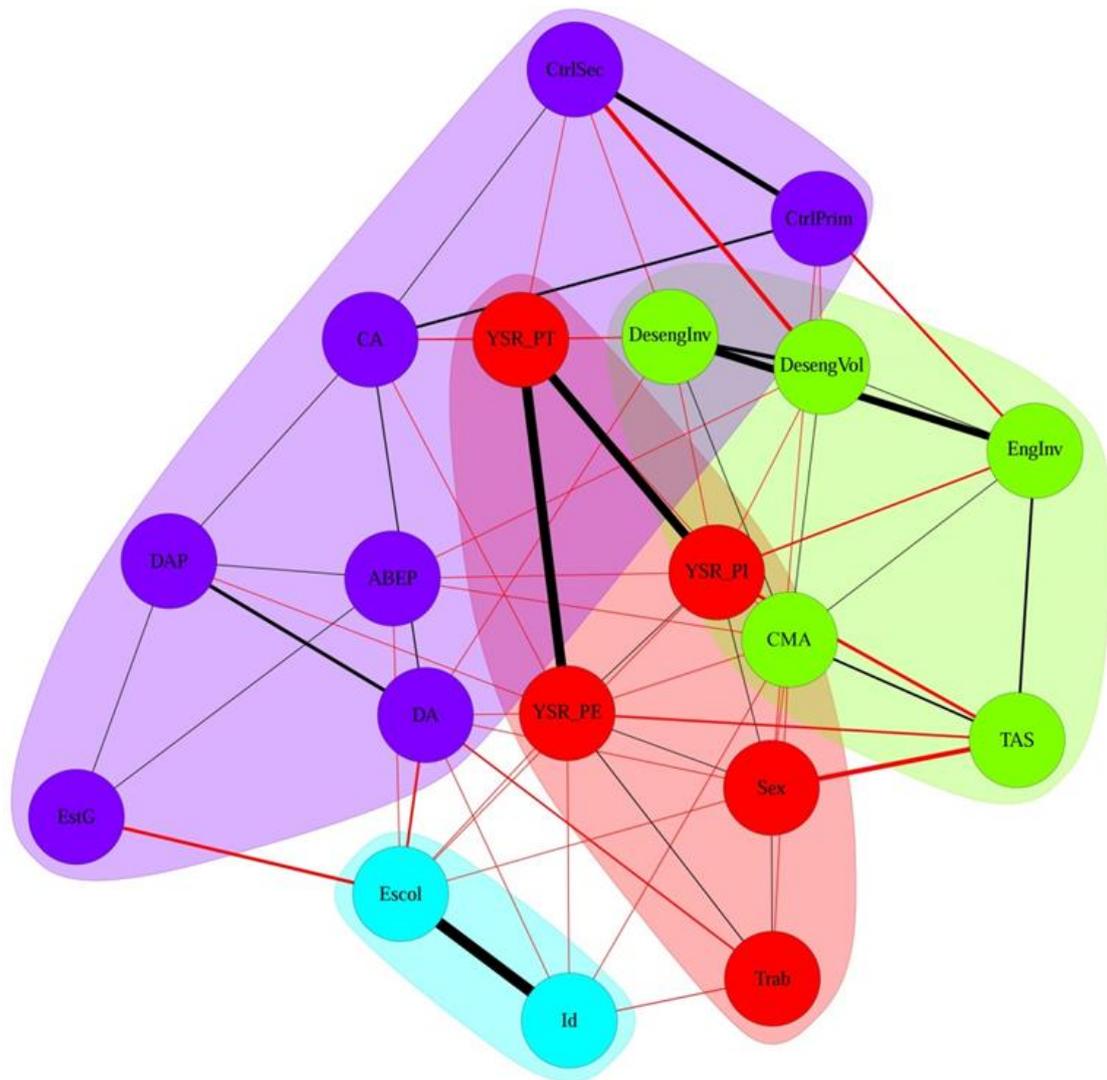


Figura 6. Estrutura geral de rede de comunidades (*Spinglass*) de variáveis associadas ao desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio.

Legenda: CA = *Coping* adaptativo, CCEB= Nível socioeconômico, CMA= *Coping* mal adaptativo, Ctrl.Prim.= Engajamento de Controle Primário de Enfrentamento, Ctrl.Sec.=Engajamento de Controle Secundário de Enfrentamento, Deseng.Inv.=Desengajamento Involuntário, Deseng.Vol.= Desengajamento Voluntário, DAP= Desempenho acadêmico percebido, DA= Desempenho acadêmico, Eng.Inv.= Engajamento Involuntário, Escol.=Escolaridade, Est.G.= Estresse geral, Id.=Idade, Sex. = Sexo, Trab.=Trabalho, TAS= Ansiedade de prova, YSR_PE= Problemas externalizantes, YSR_PI=Problemas internalizantes, YSR_PT= Problemas totais,.

Nota. A Figura 6 apresenta quatro estruturas de aglomerações (*clusters*) indicadas com quatro tipos de cores. A conexão da relação entre as variáveis esta representada pela espessura das flechas, setas (*arrows*) e a proximidade (*closeness*) entre os nodos da rede tende a estarem mais juntos na figura. Esta estrutura da comunidade significa que os nodos, em uma aglomeração, são mais densamente interligados entre si e mais escassamente conectados a outros nodos, em outra aglomeração, resultante do uso do algoritmo *spinglass* (Reichardt & Bornholdt, 2006).

A primeira comunidade da Figura 6, representada pela cor azul, indica uma correlação forte e positiva entre a escolaridade e a idade, indicando que, quanto maior a idade, a escolaridade aumenta, respectivamente. A segunda comunidade, representada pelos indicadores de cor roxa, mostra as relações entre um enfrentamento mais adaptativo dos estressores acadêmicos com EE de Controle Primário e Secundário e o desempenho acadêmico percebido com a média das disciplinas, os quais são mediados pelo nível socioeconômico. A terceira comunidade, de cor vermelha, apresenta as relações entre o aluno que trabalha e a presença de problemas de comportamento totais, problemas externalizantes e internalizantes. Por último, a quarta comunidade, representada pela cor verde, mostra as relações entre ansiedade de provas e a presença de EE mal adaptativas, o Desengajamento Involuntário e Voluntário, incluindo o Engajamento Involuntário.

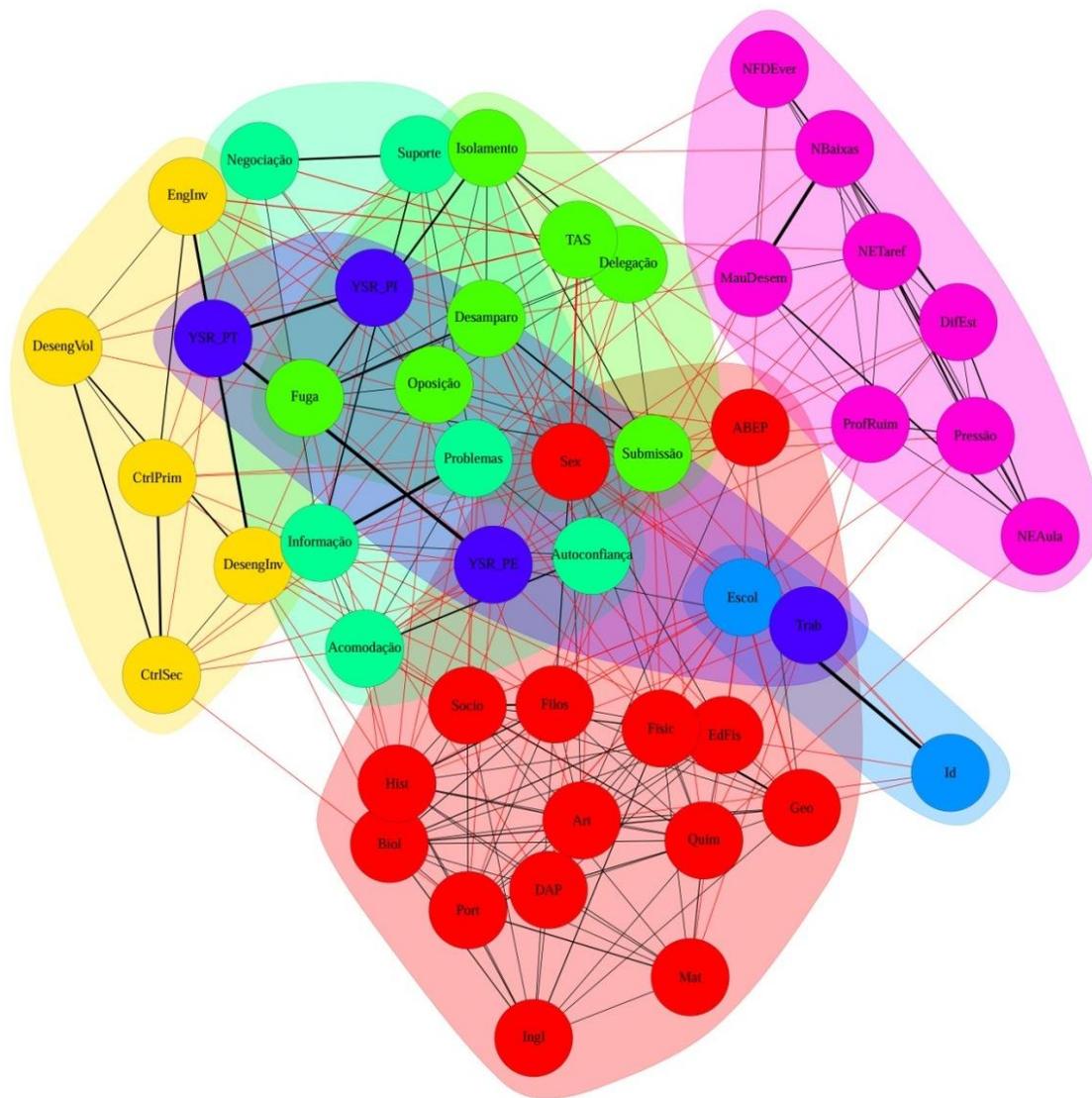


Figura 7. Estrutura específica da rede de comunidades (*Spinglass*).

Legenda: CCEB= Nível socioeconômico, CA = *Coping* adaptativo (Autoconfiança, Busca de Suporte, Busca de Informação, Acomodação e Negociação), CMA= *Coping* mal adaptativo (Delegação, Isolamento, Desamparo, Fuga, Submissão e Oposição), Ctrl.Prim.= Engajamento de Controle Primário de Enfrentamento, Ctrl.Sec.=Engajamento de Controle Secundário de Enfrentamento, DAP= Desempenho acadêmico percebido, DA= Desempenho acadêmico, Deseng.Inv.=Desengajamento Involuntário Deseng.Vol.= Desengajamento Voluntário, Eng.Inv.= Engajamento Involuntário, Escol.=Escolaridade, Est.G.= Estresse geral,Id.=Idade, Sex. = Sexo, Trab.=Trabalho, TAS= Ansiedade de prova, YSR_PE= Problemas externalizantes, YSR_PI=Problemas internalizantes, YSR_PT= Problemas totais.

Nota. A Figura 7 apresenta sete estruturas de aglomerações (*clusters*) indicadas com sete aglomerados (*clusters*) indicados com sete tipos de cores (mostarda, verde água, verde claro, azul escuro, azul claro, vermelho e rosa)

A primeira comunidade, em cor mostarda, contém os indicadores de *coping*: engajamento involuntário, desengajamento voluntário, desengajamento involuntário e, o *coping* de controle primário e controle secundário. A segunda comunidade, verde água, distingue-se em relação à Figura 6 através dos nodos associados de *coping* do ECAP: negociação, busca de suporte, busca de informação, acomodação, resolução de problemas e autoconfiança. A terceira comunidade, verde claro, apresenta, por exemplo, quais são as EE mal adaptativas, como isolamento, fuga, oposição, delegação, desamparo e submissão associada à ansiedade de provas. A quarta comunidade, azul escura, é composta por problemas emocionais e de comportamento total, problemas internalizantes, problemas externalizantes relacionadas ao fato dos meninos que trabalham. A quinta comunidade, cor azul claro, é composta por escolaridade e idade. A sexta comunidade, cor vermelha, é composta por sexo, nível socioeconômico (CCEB), desempenho acadêmico percebido (DAP) e as matérias Sociologia, Filosofia, Física, Educação Física, Geografia, Química, Matemática, História, Biologia, Português, Artes e Inglês. Observa-se que as médias nas disciplinas escolares formaram um grupo isolado em relação às variáveis psicológicas de estressores acadêmicos, ansiedade de provas, estratégias de enfrentamento e problemas de comportamento. Por outro lado, as disciplinas apresentaram relações mais fortes com o nível socioeconômico e o sexo dos alunos, no caso, as meninas. Por último, o conjunto de estressores acadêmicos formou a comunidade de cor rosa, incluindo, perceber professores ruins, tirar notas baixas, mau desempenho, não entender as aulas, sentir-se pressionado, não entender as tarefas, deixar de fazer a tarefa e dificuldade para estudar (Figura 6).

Para as análises de centralidade de cada nodo da rede, foram calculados três índices de centralidade: força (*strength*), proximidade (*closeness*) e intermediação (*betweenness*). O grau (*degree*) de um nodo seria correspondente ao número de caminhos (*edges*) conectados a ele. Em uma rede ponderada, por exemplo, pode-se indicar a força (*strength*) de um nodo pela soma dos seus respectivos pesos, ou seja,

seus valores de correlação referente a cada caminho (*edges*) relacionado ao nodo. A medida de proximidade (*closeness*) de um nodo reflete a média da distância que este nodo tem em relação aos demais nodos da rede. Assim, a proximidade (*closeness*) é o inverso do distanciamento (*farness*), que corresponderá, em um caminho curto, com um alto grau de proximidade entre um determinado nodo com os outros da rede. Por fim, a intermediação (*betweenness*) equivale ao número de vezes que um nodo está em um caminho mais curto entre dois outros nodos, ou seja, se o caminho mais curto entre o nodo X e Y tem o caminho que passa através do nodo Z, então o nodo Z seria a intermediação de um deles. Por outro lado, se o nodo Z encontra-se no caminho mais curto entre os nodos E e F, o nodo Z será a intermediação entre esses dois nodos (McNally, Robinnaugh, Wu, Wang, Deserno, & Borsboom, 2014).

Para todas as medidas de centralidade, valores mais elevados refletem em uma excelente centralidade do nodo na rede. Foi utilizado o programa *Rpackage qgraph 1.3.1* (Zhao, Liu, Roeder, Lafferty, & Wasserman, 2014; Epskamp, Cramer, Waldorp, Schmittmann, & Borsboom, 2012) para calcular essas três medidas de centralidade. Esses gráficos que retrataram esses resultados estão disponíveis no APÊNDICE Z.

4 DISCUSSÃO

A adolescência é descrita como um período de intensas mudanças biopsicossociais nas quais o adolescente pode vivenciar, neste período, situações de estresse (Cartwright-Hatton, 2006; Casey, Duhoux & Cohen, 2010; González-Garza, Rojas-Martínez, Hernández-Serrato, & Olaíz-Fernández, 2005; Rochín, 2003). Há dados que apontam uma relação entre a idade e a frequência de eventos estressores e uma delas seria em relação às demandas acadêmicas (Kristensen, Incao, Leon & Dell'Aglio, 2004). Assim, a ocorrência de acontecimentos vitais estressantes podem se tornar um fator de risco para o ajustamento emocional do adolescente que se encontra nesta fase de adaptação. Há estudos que apontam uma relação entre a vivência de estressores de diversos tipos e a ocorrência de problemas emocionais e de comportamento neste período (Borsa, Souza, & Bandeira, 2011; Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; McLeod, Uemura, & Rohrman, 2012; Rocha, 2012; Kistner, 2009; Raimundo & Pinto, 2006; Lima, Lemos, & Guerra, 2002). Assim, saber como lidar com os vários estressores na adolescência é fundamental para a saúde física e mental.

Neste enfoque, o presente estudo teve por objetivo geral descrever e analisar as relações entre estressores acadêmicos, ansiedade de provas escolares e seu enfrentamento, e o desempenho acadêmico, em alunos do Ensino Médio, com e sem problemas de comportamento, adotando uma perspectiva desenvolvimentista e de autorregulação.

Os objetivos específicos incluíram a análise da influência das variáveis de interesse (estressores acadêmicos, ansiedade de provas, enfrentamento e problemas emocionais e de comportamento) sobre o desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio de uma escola pública da capital de São Paulo. Para alcançar estes objetivos, foram realizadas diferentes análises estatísticas, gerando, desta maneira, um grande volume de dados, capaz de promover uma extensa discussão. Foi

necessário, então, neste tópico, priorizar algumas análises, atendendo, assim, os objetivos propostos. Os resultados obtidos por análises mais consistentes, que permitiram identificar e analisar a força das relações entre as variáveis, foram priorizados.

Reportando-se aos dados sociodemográficos da respectiva amostra, notou-se a importância da relação do fator trabalho para os adolescentes e este na influência do desempenho acadêmico. Os alunos que trabalhavam eram mais velhos, do sexo masculino e estavam no 3º Ano e 1º Ano, respectivamente. Foi indicada uma associação negativa entre o desempenho acadêmico e o fato de trabalhar indicando que trabalhar influencia de modo negativo no rendimento acadêmico do estudante, e uma associação entre trabalho e problemas externalizantes. Nesse sentido, o trabalho pode significar um estressor social associado ao desempenho acadêmico do aluno que além de ter que lidar com as demandas acadêmicas terá que lidar com o trabalho, com a sobrecarga decorrente dessa dupla jornada. Este dado vai ao encontro de uma pesquisa qualitativa referenciada por Oliveira, Fisher, Teixeira e Amaral (2003) que reportou o trabalho vinculado a problemas decorrentes a uma carga física e psicológica precoce do estudante adolescente trabalhador. Kristensen, Incao, Leon e Dell'Aglio (2004), apontam também uma relação entre idade e frequência de eventos estressores. Esse aumento da frequência com o passar da idade poderia estar relacionado às demandas acadêmicas e exigências na aquisição de novos papéis. Neste caso, podemos pensar a aquisição de outras demandas que vão além das acadêmicas, como o trabalho. Outras pesquisas realizadas com adolescentes indicaram que 40 a 70% deles experimentaram um ou mais eventos estressantes antes dos 18 anos de idade (Elliott, 1997; Giaconia, Reinherz, Silverman, Frost, & Cohen, 1995). Por outro lado, na amostra do presente estudo a maioria desses estudantes não trabalhava (76,58%) e o nível socioeconômico deles era médio alto (54,31%) ou médio (40,47%), conforme a caracterização da amostra inicial.

Observa-se que, em relação à média referente às doze disciplinas cursadas pelos alunos do 1º, 2º e 3º Ano, do Ensino Médio, todas as séries estavam acima da média ($M = 6,63$), sendo que 93,35% tinham média igual ou maior que cinco. O 3º Ano apresentou uma média maior, seguido do 2º ano. No entanto, o 1º Ano estava com uma média inferior quando comparado com as outras séries. Na análise geral, das disciplinas cursadas, a Filosofia associou-se com as disciplinas de Sociologia, História, Química e Biologia. Por outro lado, houve uma fraca associação com a Educação Física. Neste ponto, percebe-se a importância da Filosofia como disciplina de base e referência para as áreas de Ciências Humanas e Exatas reforçado pela pesquisa que foi apontada em um estudo conduzido por Gorad, Sidique e Huat (2015), da *Education Endowment Foundation*, através de um programa intitulado *Philosophy for Children* (P4C), com 1.500 crianças de 48 escolas primárias da Inglaterra que indicou uma associação positiva entre o ensino da Filosofia e a melhora do desempenho acadêmico dos alunos em outra matéria como Matemática e a leitura. Houve relações moderadas e positivas entre as disciplinas Matemática e Português, e ambas com a Química, mostrando a importância de ambas para a aprendizagem da Química. Relações positivas e moderadas foram apresentadas entre as disciplinas de Inglês, Biologia e Física sugerindo que o esforço e/ou processo de aprendizado de Biologia e Física equivalem a aprender outra língua. As relações fortes e positivas entre a Física e a Geografia podem sugerir que aprender os conceitos da Física implica em tentar localizar espacialmente esses constructos. A disciplina de Artes, por sua vez, associou-se negativamente com a idade e positivamente com a disciplina de História. Por outro lado, a moderada associação positiva de Português com as demais disciplinas vai contra o conceito postulado desta disciplina, na área da Educação, como base referencial para todas as outras. Questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem e ao sistema de avaliação do desempenho dos alunos dessa escola mereceriam uma discussão à parte para compreender melhor esses resultados. É necessário também discutir a política educacional, especificamente o sistema de

ensino público na qual foi coletada a amostra, pois dados relevantes foram apontados neste estudo, como a não associação entre ansiedade de provas e desempenho acadêmico, que sugeriria uma análise mais apurada desta forma de avaliação. Contudo, nesta pesquisa, não foram coletados dados específicos sobre esses processos.

Apesar do desempenho ligeiramente acima da média cinco exigida pelo Estado de São Paulo e das relações fracas desse desempenho acadêmico com as demais variáveis estudadas, a amostra avaliada (N = 379) apresentou uma prevalência de 62,53% de alunos com ansiedade de provas com destaque para as meninas (66,96% dos 237 alunos identificados com ansiedade de provas pelo TAS). As alunas do 3º Ano (70,37%) apresentaram uma maior ansiedade de provas, sendo seguidas pelas alunas do 1º Ano (70,00%) possivelmente indicado para as alunas do 3º Ano pela presença do estressor externo denominado vestibular. Essa diferença de gênero na ansiedade de provas vai ao encontro aos dados da literatura (Bandalos et al., 1995; Cassady & Johnson, 2002; Chapell et al., 2005; Hembree, 1988; Volkmer & Feather, 1991, Mwamwenda, 1994; Zeidner, 1990). Confirma-se novamente que as mulheres têm apresentado maiores níveis de ansiedade de provas do que os homens. É necessário observar também se a prevalência de mulheres com ansiedade de provas neste estudo deve-se ao fato das mesmas reportarem mais relatos a respeito desta condição comparada aos homens. Esta condição pode estar relacionada a uma tendência geral das mulheres perceberem as situações avaliativas de provas como uma *ameaça* ao *self* ao invés de interpretarem como um *desafio*, aumentando, desta maneira, a sua crença de incapacidade diante da prova (Kurosawa & Harachiewicz, 1995; Lay, Edwards, Parker, & Endler, 1989). Ao lidar com a situação acadêmica como uma *ameaça*, o aluno poderá desencadear estratégias mal adaptativas que poderão influenciar no modo deles lidarem com a situação avaliativa e isso foi apontado também no referente estudo que indicou uma associação forte e positiva entre o

comportamento mal adaptativo e ansiedade de provas. Assim, ao lidar com a situação acadêmica como uma *ameaça*, o aluno poderá apresentar estratégias de enfrentamento mal adaptativas que poderão influenciar no modo deles lidarem com a situação de avaliação acadêmica, o que foi encontrado também no presente estudo, mostrando uma associação forte e positiva entre o comportamento mal adaptativo e a ansiedade de provas. Houve também uma relação entre ansiedade de provas com o maior número de estressores vivenciados pelo aluno, como: “não entender as aulas, as tarefas, sentir-se pressionado, ter dificuldade para estudar e ter aulas e professores ruins”. Esses estressores internos e externos podem potencializar o modo do aluno lidar com o estresse acadêmico de uma forma mal adaptativa se ele não tiver também uma busca de suporte adequado tanto no meio acadêmico (professores, por exemplo) quanto pessoal (grupo de pares e família, por exemplo).

Tendo em vista os estressores acadêmicos vivenciados pelos alunos, foi aplicado o RSQ-AS, que indicou relações significativas entre o *Coping* de Engajamento de Controle Primário e Engajamento de Controle Secundário com o desempenho acadêmico. Estas são estratégias de enfrentamento adaptativas, com efeitos positivos no médio e longo prazo. De outro lado, estratégias e respostas de estresse mal adaptativas, como o *Coping* de Desengajamento e o Desengajamento Involuntário se correlacionaram negativamente com o desempenho acadêmico. Estes resultados parecem convergir com o estudo de Cocorada e Mihalascu (2011), que apontou um alto índice de estratégias adaptativas e um menor escore de estratégias mal adaptativas no ambiente acadêmico em uma amostra de estudantes, de 13 a 19 anos, de uma escola pública do Ensino Médio. Estudos utilizando o RSQ têm mostrado que o Engajamento do Controle Secundário do Enfrentamento está relacionado a um melhor ajustamento psicológico (Compas, Boyer, Stanger, Colletti, Thomsen, Duffton, & Cole, 2006; Jaser, Langrock, Keller, Merchant, Benson, Reeslund, & Compas, 2005). E outros estudos que apontaram que o Engajamento do Controle

Primário do Enfrentamento esta associado a baixos sintomas de ansiedade, depressão e sintomas internalizantes (Campbell, Scaduto, Van Slyke, Niarhos, Whitlock, & Compas, 2009; Jaser & White, 2011), ou seja, estratégias de enfrentamento adaptativas, como a *regulação emocional* e a *resolução de problemas*, que fazem parte do Engajamento do Controle Primário, minimizam os efeitos dos problemas emocionais e de comportamento.

Já no que se refere aos problemas de comportamento (PC), encontrou-se neste estudo uma prevalência de 20,84%, especialmente entre os estudantes mais velhos maiores de 17 anos e entre aqueles que cursavam o 2º Ano. Essa média corresponde à média encontrada nos estudos de Rocha (2012) com 20% dos adolescentes com PC, mas é o dobro a porcentagem encontrada por Silva (2008), que apontou a prevalência dos PC, no início da adolescência, em 10,8% sendo os mais prevalentes apontados neste estudo como o do comportamento disruptivo, seguido pela ansiedade. Esses dados mostram a importância de se oferecer serviços de avaliação e intervenção psicológica no contexto escolar.

As alunas apresentaram mais problemas internalizantes (42,54%) e os alunos mais problemas externalizantes (21,85%), apesar da amostra ter tido uma prevalência maior de mulheres (59,85%) quando comparadas aos homens (40,15%). No que se refere à idade e problemas de comportamento este resultado vai ao encontro dos dados apontados no estudo de Rocha (2012) que indicou uma prevalência significativa do sexo feminino e dos participantes mais velhos (15-18 anos) tendo mais PC que os mais novos (11-14 anos). Também o estudo de Sandoval, Lemos e Vallejo (2006) reportou esta incidência em uma amostra de 2.822 adolescentes de 11-18 anos, do Ensino Médio. A literatura nacional (Emerich, Rocha, Silveiras, & Gonçalves, 2012; Justo, 2015; Loureiro & Loosli, 2010; Predebon, 2005; Rocha, 2012) e internacional (Crawford, Cohen, Midlarsky, & Brook, 2001; Cova, Félix, Maganto, Carmen, & Melipillán, 2005; Sandoval, Lemos, & Vallejo, 2006; Rutter, Caspi, & Moffitt, 2003;

Zahn-Waxler, Shirtcliff, & Marceau, 2008) reforçam a prevalência dos problemas internalizantes no sexo feminino. Essa prevalência de PI em mulheres pode ser explicada pelo uso de recursos de estratégias de resolução direta e ativa dos problemas com que se confrontam e a se isolarem mais, em detrimento, dos homens que apresentam mais comportamentos externalizantes por serem mais socialmente aceitos pela sociedade em comparação com as mulheres se estas apresentassem problemas externalizantes (Lima, Lemos, & Guerra, 2002; Raimundo & Pinto, 2006). Kistner (2009) analisou as pesquisas que estudaram as causas das diferenças de sexo na psicopatologia da infância, encontrando uma extensa discussão que aponta uma diferença entre os sexos em relação aos problemas de comportamento. Esses dados mostram a importância de se analisar esse fenômeno para entender em pesquisas futuras o desenvolvimento desta psicopatologia durante essa fase de vida.

Essa importância pôde ser constatada neste estudo pelas relações dos problemas emocionais e de comportamento com o desempenho acadêmico dos estudantes, principalmente naqueles com problemas externalizantes [PE] que apresentaram menor desempenho acadêmico, em uma relação inversamente proporcional, de forma que, quanto maior a presença de PE, menor o desempenho acadêmico. Essa relação corresponde a mais problemas de *Atenção, Violação de Regras, Comportamento Agressivo, TDAH, Problemas de Oposição e Problemas de Conduta*. Estes resultados se aproximam do estudo de McLeod, Uemura e Rohrman (2012) mostrando que jovens que experienciaram qualquer um dos problemas de externalização diminuíram o seu rendimento acadêmico. No estudo realizado por Santos e Graminha (2006), que avaliou grupos de crianças com alto e baixo rendimento, os dados também apontaram que crianças com baixo rendimento tinham mais problemas emocionais e de comportamento quando comparadas com as crianças com alto rendimento.

Neste estudo, observou-se a importância de se analisar não só os indicadores gerais do YSR, mas também os dados de Competência Social, que faz parte de uma seção do índice de Competência Geral (composto pelas Competências em Atividades, Competência Social e Desempenho Acadêmico). Este índice inclui a participação e/ou frequência do respondente em vincular-se a organizações, clubes, times ou grupos, que podem atuar como um mecanismo de proteção contra problemas de desenvolvimento. Os resultados apontaram uma relação positiva significativa entre os indicadores de Competência Social e o desempenho acadêmico dos alunos. Este dado se assemelha ao estudo realizado por Rocha e Silveira (2010), que identificou que jovens com menos indicadores de problemas de comportamento apresentavam maiores pontuações nas competências gerais.

Considerando que parte desse desempenho acadêmico teria relações com a forma como o aluno lida com a ansiedade de provas, foi aplicado o ECAP, durante as três situações de avaliação [S1- Antes; S2- Durante e S3- Depois da prova]. Os dados indicaram que os alunos avaliaram a situação de prova mais como um *desafio* do que como uma *ameaça* tendo apresentado um repertório maior de estratégias adaptativas antes [S1] e durante a prova [S2]. Já em relação ao desempenho acadêmico, os alunos indicaram uma maior disponibilidade de estratégias de enfrentamento adaptativas [EA] (*Autoconfiança, Busca de Suporte, Resolução de Problemas, Busca de Informação e Acomodação*), em detrimento das estratégias de enfrentamento mal adaptativas [EMA] como a *Delegação e a Submissão*. No geral, há uma percepção de desafio às necessidades de Competência e de Relacionamento. Estes dados se aproximam de uma pesquisa realizada por Strack e Estevez (2015), que indicou que estudantes que avaliaram a ansiedade em situação de prova como facilitadora associou-se positivamente ao desempenho acadêmico e negativamente à exaustão emocional. Observa-se que os recursos de *coping* utilizados na situação de avaliação acadêmica podem influenciar no desempenho acadêmico do aluno, como aponta também Zeidner (1995b). Assim, o uso de recursos adaptativos pode influenciar na

autoeficácia do aluno frente à situação de avaliação acadêmica como apontado no estudo de Doron, Stephan, Boiche e Scanff (2009).

Analisando de forma integrada os conceitos apresentados, foi possível compreender que os problemas emocionais e de comportamento (problemas internalizantes e externalizantes) ativam em situações de estresse acadêmico tanto o enfrentamento adaptativo quanto o mal adaptativo. Depende da forma que o aluno lida com o estressor acadêmico de provas escolares a diminuição do nível de ansiedade de provas e, conseqüentemente, o melhor rendimento acadêmico e menor estresse acadêmico. Os problemas de comportamento, por sua vez, influenciam nas estratégias de enfrentamento. Dessa maneira, o foco para intervenção com os estudantes poderia recair nas estratégias de enfrentamento, procurando diminuir as EE mal adaptativas e fortalecer as adaptativas, pois as demais variáveis, como a *excitação fisiológica*, a *excitação emocional* e o *entorpecimento emocional* parecem ser mais reativas (involuntárias). Assim, compreender a relação entre essas variáveis significará na promoção e no desenvolvimento de processos de autorregulação para esta população específica.

Deve-se considerar que houve algumas limitações no presente estudo. Uma delas refere-se ao fato da pesquisa ter sido realizada apenas com uma amostra de uma escola pública não permitindo fazer uma análise comparativa com uma amostra de uma escola particular. Cabe, porém, ressaltar que a maioria da nossa população usa o ensino público. Outra limitação do estudo foi atribuída à avaliação coletiva que, embora tenha sido realizada com todo cuidado necessário pelo pesquisador e colaboradores, representou algum nível de perda amostral e da validade das informações obtidas, como a Ficha de Identificação dos pais, que obteve um alto índice de erros de preenchimento. Em face das limitações apresentadas, seria importante e necessária a realização de estudos controlados, com amostra randomizadas e não de conveniência como esta, apesar do grande número de participantes.

5 CONCLUSÕES

O presente estudo investigou as relações entre os estressores acadêmicos, entre eles a ansiedade escolar e seu enfrentamento, e o seu rendimento acadêmico em alunos do Ensino Médio com e sem problemas de comportamento. A originalidade deste estudo deveu-se ao uso de:

- a) a Teoria Motivacional do *Coping* [TMC] (*Motivational Theory of Coping*), para avaliar o enfrentamento em uma amostra de estudantes no país;
- b) uma perspectiva desenvolvimentista, orientada pelos processos de autorregulação;
- c) a análise de redes que permitiu mostrar as relações estudadas de modo integrado.

Por meio do uso de diferentes análises foi possível investigar, tanto isolada, quanto de forma integrada, o efeito das variáveis de interesse no desempenho acadêmico do aluno. Neste estudo, procurou-se contribuir para o avanço na compreensão dos mecanismos envolvidos nesse processo. Assim, foi possível concluir na amostra da pesquisa que:

- 1) O bom rendimento acadêmico do aluno está associado a este apresentar:
 - a) *coping* adaptativo, que inclui um repertório de estratégias de enfrentamento, como a *Autoconfiança*, a *Busca de Suporte*, a *Resolução de Problemas*, a *Busca de Informação* e a *Acomodação*, e, o Engajamento de Controle Secundário, que corresponde ao uso de estratégias de *pensamento positivo* e *distração*.
 - b) baixo Desengajamento Involuntário (com respostas de *entorpecimento emocional*, *inferência cognitiva*, *fuga* e *inação* ou *paralisação*);
 - c) Competência Social com comportamentos que podem ter a função de mecanismos de proteção no processo de desenvolvimento;

- d) problemas internalizantes (PI), definidos como a conversão dos problemas do indivíduo para seu interior fazendo referência a estados emocionais e estados de humor, como: Queixas somáticas e problemas de Ansiedade/Depressão;
- 2) O baixo rendimento acadêmico do aluno associa-se com:
- a) problemas externalizantes (violação de regras, comportamento agressivo, TDAH, problemas de oposição e problemas de conduta);
 - b) menor avaliação de competências;
 - c) *coping* mal adaptativo (delegação e submissão);
 - d) *coping* de Desengajamento (negação) e; desengajamento Involuntário (entorpecimento emocional, interferência cognitiva e paralisção);
 - e) estressores gerais acadêmicos (não entender as aulas, as tarefas, sentir-se pressionado, ter dificuldade para estudar e ter professores ruins);
 - f) trabalhar e estudar;
- 3) A ansiedade de provas esta relacionada ao aluno apresentar: *coping* mal adaptativo, mais *coping* de Engajamento Involuntário, maior número de estressores acadêmicos, problemas internalizantes, problemas externalizantes e ser do sexo masculino;
- 4) Ter ansiedade de provas não influencia no desempenho acadêmico do aluno;
- 5) O nível socioeconômico não apresenta relações com desempenho acadêmico;
- 6) Ter problemas de comportamento externalizantes implica em ter uma menor avaliação de competências sociais, menor desempenho acadêmico e dificuldade de estudar (estressor acadêmico).
- 7) Ter problemas internalizantes implica em ter ansiedade de provas e maior número de estressores acadêmicos.
- 8) Ter estressores escolares (não entender as aulas e as tarefas, sentir-se pressionado, ter dificuldade para estudar e ter aulas ou professores ruins) esta associado a ter ansiedade de provas, Engajamento do Controle Secundário (com EE de *reestruturação cognitiva, pensamento positivo, aceitação e distração*),

Desengajamento (*negação*), Engajamento Involuntário (que inclui a *ruminação*, os *pensamentos intrusivos*, a *excitação emocional* e a *excitação fisiológica*), Desengajamento Involuntário (com resposta de *entorpecimento emocional*, *inferência cognitiva*, *fuga* e *inação* ou *paralisação*).

Em função da qualidade e da robustez das análises realizadas, pode-se considerar as tendências observadas nos resultados. Estas sinalizaram a importância de se identificar e de se analisar a inter-relação entre as variáveis da pessoa, como os mecanismos de enfrentamento e o seu gerenciamento diante de situações estressoras, como a avaliação acadêmica às quais os alunos estão submetidos. Assim, quadros de psicopatologia, que se desenvolvem nesta etapa do desenvolvimento, poderiam ser melhor detectados e prevenidos.

Políticas públicas poderiam ser desenvolvidas com o intuito de se avaliar as variáveis acadêmicas (estressores escolares e ansiedade de provas, por exemplo.) que influenciam no desempenho e/ou rendimento acadêmico do aluno como forma de se desenvolver estratégias de enfrentamento adaptativo em situações de provas escolares. Fatores como problemas de comportamento poderiam ser melhor investigados nesta população escolar para promoção de intervenções pautadas no desenvolvimento de mecanismos de proteção durante esta fase de desenvolvimento, minimizando, desta maneira, o desenvolvimento de problemas de comportamento destes adolescentes.

6 Produtos da Tese

Ao longo de quatro anos de Doutorado, foi realizada esta Tese que gerou também produtos técnicos e bibliográficos. Foi possível participar de congressos apresentando trabalhos e *workshops* (Gonzaga, 2013, 2015; Gonzaga & Baechtold, 2015; Gonzaga, Silva, & Enumo, 2015; Gonzaga, Silva, Mascella, Gibran, & Enumo, 2013) e a validação linguística de dois instrumentos utilizados na pesquisa, autorizada pelos autores *Test Anxiety Scale* (TAS) e *Adolescent/Child's Self Report Responses to Stress – Academic Problems* (RSQ-AS), além da adaptação do *Coping Response Booklet* [CRB] (Lees, 2007), como a Escala de *Coping* de Ansiedade de Provas (ECAP). Alguns materiais técnicos foram desenvolvidos e poderão ser utilizados em outras pesquisas na área da Educação e da Psicologia ou mesmo na prática profissional de psicólogos, como: a cartilha informativa contendo material destinado ao autocontrole da ansiedade de provas e do seu gerenciamento intitulado “*Medo de Provas: como lidar com o estresse e a ansiedade*”; e um vídeo instrucional em parceria com a coordenadora do programa *Connect to Success* (www.rccc.edu/success/), Dana Kobold, da Universidade *Red Rocks Community College*, adaptado e legendado para a língua portuguesa, contendo orientações sobre a ansiedade de provas e estratégias de prevenção. Foram também elaboradas pranchas ilustradas contendo imagens de situações de avaliação acadêmica Antes, Durante e Após a situação de prova, orientado com a ECAP e de bonecos confeccionados dos personagens das pranchas para este objetivo (APÊNDICE A1).

Por fim, esta proposta foi incorporada a um projeto de extensão²⁰, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a coordenação da Professora Doutora Fabiana Pinheiro Ramos (UFES), intitulado “*Estresse, ansiedade e estratégias de enfrentamento em contexto universitário*”:

²⁰Proc. nº 6272/2015 – “Estresse, ansiedade e estratégias de enfrentamento em contexto universitário: avaliação e intervenção”, registrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

avaliação e intervenção”, que investigará, por meio de três subprojetos, as relações entre estresse, ansiedade e estratégias de enfrentamento em universitários participantes de atendimento psicológico individual e em grupo naquela instituição. Dessa forma, o estudo mostra também sua aplicabilidade na prática profissional da Psicologia no contexto escolar.

7 REFERÊNCIAS²¹

- Abella, R., & Heslin, R. (1989). Appraisal processes, coping, and the regulation of stress-related emotions in a college examination. *Basic and Applied Social Psychology*, 10(4), 311-327. doi: http://10.1207/s15324834basp1004_2.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.).
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP (2013). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo: ABEP. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Default.aspx>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2010). *Mental Health Practitioners' Guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) (7th ed.)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Aldwin, C. M. (2011). *Stress and coping across life span*. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress Health, and Coping* (pp. 15-34). New York: University Press, USA.
- Aldwin, C. M. (2009). *Stress, coping, and development: An integrative perspective* (2th ed.). New York: The Guilford Press.
- Allen, G. J., & Dessuini, G. J. (1974). Effectiveness of study counseling and desensitization in alleviating test anxiety: A two-year follow-up. *Journal of Abnormal Psychology*, 83(2), 186-191. doi: <http://10.1037/h0036482>
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25. doi: <http://10.1080/00220679809597572>.
- American Psychological Association (2012). *Regras essenciais de estilo da APA* (6^a ed., pp.16-296, D.Bueno, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Appelhans, B. M., & Schmeck, R. R. (2002). Learning styles and approach versus avoidant coping during academic exam preparation. *College Student Journal*, 36(1), 157–160.
- Armacost, R. L. (1989). Perceptions of stressors by high school students. *Journal of Adolescent Research*, 4(4), 443-461. doi: <http://10.1177/074355488944004>

²¹De acordo com o estilo APA – 6^a ed. – American Psychological Association (2012) – normas usadas nas revistas científicas da área.

- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationship among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 103(2), 224-237. doi: <http://10.1037/0096-3445.130.2.224>
- Aslan, A. E., & Sevinçler-Togan, S. (2009). A service for emotion management: Turkish version of the Adolescent Anger Rating Scale (AARS). *Educational Science: Theory and Practice*, 9(2), 391-400.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417–436. doi: <http://10.1037/0033-2909.121.3.417>
- Auerbach, R. P., Abela, J. R. Z., Zhu, Y., & Yao, S. (2010). Understanding the role of coping in the development of depressive symptoms: Symptom specificity, gender differences, and cross-cultural applicability. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(4), 547–561. doi: <http://10.1348/014466509X479681>.
- Ayers, T.S, Sandler, I.N., West, S.G., & Roosa, M.W.(1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64(4), 923- 958.
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effect of math self-concept, perceived self-efficacy, and attribution for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 351-360.
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Souza, T.M.P., Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(2), 199-208.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi: <http://10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Barrett, K. C., & Campos, J. J. (1991). A diacritical function approach to emotions and coping. In E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span Developmental Psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 21–41). Hillsdale: Erlbaum.
- Bartlett, D. (1998). *Stress: Perspectives and processes*. Philadelphia: Open University Press.
- Beers, J. C. (2012). *Teacher stress and coping: Does the process differ according to years of teaching experience?* Thesis of Master of Science in Psychology, Portland State University, Portland, USA.

- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(3), 275–287. doi: [http://0091-0627/88/0600-0275\\$06.00/0](http://0091-0627/88/0600-0275$06.00/0).
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em Psicologia – Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In G. Romanelli, & Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Bignotto, M. (2005). O papel dos pais na prevenção do estresse infantil. In M. E. N. Lipp (Org.), *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções* (pp. 101-122). Campinas: Papirus.
- Bizarro, L. M. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Dissertação de Doutorado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Blankstein, K. R., Flett, G. L., & Watson, M. S. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 48(1), 37-46. doi: [http://10.1002/1097-4679\(199201\)48:1<37::AID-JCLP2270480105>3.0.CO:2-F](http://10.1002/1097-4679(199201)48:1<37::AID-JCLP2270480105>3.0.CO:2-F).
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 525-537. doi: <http://10.1037/0022-3514.59.3.525>.
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveiras, E. F. M. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Caderno de Saúde Pública*, 29(1), 13-28.
- Borsa, J.C., Souza, D.S. & Bandeira, D.R. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 15-29
- Breunbauer, C., & Maddaleno, M. (2008). *Jovens: Escolhas e mudanças: Promovendo comportamentos saudáveis em adolescentes* (M. G. Armando, Trad.). São Paulo: Roca.
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Social development* (pp. 185-211). Thousand Oaks: Sage.
- Brislin, R. W. (1970) Back translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Bzuneck, J.A.(1991). Ansiedade e desempenho numa prova de matemática: Um estudo com adolescentes, *Semina*, 12(3), 136-141.

- Bzuneck, J.A., & Silva, R. (1989). O problema da ansiedade nas provas: Perspectivas contemporâneas. *Semina*, 10(3), 190-195.
- Caires, S., & Silva, C. (2011). Fatores de *stress* e estratégias de *coping* entre adolescentes no 12º ano de escolaridade. *Estudos de Psicologia* (Natal), 28(3), 295-306.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação do *stress* em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 16(2), 257-263.
- Campbell, L. K., Scaduto, M., Van Slyke, D., Niarhos, F., Whitlock, J. A., & Compas, B. E. (2009). Executive function, coping and behavior in survivors of childhood acute lymphocytic leukemia. *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 317–327.
- Campos, R.M., Delgado, A., & Jimenes, A. (2012) Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: Un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 39-53. doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1030>
- Caputo, V. G., & Bordin, I. A. (2007). Problemas de saúde mental entre jovens grávidas e não grávidas. *Revista de Saúde Pública*, 41 (4), 573-81.
- Carnier, L. E. (2010). *Stress e coping em crianças hospitalizadas em situações de pré-cirúrgica e stress do acompanhante: Estabelecendo relações*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP.
- Cartwright-Hatton, S. (2006). Anxiety of childhood and adolescence: Challenges and opportunities. *Clinical Psychology Review*, 26(7), 813–816. doi: dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.001
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195. doi: <http://10.1037/0022-3514.66.1.184>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. doi: <http://10.1037/0022-3514.56.2.267>.
- Casey, B. J., Duhoux, S., & Cohen, M. M. (2010). Adolescence: What do transmission, transition, and translation have to do with it? *Neuron*. 67(5), 749–760. doi: <http://10.1016/j.neuron.2010.08.033>.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi: <http://10.1006/ceps.2001.1094>.

- Causey, D., & Dubow, E. (1992). Developmental of a self-report measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), 47-59. doi: http://10.1207/s15374424jccp2101_8.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Takahashi, M., Silverstein, M. E., Newman, B., Gubi, A., & Mccann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. doi: <http://10.1037/0022.0663.97.2.268>
- Cizek, G., & Burg, S. (2006). *Addressing test anxiety in a high stakes environment*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cleto, P., & Costa, M. (1996). Estratégias de *coping* no início da adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 93-102.
- Cocorad, E. & Mihalacu, V. (2012). Adolescent coping strategies in secondary school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 188-192, doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.109
- Compas, B.E. (2009). Coping, regulation and development during childhood and adolescence, *Wiley Online Library*, 124, 87-99. doi: <http://10.1002/cd.245>
- Compas, B. E., Boyer, M. C., Stanger, C., Colletti, R. B., Thomsen, A. H., Dufton, L. M., & Cole, D. A. (2006). Latent variable analysis of coping, anxiety/depression, and somatic symptoms in adolescents with chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 1132–1142
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. doi: <http://10.1037/0033-2909.127.1.87>.
- Compas, B. E., Davis D. E., Forsythe, C. J., & Wagner, B. M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 534-541. doi: <http://10.1037/0022-006X.55.4.534>.
- Conley, K. M., & Lehman, B. J. (2012). Test anxiety and cardiovascular responses to daily academic stressors. *Stress and Health*, 28(1), 41-50. doi: <http://10.1002/smi.1399>.
- Connel, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness. A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Strouffe (Eds.), *Minnesota Symposium of Child Psychology: Self processes in development* (v. 23, pp. 43-77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Connor-Smith, J.K., & Calvete, E.(2004). Cross-cultural equivalence of coping and involuntary responses to stress in Spain and United States. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17, 163-185.

- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(6), 976-992. doi: <http://10.1037/0022-006X.68.6.976>.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução 016/2000. Dispõe sobre a realização de Pesquisa em Psicologia com seres humanos. Recuperado de <http://www.4.ensp.fiocruz.br>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.
- Conselho Nacional de Saúde (2012). Resolução 466/2012. Dispões sobre questões de ordem ética. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2014.
- Cova, F., Maganto, C., & Melipillán, R. (2005). Género, Adversidad Familiar y Síntomas Emocionales en Preadolescentes. *Psykhé (Santiago), 14*(1), 227-232. Recuperado en 26 de noviembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282005000100017&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282005000100017.
- Crawford, T., Cohen, P., Midlarsky, E. & Brook, J. (2001). Internalizing symptoms in adolescents: Gender differences in vulnerability to parental distress and discord. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 95-118.
- Curto, B. M., Paula, C. S., Nascimento, R., Murray, J., & Bordin, I. A. (2011). Environmental factors associated with adolescent antisocial behavior in a poor urban community in Brazil. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 46* (12), 1221-31. doi: 10.1007/s00127-010-0291-2.
- Daniel, J., Bonica, C. (2003). Helping adolescents cope with stress during stressful times. *Current Opinion in Pediatrics, 15*(4), 385-90. Recuperado de: http://journals.lww.com/co-pediatrics/Abstract/2003/08000/Helping_adolescents_cope_with_stress_during.5.aspx. Acesso em: 15 de abril de 2014.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dell'Aglio, D. D. (2003). O processo de *coping* em crianças e adolescentes: Adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia, 11*(1), 38-45.
- De Wolfe, A., & Saunders, A. (1995). Stress reduction in sixth-grade students. *The Journal of Experimental Education, 63*(4), 315-329. doi: <http://10.1080/00220973.1995.9943467>.
- Diniz, S. S., & Zanini, D. S. (2010). Relação entre fatores de personalidade e estratégias de *coping* em adolescentes, *Psico-USF, 15*(1), 71-80.

- Doron, J.; Stephan, Y.; Boiche, J., & Scanff, C.L. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 515–528. doi: 10.1348/978185409X402580.
- Doron, J., Yannick, S., Christophe, M., & Christine, L. S. (2011). Motivational predictors of coping with academic examination. *The Journal of Social Psychology*, 151(1), 87–104. doi: <http://10.1080/00224540903366768>.
- Duch, J., Arenas, A. (2005). Community detection in complex networks using extremal Optimization. *Physical Review*.
- Edelmann, R. J., & Hardwick, S. (1986). Test anxiety, past performance and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 7(2), 255-257. doi: [http://10.1016/0191-8869\(86\)90067-X](http://10.1016/0191-8869(86)90067-X).
- Edwards, J. M., & Trimble, K. (1992). Anxiety, coping, and academic performance. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5(4), 337-350. doi: <http://10.1080/10615809208248370>.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. In S. A. Wolchik, & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory, research, and intervention* (pp. 41–70). New York: Plenum Press.
- Elkind, D. (1981). *Children and adolescents: Interpretive essays on Jean Piaget* (3 ed.). New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. M. (1997). Traumatic events: Prevalence and delayed recall in the general population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), 811–820. doi: <http://10.1037/0022-006X.65.5.811>.
- Emerich, D.R., Rocha, M.M., Silveiras, E.F.M., Gonçalves, J.P. (2012). Diferenças quanto ao gênero entre escolares brasileiros avaliados pelo inventário de comportamentos para crianças e adolescentes (CBCL/6-18). *Psico*, 43(3), 380-387.
- Endler, N. S., Kantor, L., & Parker, J. D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 663-670. doi: [http://10.1016/0191-8869\(94\)90208-9](http://10.1016/0191-8869(94)90208-9).
- Epskamp, S., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Schmittmann, V. D., & Borsboom, D. (2012). qgraph: Network visualizations of relationships in psychometric data. *Journal of Statistical Software*, 48(4), 1–18. Retirado de <http://www.jstatsoft.org/v48/i04/>.
- Fife-Schaw, C. (2010). Princípios de Estatística Inferencial. In G. M. Breakwell, C. Fife-Schaw, S. Hammond, & J. A. Smith (Eds.), *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3ª ed., pp.382-405, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Foch, G. F. L. (2015). *Análise do coping religioso em pais de prematuros em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Programa de

- Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Folkman, S., & Lazarus, L. R. (1980). An analysis of coping in a middle-age community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-39. doi:<http://10.2307/2136617>.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping on three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170. doi: <http://10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003. doi: <http://10.1037/0022-3514.50.5.992>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Reviews Psychology*, 55(1), 745-774. doi: <http://10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>.
- Freire, H. B. G., & Noriega, J. A. V. (2011). Coping em estudantes universitários: Relação com áreas do conhecimento. *Revista Psicologia para América Latina*, 21(1), 6-18. Recuperado de: <http://www.ulapsi.org/portal/arquivos/21/revista-ulapsi-numero21.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2004.
- Fruchterman, T. M. J., & Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force directed placement. *Software – Practice & Experience*, 21, 1129–1164.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. New York: Routledge.
- Garioli, D. S. (2013). *O impacto da dor nas funções executivas e sua relação com as estratégias de enfrentamento em crianças com Anemia Falciforme*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Gaudry, E., & Spielberger, C. D. (1971). *Anxiety and educational achievement*. New York: Wiley.
- Garcia, C. (2010). Conceptualization and Measurement of Coping During Adolescence: A Review of the Literature. *Journal of nursing scholarship*, 42(2), 166–185. doi: 10.1111/j.1547-5069.2009.01327.x.
- Garner, A. S., Shonkoff, J. P., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., Garner, A. S., McGuinn, L., Pascoe, J., & Wood, D. L. (2012). Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science Into Lifelong Health. *Pediatrics*, 129(1), e224-e231. doi:10.1542/peds.2011-2662
- Gazzaniga, M., & Heatherton, T. (2007). *Ciência psicológica: Mente cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

- Giaconia, R. M., Reinherz, H. Z., Silverman, A. B., Pakiz, B. A., Frost, A. K., & Cohen, E. (1995). Traumas and posttraumatic stress disorder in a community population of older adolescents. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(10), 1369–1380. doi: <http://10.1097/00004583-199510000-00023>
- Gianino, A., & Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In T. Field, P. McCabe, & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping (pp.47-68)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guimerà, R., Danon, L., Díaz-Guilera, A., Giralt, F., Arenas, A. (2003) Self-similar community structure in a network of human interactions. *Physical Review E* 68 065103
- González-Garza, C., Rojas-Martínez, R., Hernández-Serrato, M. I., & Olaiz-Fernández, G. (2005). Perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad: Resultados de La ENSA 2000. *Salud Pública de México*, 47(3), 209-218.
- Gonzaga, L.R.V. (2015). *Estratégias de enfrentamento para diferentes estressores*. In: 10º Congresso Científico FHO Uniararas e 7º Congresso Internacional, São Paulo. Desafios de Viver no Século XXI. *Resumos*. Araras: Fundação Hermínio Ometto.
- Gonzaga, L.R.V. (2013). *A psicofisiologia do stress e o desenvolvimento do coping na fase da adolescência*. In: 8º Congresso Científico FHO Uniararas, 5º Congresso Internacional e 7º Congresso Iniciação Científica. Desafios de Viver no Século XXI. *Resumos*. Araras: Fundação Hermínio Ometto.
- Gonzaga, L. R. V. (2011). *Relação entre vocação, escolha profissional e nível de stress*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Gonzaga, L.R.V. & Baetchold, A.P (2015). *Estratégias de enfrentamento do stress: como utilizá-las a nosso favor*. In: V Congresso Internacional de Stress: Pesquisa e Prática, São Paulo. Pesquisa e Prática na Atualidade. Campinas: Premium Hotel Campinas, 62.
- Gonzaga, L. R. V. & Lipp, M.E.N. (2015). *O estresse da escolha profissional em estudantes*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Gonzaga, L.R.V.; Silva, A.M.B.; Mascella, V.; Gibran, V.M. & Enumo, S.R.F. (2013). *Análise de coping de problemas escolares em adolescentes: revisão sistemática da literatura nacional*. In: 43º Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Sergipe. Psicologia e o Compromisso com a Ciência. *Resumo*. Aracaju: Universidade Tiradentes, 1.
- Gonzaga, L.R.V.; Silva, A.M.B.; Enumo, S.R.F. (2015). *Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio*. In: VII Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica,

- São Paulo. Avaliação Psicológica e seus Desafios nas Diferentes Regiões do Brasil. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 25.
- Gorad, S.; Siddique, N.; Huat, B. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary*. Retirado de Education Endowment Foundation (EEF) https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A., Thurm, A. E., McMahon, S. & Halpert, J. (2003). Stressors and child/adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447-466. doi: <http://10.1037/0033-2909.129.3.447>.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., & Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26(3), 257 – 283. doi: <http://10.1016/j.cpr.2005.06.011>.
- Guimarães, C. A. (2015). *Cuidadores familiares de pacientes oncológicos pediátricos em cuidados paliativos: Processo de enfrentamento*. Tese de Doutorado não Publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Günce O., Vincent L. (2009). A Comparison of Community Detection Algorithms on Artificial Networks. Discovery Science (DS), *Lecture Notes in Artificial Intelligence*, 5808, 242-256, doi: 10.1007/978-3-642-04747-3 20>. <hal-00633640>
- Hancock, D. R. (2001). Effect of test anxiety and evaluative threats on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290. doi: <http://10.1080/00220670109598764>.
- Hanton, S., Evans, L., & Neil, R. (2003). Hardiness and the competitive trait anxiety response. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(2), 167-184. doi: <http://10.1080/10651580021000069416>.
- Hatcher, L. (1994). *A Step-by-Step Approach to Using the SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 7-77. doi: <http://10.3102/00346543058001047>.
- Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85(1), 105–126. doi: <http://10.1086/461395>.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high-school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5), 1235-1243.

- Hodapp, V. (1991). The Test Anxiety Inventory TAI-G: An extended and modified version with four components. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(2), 121-130.
- Hodapp, V., Laux, L., & Spielberger, C. D. (1982). Theory and measurement of the emotional and cognitive component of test anxiety. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 3(3), 169-184.
- Hong, E. (1999). Test Anxiety, perceived test difficulty, and test performance: Temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences*, 11(4), 431-447. doi:[http://10.1016/S1041-6080\(99\)80012-0](http://10.1016/S1041-6080(99)80012-0).
- Hong, Y. Y., & Lam, D. J. (1992). Appraisal, coping, and guilt as correlates of test anxiety. In K. A. Hagtvet, & T. B. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (v. 7, pp. 277-287). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Hostert, P. C. C. P. (2010). *Estratégias de enfrentamento e problemas comportamentais em crianças com câncer, na classe hospitalar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES.
- Huberty, T. J. (2009). *Test and performance anxiety*. Recuperado de: www.eddigest.com. Acesso em: 15 de abril de 2014.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2014). *Censo escolar 2013*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 15 de abril de 2014.
- Jaser, S. S., Langrock, A. M., Keller, G., Merchant, M. J., Benson, M., Reeslund, K., Champion, J. E., & Compas, B. E. (2005). Coping with the stress of parental depression II: Adolescent and parent reports of coping and adjustment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 193-205.
- Jaser, S. S., & White, L. E. (2011). Coping and resilience in adolescents with type 1 diabetes. *Child: Care, Health and Development*, 37, 335-342.
- Justo, A. P. (2015). *Autorregulação em adolescentes: Relações entre estresse, enfrentamento, temperamento e problemas de comportamento*. Tese de Doutorado não Publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Khalid, R., & Hasan, S. S. (2009). Test anxiety in high and low achievers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 24(2), 97-114.
- Kimmel, D., & Weiner, I. (1998). *La adolescencia una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- King, N. J., Mietz, A., Tinney, L., & Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 49-54. doi: http://10.1207/s15374424jccp2401_6.

- King, N. J., & Ollendick, T. H. (1989). Children's anxiety and phobic disorders in school settings: Classification, assessment, and intervention issues. *Review of Educational Research*, 59(4), 431 – 470. doi: <http://10.3102/00346543059004431>.
- King, N. J., Ollendick, T. H., & Prins, P. J. M. (2000). Test anxious children and adolescents: Psychopathology, cognition, and psychological reactivity. *Behavior Change*, 17(3), 134–142. doi: <http://10.1375/bech.17.3.134>.
- Kistner, J. (2009). Sex Differences in Child and Adolescent Psycho-pathology: An Introduction to the Special Section. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(4), 453-459.
- Klinger, E. (1984). A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1376-1390. doi: <http://10.1037/0022-3514.47.6.1376>.
- Kossakowski, L.; Epskamp, S.; Kieffer, J.M.; Borkulo, C.D.V.; Rhemtulla, M. & Borsboom, D. (2015) The application of a network approach to Health-Related Quality of Life (HRQoL): introducing a new method for assessing HRQoL in healthy adults and cancer patients. *Qual Life Res*, 1-13. doi: 10.1007/s11136-015-1127-z
- Kramer, U., & Drapeu, M. (2009). The cognitive errors and coping patterns of child molesters as assessed by external observers: A pilot study. *The Open Criminology Journal*, 2,24-28. doi: <http://10.2174/1874917800902010024>.
- Krenke, I. S., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: The role of situational and personal factors. *Child Development*, 80(1), 259-279. doi: <http://10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x>.
- Kristensen, C. H., Incao, D. B. D., Leon, J. S., & Dell'Aglio, D. D. (2004). Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. *Interação em Psicologia*, 8(1), 45–55.
- Kristensen, C. H., Schaefer, L. S., & Busnello, F. B. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência, *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27(1), 21-30. doi: <http://10.1590/S0103-166X2010000100003>.
- Krohne, H. W. (2002). Stress and coping theories. In N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the social & Behavioral Sciences*. London: Elsevier Oxford. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767038171>. Acesso em: 31 de março de 2014.
- Kurosawa, K., & Harackiewicz, J. M. (1995). Test anxiety, self-awareness, and cognitive interference: A process analysis. *Journal of Personality*, 63, 931–951.

- Latifa, T. A. A., Nermim, M. E., & Sanaa, M. S. (2012) Test anxiety, and skills of time management among faculty nursing students. *Journal of American Science*, 8(4), 261-269.
- Lay, C. H., Edwards, J. M., Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, 3(3), 195-208. doi: <http://10.1002/per.2410030305>.
- Lazarus, R. (1984). Puzzles in the study of daily hassles. *Journal of Behavioral Medicine*, 7(4), 375-389. doi: <http://10.1007/BF00845271>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.
- Lazarus, R. S., & DeLongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, 38(3), 245-254. doi: <http://10.1037/0003-066X.38.3.245>.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lees, D. C. (2007). *An empirical investigation of the Motivational Theory of Coping in middle to late childhood*. Unpublished doctoral thesis, School of Psychology, Griffith University, Brisbane, Australia.
- Lima, L., Lemos, M., & Guerra, M. (2002). Estudo das qualidades psicométricas do SCSI (schoolagers' coping strategies inventory) numa população portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XX), 555-570.
- Lipp, M. E. N. (1984). Stress e suas implicações. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 1(3), 5-19.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do Inventário de Sintomas de Estresse para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2004a). *O stress está dentro de você*. São Paulo: Contexto.
- Lipp, M. E. N. (2004b). *O stress no Brasil: Pesquisas avançadas*. Campinas-SP: Papyrus.
- Lipp, M. E. N. (2005). *Stress e o turbilhão da raiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2010). O modelo quadrifásico do stress. In M. E. N. Lipp (Org.), *Mecanismos Neuropsicofisiológicos do Stress: Teoria e Aplicações Clínicas* (3ª ed., pp. 17-21). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N., & Novaes, L. E. (1996). *Mitos e verdades sobre o stress*. São Paulo: Contexto.
- Lipp, M. E. N., Romano, A. S. P. F., Covolan, M. A., & Nery, M. J. G. S. (1990). *Como enfrentar o stress*. São Paulo: Icone Editora.

- Lipp, M. E. N., & Tanganelli, M. S. (2002). Stress e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: Diferenças entre homens e mulheres. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 537-548.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavior Development*, 22(2), 287-313. doi: <http://10.1080/016502598384388>.
- Loosli, L. & Loureiro, S.R.(2010). Associação entre depressão materna e diferenças de gênero no comportamento de crianças: uma revisão sistemática. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 32(3), 94-101.
- Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231 – 246. doi: <http://10.1177/0734282907303773>.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215–230. doi: <http://10.1177/0734282907303760>.
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents, *International Journal of Educational Research*, 43 (4-5), 236-249. doi: <http://10.1016/j.ijer.2006.06.004>.
- Marcelli, D. (2007). *Adolescência e psicopatologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, S. W. (2011). *Stress, coping e cultura organizacional em terapia intensiva neonatal e suas relações com manejo de dor*. Projeto de Tese de Doutorado aprovado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Machado, W.L. & Bandeira, D.R. (2015). Positive Mental Health Scale: Validation of the Mental Health Continuum – Short Form. *Psico-USF*, 20(2), 259-274. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200207>.
- Machado, W.L.M.; Vicossi, J.; Epskamp, S. (2015). Análise de Rede Aplicada à Psicometria e à Avaliação Psicológica. In: C.S.Hutz; D.R. Bandeira; C.M. Tentrini,. (Orgs.), *Psicometria* (pp.125-146). Porto Alegre: Artmed
- Mascella, V. (2014, ago.). *Queixa de dor de cabeça em adolescentes: estressores, estratégias de enfrentamento e qualidade de vida*. Projeto de Tese de Doutorado aprovado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

- Masson, A. M., Hoyois, P., Pcadot, M., Nahama, V., Petit, F., & Anseau, M. (2004). Girls are more successful than boys at the university: Gender group differences in models integrating motivational and aggressive components correlated with test-anxiety. *Encephale*, 30(1), 1-15.
- McAndrew, F. T., Akande, A., Turner, S., & Sharma, Y. (1998). A cross-cultural ranking of stressful life events in Germany, India, South Africa, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(6), 717–727. doi: <http://10.1177/0022022198296003>
- Maccoby, E. E. (1983). Social-emotional development and response to stressors. In N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children* (pp. 217-234). New York: McGraw- Hill.
- McEwen, B. S. (2003). Mood disorders and alostatic load. *Biological Psychiatry*, 54(3), 200-207. doi: [http://10.1016/S0006-3223\(03\)00177-X](http://10.1016/S0006-3223(03)00177-X).
- McGuire, D. P., & Mitic, W. (1987). Perceived stress in adolescents: What normal teenagers worry about. *Canada's Mental Health*, 35(2), 2-5.
- McLeod, J.D.; Uemura, R. & Rohrman, S.(2012). Adolescent Mental Health, Behavior Problems, and Academic Achievement. *Journal of Health & Social Behavior*, 53(4), 482-497. DOI: 10.1177/0022146512462888
- McManus, J. (1997). Understanding and managing stress. InT. N. Fairchild (Ed.), *Crisis intervention strategies for school-based helpers* (pp. 399-442). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Meijer, J. (2001). Learning potential and anxious tendency: Test anxiety as a bias factor in educational testing. *Anxiety, Stress and Coping*, 14(3), 337–362. doi: <http://10.1080/10615800108248361>.
- Meltzoff, J. (2011). *Critical thinking about research: Psychology and related fields* (12 ed.). Washington: American Psychological Association.
- Methia, D. (2004). *Help your child overcome test anxiety and achieve higher test scores*. College Station: Virtualbook.worm.
- Miller, S., & McCormick, J. (1991). Stress: Teaching children to cope [special feature]. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 62(2), 53-54.
- Moneta, G. B., Spada, M. M., & Rost, F. M. (2007). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 191-202. doi: <http://10.1016/j.paid.2006.12.002>.
- Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207-225. doi: <http://10.1007/BF02229695>.

- Moraes, E. O. & Enumo, S. R. F. (2008). Estratégias de enfrentamento da hospitalização em crianças avaliadas por instrumento informatizado. *Psico-USF*, 13(2), 221-231. doi:<http://10.1590/S1413-82712008000200009>.
- Motta, A. B., & Enumo, S. R. F. (2010). Intervenção psicológica lúdica para o enfrentamento da hospitalização em crianças com câncer. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 445-454.
- Mwamwenda, T. S. (1994). Gender differences in scores on test anxiety and academic achievement among South African University graduate students. *South African Journal of Psychology*, 24(4), 228-230. doi: <http://10.1177/008124639402400409>.
- National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper #3*. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child, Center on the Developing Child at Harvard University. Disponível em www.developingchild.harvard.edu.
- Newman, M.E.J.(2004). Fast algorithm for detecting community structure in networks. *Physical Review*, E 69, 1066133, 1-5.
- Newman, M.E.J., Girvan, M. (2004). Finding and evaluating community structure in networks. *Physical Review*, E 69 (2), 026113. doi: 10.1103/PhysRevE.69.026113.
- Nicholson, A. M. (2009). *Effects of test anxiety on student achievement (ACT) for college bound students*. Master Dissertation. Trevecca Nazarene University, Education Department. Nashville, United States.
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 471–487. doi: [http://0047-2891/94/0800-0471\\$07.00/0](http://0047-2891/94/0800-0471$07.00/0).
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Seginer, R. (1995). Tracks and transition: A comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitment in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 30(3), 355–375. doi: <http://10.1080/00207599508246575>.
- Ogundokun, M.O. (2011). Learning style, school environment and test anxiety as correlates of learning outcomes among secondary school students. *African Journals Online*, 19(2), 321-336. doi: <http://dx.doi.org/10.4314/ifep.v19i2.69555>
- Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Teixeira, M. C. T. V., & Amaral, M. A. (2003). A escola e o trabalho entre adolescentes do ensino médio da cidade de São Paulo: uma análise de representações sociais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(1), 27-39.
- Oludipe, B. (2009). Influence of test anxiety on performance levels on numerical tasks of secondary school physics students: *Academic Leadership. Online Journal*, 7(4), 63-74.

- Omizo, M. M., Omizo, S. A., & Suzuki, L. A. (1988). Children and stress: An exploratory study of stressors and symptoms. *The School Counselor*, 35(4), 267-274.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Statistics anxiety and the role of self-perceptions. *Journal of Educational Research*, 93(5), 323-330. doi: <http://10.1080/00220670009598724>.
- Paggiaro, P. B. S., & Calais, S. L. (2009). Estresse e escolha profissional: Um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. *Contextos clínicos*, 2(2), 97-105.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? The joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 781-791.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In Heckhausen, J. (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). Elsevier, New York.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. doi: http://10.1207/S15326985EP3702_4.
- Peluso, M. A. M., Savalli, C., Cúri, M., Gorenstein, C., & Andrade, L. H. (2010). Mood changes in the course of preparation for the Brazilian university admission exam – A longitudinal study. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 32(1), 30-36. doi: <http://10.1590/S1516-44462010000100007>.
- Peruzzo, A. S., Cattani, B. C., Guimarães, E. R., Boechat, L. C., Argimon, I. I. L., & Scarparo, H. B. K. (2008). Estresse e vestibular como desencadeadores de somatizações em adolescentes e adultos jovens. *Psicologia Argumento*, 26(55), 319-327.
- Petresco, S., Gutt, E. K., Krelling, R., Lotufo Neto, F., Rohde, L. A. P., & Moreno, R. A. (2009). The prevalence of psychopathology in offspring of bipolar women from a Brazilian tertiary center. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31(3), 240-6.
- Pires, E. A. G., Pires, M. C., & Petroski, E. (2002). Adiposidade corporal, padrão de comportamento e estresse em adolescentes. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 4(1), 7-16.
- Predebon, J. C., & Wagner, A. (2005). Problemas de comportamento na adolescência: Configuração familiar e aspectos sócio-demográficos. *Revista Práxis*, 2 (2), 1-11.
- Predebon, J.C. (2005). Variáveis preditoras dos problemas de comportamento na adolescência. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

- Putwain, D. W. (2009). Situated and contextual features of test anxiety in UK adolescent students. *School Psychology International*, 30(56), 56-74. doi: <http://10.1177/0143034308101850>.
- Raffety, B. D., Smith, R. E., & Ptacek, J. T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 892-906.
- Raimundo, R.C.P. & Pinto, M.A.P.M (2006). Stress e estratégias de *coping* em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 9-19.
- Ramos, F. P. (2012). *Uma proposta de análise do coping no contexto de grupo de mães de bebês prematuros e com baixo peso na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal*. Tese de Doutorado não publicada, Programa Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Reichardt, J., Bornholdt, S. (2006) Statistical mechanics of community detection. *Physical Review*. E 74 016110
- Reitz, E., Dekovic, M., & Meijer, A. M. (2005). The structure and stability of externalizing and internalizing problem behavior during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 577-588. doi: <http://10.1007/s10964-005-8947-z>.
- Ribeiro, M. F. (2008). *Relações familiares, humor deprimido e comportamentos de risco para a saúde nos adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Robert, M. C., & Steele, R. G. (2009). *Handbook of Pediatric Psychology* (4th. ed.). New York: The Guilford Press.
- Rocha, M. M. (2012). *Evidências de validade do "Inventário de Autoavaliação para Adolescentes" (YSR/2001) para a população brasileira*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Rocha, M. M. & Silveiras, E. F. M. (2010). Competências de jovens brasileiros: fator de proteção para problemas comportamentais. VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Portugal.
- Rocha, M. M., Pereira, R. F., Arantes, M. C., & Silveiras, E. F. M. (2010). *Guia para profissionais da saúde mental sobre o Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (ASEBA)*. São Paulo. Tradução da obra: T. M. Achenbach, & L. A. Rescorla (2010). *Mental Health Practitioners' Guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)* (7th ed.). Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

- Rochín, D. (2003). El psicólogo educativo: Una panorámica del campo laboral y el trabajo social. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6(3), 1-7.
- Röhrle, B., Linkenheil, J., & Graf, J. (1990). Social support and coping in different forms of examination stress. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 11(2), 109-117.
- Rossmann, B. B. R. (1992). School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(8), 1373–1397. doi: <http://10.1111/j.1469-7610.1992.tb00957.x>.
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (1997). *Differential Performance Anxiety Inventory: Manual*. Frankfurt/Main: Swets Test Services.
- Rovira, T., Fernandez-Castro, J., & Edo, S. (2005). Antecedents and consequences of coping in the anticipatory stage of an exam: A longitudinal study emphasizing the role of affect. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(3), 209–225. doi: <http://10.1080/10615800500134654>.
- Rudolph, K. D., Hammen, C. (1999). Age and gender as determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: A transactional perspective. *Child Development*, 70(3), 660–77. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10368914>. Acesso em: 31 de março de 2014.
- Rutter, M., Caspi, A. & Moffitt, T.E. (2003). Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: Unifying issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1092-1115.
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12, 265-296.
- Sampaio, C. E. M. (2009). *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Recuperado de: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B809FBD19-91CA-4655-BA00-48355C8468A8%7D_TD33_novoformato_SEM%20BORDA.pdf. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso em: 15 de abril de 2014.
- Sandoval, M., Lemos, S., Vallejo, G.(2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema*, 18(4), 804-809.
- Santos, P.L.S. & Graminha, S.S.V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia* (Natal), 11(1), 101-109.

- Santrock, J. W. (2014). Problemas na adolescência e na adultez emergente. In J. W. Santrock (Ed.), *Adolescência* (14 ed., pp. 415-451, S. M. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. M. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 208-213.
- Sarason, I. (1958). Interrelationships among individual difference variables, behavior in psychoterapy, and verbal conditioning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56(3), 339-344. doi: <http://10.1037/h0048353>.
- Sarason, S. B. (1959). What research says about test anxiety in elementary school children. *National Education Association Journal*, 48, 26 – 27.
- Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (v. 5, pp.193-216). Whashington: Hemisphere.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. doi: <http://10.1037/0022-3514.46.4.929>.
- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp.19-35). Hillsdale: Erlbaum.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluative anxiety* (pp.475-496). New York: Plenum Press.
- Sarmento, A. S. L, Schoen-Ferreira, T. H., Medeiros, E. H., & Cintra, I. P. (2010). Avaliação dos sintomas emocionais e comportamentais em adolescentes obesos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia – UERJ*, 3, 833-847.
- Schlegel, A. (2001). The global spread of adolescent culture. In L. J. Crockett, & R. K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change*. (pp. 63–86). New York: Cambridge University Press.
- Schoen, T. H., & Vitalle, M. S. (2012). What am I afraid of?. *Revista Paulista de Pediatria*, 30 (1), 72-8.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. M (2003). A construção da identidade em adolescentes: Um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 107-115.
- Schonwetter, D. J. (1995). *An empirical investigation of effective college teaching behaviours and students difference: Lecture organization and test anxiety*. In Annual Meeting of American Educational Research Association *Abstracts* (pp. 18-22). San Francisco: AERA.

- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2003). Examination stress: Measurement and coping. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 16(3), 247-149. doi: <http://10.1080/1061580031000095407>
- Seidman, E., Allen, L., Aber. J., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65(2), 507-522. doi:<http://10.1007/BF02506794>
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23(6), 675–691. doi: <http://10.1006/jado.2000.0352>
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41. doi: <http://10.1080/08917779108248762>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: Mc- Graw-Hill.
- Selye, H. (1965). *Stress a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa.
- Serra, A. (2002). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Adriano Vaz Serra.
- Shechter, M., & Zeidner, M. (1990). Anxiety: Towards a decision theoretic perspective. *Journal of mathematical and statistical psychology*, 43(1), 15-28. doi: <http://10.1111/j.2044-8317.1990.tb00923.x>.
- Sheridan, C. L., & Smith, L. K. (1987). Stress and academic achievement in teenagers: Assessment and intervention. *International Journal of Psychosomatics*, 34(2), 20-24.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81(1), 357–367.
- Silva, A. M. B. (2013). *Avaliação e intervenção psicofisiológica no coping da dor em bailarinos: Análise de uma proposta*. Projeto de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Silva, C. (2009). *Stress e estratégias de coping nos alunos do 12º ano: Construção e validação de instrumentos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Silva, M. D. F. D. T., Aznar-Farias, M., Silves, E. F. M., & Arantes, M. C. (2008). Adversidade familiar e problemas comportamentais entre adolescentes infratores e não-infratores. *Psicologia em Estudo*, 13 (4), 791-798.
- Silveira, K. A. (2014). *A promoção do engajamento discente por professoras de classe inclusiva e suas relações com processos de estresse e coping docente*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

- Silva, E. A. T., & Martinez, A. (2005). Diferença em nível de *stress* em duas amostras: Capital e interior do Estado de São Paulo. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 22(1), 53-61. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000100007>
- Skinner, E. A. (1992). Perceived control: Motivation, coping and development. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 91-106). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Skinner, E. A. (1999). Action regulation, coping and development. In J. B. Brandtstädter, & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development* (pp. 465-503). Thousand Oaks: Sage.
- Skinner, E. A. (2007). Coping assessment. In S. Ayers, A. Baum, C. McManaus, S. Newman, K. Wallston, J. Weinman, & R. West (Eds.). *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine* (2 ed., pp. 245-250). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Skinner, E. A., Chi, U., & the Learning-Gardens Educational Assessment Group (2012). Intrinsic motivation and engagement as "active ingredients" in garden-based education: Examining models and measures derived from self-determination theory. *Journal of Environmental Education, 43*(1), 16-36.
- Skinner, E. A., & Edge, K. (1998). Reflections on coping and development across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development, 22*(2), 357–366.
- Skinner, E. A., & Edge, K. (2002a). Parenting, motivation, and the development of coping. In L. J. Crockett (Ed.), *The Nebraska Symposium on Motivation: Motivation, agency, and the life course* (pp. 77-143). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Skinner, E. A., & Edge, K. (2002b). Self-determination, coping and development. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297-337). Rochester: University of Rochester Press.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*(2), 216–269. doi: <http://10.1037/0033-29091292216>.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-Span Development and Behavior* (vol. 12, pp. 91-133). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. In S. A. Wolchik, & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping with common stressors: Linking theory and intervention* (pp. 387 - 422). New York: Plenum Press.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144. doi: <http://10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). Challenges to the developmental study of coping. In E. A. Skinner, & M. J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the development of regulation: New directions for child and adolescent development* (pp. 5-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 475-488. doi: <http://10.1037/0022-3514.52.3.475>.
- Solomon, G. F. (1981). Psychoneuroendocrinological effects on the immune response. *Annual Review of Microbiology*, 35, 155-184. doi: <http://10.1146/annurev.mi.35.100181.001103>
- Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., & Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15(4), 413-432. doi: 10.1080/1061580021000056555
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972a). *Anxiety-current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972b). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety* (v. 2, pp.481-493). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1975). The measurement of state and trait anxiety: Conceptual and methodological issues. In L. Levi (Ed.). *Emotions- Their parameters and measurement* (pp. 713-725). New York: Raven Press.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gonzales, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (v. 5, pp.167-191). New York: Wiley.

- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process. In C. D. Spielberger, & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington: Taylor & Francis.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (3 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A., & Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies: Findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(2), 203-212. doi: <http://10.1007/BF00913794>.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-454. doi: <http://10.3200/JACH.56.44.445-454>
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17 (3), 213-226. doi: <http://10.1037/0022-3514.50.5.992>
- Stober, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, stress and coping*, 17 (3), 205-211. doi: <http://10.1080/1061580412331303225>
- Strack, J. & Esteves, F. (2015). Exams? Why Worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(2), 205–214, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2014.931942>
- Suls, J., David, J. P., & Harvey, J. H. (1996). Personality and coping: Three generations of research. *Journal of Personality*, 64(4), 711-735. doi: <http://10.1111/j.1467-6494.1996.tb00942.x>.
- Terry, D. J. (1991). Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior. *Personality and Individual Differences*, 12(10), 1031-1047. doi: [http://10.1016/0191-8869\(91\)90033-8](http://10.1016/0191-8869(91)90033-8)
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 573-582. doi: <http://10.1037/0022-0663.71.5.573>
- Tobias, S. (1992). The impact of test anxiety on cognition in school learning. In K. A. Hagtvet, & B. T. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (v. 7, pp. 18-31). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Tricoli, V. A. C. (2010). Stress na adolescência: Sintomas, fontes e manejo. In V. A. C. Tricoli (Org.), *Stress na adolescência: Problema e solução* (pp. 39-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Unruh, S. M., & Lowe, P. A. (2010). The development and validation of a Spanish language version of the Test Anxiety Inventory for children and adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(1), 164-183. doi: <http://10.1177/0739986309355129>

- Ursin, H., & Olff, M. (1993). The stress response. In S. Stanford, & P. Clare-Salmon (Eds.), *Stress: From synapse to syndrome* (pp. 4-20). San Diego: Academic Press.
- Valverde, B. S. C. L., Vitalle, M. S. S., Sampaio, I. P. C., & Schoen, T. H. (2012). Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes. *Paidéia*, 22(53), 315-323. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201303>
- Vicente, S. R. C. R. M. (2013). *O impacto do diagnóstico de Anomalia Congênita: Coping e indicadores emocionais maternos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES.
- Volkmer, R. E., & Feather, N. T. (1991). Relations between Type A scores, internal locus of control and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 12, 205–209
- Wagner, B. M., & Compas, B. E. (1990). Gender, instrumentality, and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 18 (3), 383–406. doi: <http://10.1007/BF00938114>.
- Walker, L.S.; Smith, C.A.; Garber, J., & Van Slyke, D.A. (1997). Development and validation of the pain response for children. *Psychological Assessment*, 9(4), 392- 405
- World Health Organization. (2008). *10 facts on adolescent health*. Recuperado de: http://www.who.int/features/factfiles/adolescent_health/en/index.html. Acesso em: 01 de março de 2014.
- Yousefi, F., & Redzuan, M. (2010). The effect of test-anxiety on memory among Iranian high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 137-141.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E.A. & Marceau, K. (2008). Disorders of Childhood and Adolescence: Gender and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275-303. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358
- Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and socio-cultural group?. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 145-160. doi: http://10.1207/s15327752jpa5501&2_14
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zeidner, M. (1995a). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30(3), 123-133. doi: http://10.1207/s15326985ep3003_3.
- Zeidner, M. (1995b). Coping with examination stress: Resources, strategies, and outcomes. *Anxiety, Stress and Coping*, 8(4), 279-298. doi: <http://10.1080/10615809508249379>.
- Zeidner, M. (1996). How do high school and college students cope with test situations? *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 115-128. doi: <http://10.1111/j.2044-8279.1996.tb01181.x>.

- Zeidner, M., & Hammer, A. (1990). Life events and coping resources as predictors of stress symptoms in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 11(7), 693-703. doi: [http://10.1016/0191-8869\(90\)90254-O](http://10.1016/0191-8869(90)90254-O)
- Zeidner, M., & Mathews, G. (2005). Evaluation anxiety. In: A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. (pp. 141-163). London: Guildford Press.
- Zhao, T., Liu, H., Roeder, K., Lafferty, J., & Wasserman, L. (2014). *Huge: High-dimensional undirected graph estimation*. Retrieved from <http://cran.r-project.org/package=huge>.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D., Bradley, G., & Skinner, E. A. (2009). Use of an analogue method to examine children's appraisals of threat and emotion in response to stressful events. *Motivation and Emotion*, 33(2), 136-149. doi: <http://10.1007/s11031-009-9123-7>.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D. C., & Skinner, E. A. (2011). Children's emotions and coping with interpersonal stress as correlates of social competence. *Australian Journal of Psychology*, 63(3), 131-141. doi: <http://10.1111/j.1742-9536.2011.00019.x>.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents coping with stress: Development and diversity. *The Prevention Researcher*, 15(4), 3-7.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2009). Coping, development influences. In H. T. Reis, & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of Human Relationships* (pp. 1-10). Newbury: Sage.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. doi: <http://10.1177/0165025410384923>.
- Zoller, U., & Ben-Chain, D. (1990). Gender differences in examination type, test anxiety, and academic achievement in college science: A case study. *Science Education*, 74(6), 597-608. doi: <http://10.1002/sce.3730740603>
- Zuckerman, M., Spielberger, C., & Lawrence, E. (1976). *Emotions and Anxiety: New Concepts, methods and applications*. New Jersey: Hillsdale.

APÊNDICES

APÊNDICE A-

Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto à Instituição Escolar

PUC-Campinas - Centro de Ciência da Vida

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO E APROVAÇÃO DE PESQUISA

Campinas, SP, 10 de abril de 2014.

À Diretora da Escola Estadual Anhanguera
Rua Antônio Raposo, 87 - Lapa, São Paulo, SP

Ilma. Sr^a. Professora Maria Helena Pereira de Souza

O projeto de tese de Doutorado intitulado “*Enfrentando provas escolares: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico em estudantes do Ensino Médio*” pretende analisar as estratégias de enfrentamento (*coping*) da ansiedade diante de provas escolares apresentadas por estudantes do Ensino Médio (EM), e suas relações com problemas de comportamento e com o rendimento acadêmico em alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Os resultados contribuirão para a compreensão das variáveis que influenciam o processo de desenvolvimento do adolescente, seja para favorecer a ocorrência de problemas de comportamento ou a manutenção de processos normativos de desenvolvimento.

Os alunos receberão uma cartilha informativa contendo informações sobre os temas abordados no estudo e a instituição receberá um relatório com dados gerais obtidos pela pesquisa, respeitando o caráter confidencial da avaliação do aluno.

A pesquisa será realizada em duas etapas, iniciando-se após a assinatura do termo de consentimento para participação em pesquisa pelos alunos interessados e seus responsáveis. Em cada etapa, os alunos responderão a questionários ou escalas específicas, que poderão ser aplicados em pequenos grupos ou individualmente.

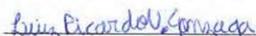
Inicialmente, os alunos responderão um inventário de problemas de comportamento, os critérios de classificação econômica e uma ficha de identificação.

Na segunda etapa, os estudantes preencherão um questionário sobre suas estratégias de enfrentamento (*coping*) frente a estressores sociais.

Por fim, responderão um questionário sobre estratégias de enfrentamento de provas escolares e uma escala de ansiedade de testes.

Ficaremos gratos em caso de anuência para a realização da pesquisa na referida instituição.

Atenciosamente,



Ms) Luiz Ricardo Vieira Gonzaga
(Pesquisador)



Prof. Dr. Sônia Regina Fiorim Enumo
(Orientadora)

Eu Maria Helena Pereira de Souza, na figura de representante da referida instituição, **aprovo** a realização da pesquisa nas instalações e a participação dos alunos, ficando a participação a critério dos mesmos e de seus responsáveis estabelecida via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa.



Professora Maria Helena Pereira de Souza
Diretora da Escola Estadual Anhanguera
Maria Helena Pereira de Souza
RG. 14.633.561 - 2
Diretor de Escola

APÊNDICE B-

Ficha de Identificação do Participante

I. Dados da Mãe (biológica ou substituta)

Iniciais do Nome: _____ Idade: _____ Estado Civil: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____ Religião: _____

Número de filhos: _____

Informações complementares: _____

II. Dados do Pai (biológico ou substituto)

Iniciais do Nome: _____ Idade: _____ Estado Civil: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____ Religião: _____

Número de filhos: _____

Informações complementares: _____

III. Dados do Participante

Iniciais do Nome: _____ Sexo: F () M ()

Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Escolaridade: _____ Religião: _____

Tem irmãos? Sim () Não () Quantos? _____

Você trabalha? Sim () Não () Série: _____

Com quem você mora? _____

Informações complementares: _____

APÊNDICE C-

Validação lingüística da Escala de Ansiedade em Teste (*Test Anxiety Scale*) [TAS]

Foi obtida com o autor a escala original em inglês e, em seguida, esta foi encaminhada a dois tradutores brasileiros, com fluência no idioma inglês, que produziram, de forma independente, as respectivas traduções. Logo após a comparação das duas traduções, notou-se as variações no conteúdo das mesmas, de forma a obter uma primeira versão compilada em português. Essa primeira versão foi submetida a uma retrotradução (*back-translation*) por outro especialista que tivesse a língua inglesa como língua oficial, comparando-se com a versão original do instrumento.

Na etapa seguinte, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, foi feita uma aplicação-piloto com 15 adolescentes (alunos do 3º Ano do EM), que não foram participantes da pesquisa, com o objetivo de observar a clareza, compreensão e a adaptação do questionário ao ambiente acadêmico e o aspecto cultural em português. Nesta fase, foi investigado se houve alguma dificuldade durante o preenchimento e as dificuldades na compreensão de frases e palavras. Foi ressaltado o cuidado por parte do aplicador, na garantia de que os respondentes compreendessem de forma similar as perguntas do questionário.

Por fim, foi realizada uma revisão geral para garantir que não houvesse quaisquer erros de pontuação ou concordância, de forma que o questionário traduzido respeitasse a versão do original.

Com base na revisão inicial da tradução, pequenos ajustes de redação foram realizados no questionário:

Após esta primeira aplicação do TAS, observaram-se algumas dificuldades na compreensão das palavras “fico sem ação” (“eu fico sem ação diante de coisas como testes de inteligência ou provas finais”- item 9) e “me boicoto” (“parece que eu me boicoto quando faço uma prova importante”- item 17). Para minimizar estas dificuldades identificadas, a palavra “sem ação” foi alterada para “paralisado” e “me boicoto” não foi alterada no texto, mas durante a aplicação foi utilizada como sinônimo de “me engano”.

APÊNDICE D-

Tabela D34. Análise de consistência interna da escala TAS aplicada em estudantes do Ensino Médio (N = 378).

Domínios	Nº de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após retirada)**
Total	37	0.854	---	---	---

*Nota.** Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total.

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência. Itens invertidos: Tas3, Tas15, Tas26, Tas27, Tas29 e Tas33.

APÊNDICE E-

Tabela E35. Análise de consistência interna da escala RSQ (n = 379).

Domínios	Nº de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após retirada)**
Engajamento de controle primário	9	0.712	---	---	---
Resolução de problemas	3	0.483	---	---	---
Regulação emocional	3	0.402	---	---	---
Expressão emocional	3	0.467	---	---	---
Engajamento de controle secundário	12	0.763	---	---	---
Aceitação	3	0.121	B29	-0.099	0.450
Distração	3	0.579	---	---	---
Reestruturação cognitiva	3	0.495	---	---	---
Pensamento positivo	3	0.587	---	---	---
Coping de desengajamento	9	0.686	---	---	---
Negação	3	0.341	B9	0.105	0.430
Evitação	3	0.402	B27	0.163	0.447
Pensamento fantasioso	3	0.553	---	---	---
Engajamento involuntário	15	0.898	---	---	---
Ruminação	3	0.703	---	---	---
Pensamentos intrusivos	3	0.665	---	---	---
Excitação emocional	3	0.702	---	---	---
Excitação fisiológica	3	0.628	---	---	---
Ação impulsiva	3	0.736	---	---	---

Tabela E35 (cont). Análise de consistência interna da escala RSQ (n = 345).

Domínios	Nº de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após retirada)**
Desengajamento involuntário	12	0.766	B4 B28	0.045 0.050	0.788 0.812
Entorpecimento emocional	3	0.167	B16	-0.008	0.334
Paralisação	3	0.620	---	---	---
Fuga	3	0.558	---	---	---
Interferência cognitiva	3	0.606	---	---	---

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total.

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

APÊNDICE F-

Escala de Coping de Ansiedade de Prova [ECAP]

Situação 1:

Se isso estivesse acontecendo com você, _____

1. Quão TRISTE você se sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Extremamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	---------------------

2. Quanto MEDO você sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Extremamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	---------------------

3. Quão CAPAZ (competente) você se sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Extremamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	---------------------

4. Quão INTERESSADO você se sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Extremamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	---------------------

5. Quanta RAIVA você sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Extremamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	---------------------

6. Quão ACOLHIDO você se sentiria?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Extremamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	---------------------

7. O quanto você poderia MUDAR o que estava acontecendo?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Extremamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	---------------------

8. O quanto você conseguiria lidar com esta situação sozinho?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Extremamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	---------------------

9. Quanto você buscaria apoio ou ajuda de alguém próximo a você (por exemplo: professor, pais) para lidar com esta situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

10. Quanto você trabalharia para resolver o problema?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

11. Quanto você buscaria encontrar mais informações sobre a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

12. Quanto você acabaria aceitando a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

13. Quanto você tentaria resolver a situação com a outra pessoa ou com as pessoas envolvidas?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

14. Quanto você preferiria deixar alguém lidar com a situação para você?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

15. Quanto você prefere sair da situação e ficar sozinho?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

16. O quanto você sente que não pode fazer mais nada com relação à situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

17. O quanto você quer ficar longe da situação o mais rápido possível?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	---------------	-----------------	------------------------

18. Quanto você sente como se não valesse a pena tentar lidar com a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

19. Quanto você lutaria para mudar a situação?

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou Menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	-----------------	----------------------	-----------------	------------------------

20. Quanto você quer sair da situação ou fugir?

Eu definitivamente NÃO QUERO sair	Eu gostaria de sair UM POUCO	Eu gostaria BASTANTE de sair	Eu definitivamente QUERO sair
--	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

21. O quanto você é capaz de imaginar que você é a pessoa da situação?

Nem um pouco	Mais ou menos	Bastante	Definitivamente
---------------------	----------------------	-----------------	------------------------

Fonte: Lees (2007, p.279)

APÊNDICE G-

Descritivo das situações e orientações da Escala de *Coping* de Ansiedade de Prova
[ECAP]

Orientação para a aplicação da ECAP:

Eu vou ler para você uma breve história que descreve uma determinada situação. Gostaria que você se imaginasse vivenciando esta situação, mesmo que ela não seja algo que estivesse ocorrendo neste momento. Após a leitura da situação, eu farei algumas perguntas sobre como você se sentiria e agiria diante desta situação. Lembre-se, eu quero que você se imagine na situação, sendo a pessoa que esta vivendo esta situação.

Nome: _____

Data: ___/___/___

Situação 1- Tema principal: Prova escolar- **ANTES DA PROVA.**

Você recebeu a notícia do seu professor (a) da matéria X - na qual você tem dificuldades - que haverá uma prova valendo nota. Você terá uma semana para estudar a matéria e terá que se empenhar ao máximo para poder tirar uma boa nota para não ficar **com a média baixa/ ou repetir de ano /ou ficar em prova final.**

Situação 2- Tema principal: Prova escolar- **DURANTE A PROVA.**

No dia da avaliação, todos os seus colegas de turma estão comentando sobre a prova gerando um *ZUMZUMZUM* na sala de aula. Alguns estão ansiosos com ela, indo de um lado para o outro, roendo as unhas, indo ao banheiro com frequência, enquanto outros alunos estão sentados esperando o professor chegar com a prova. Neste momento, o sinal toca e o professor da matéria X chega na sala de aula para aplicar a prova. O professor pede para que vocês deixem apenas o lápis, caneta e borracha sobre a mesa, pedindo para guardar o restante das coisas. A prova terá 1h de duração. O professor começa a entregá-la e você, neste momento, recebe a prova e começa a fazê-la.

Situação 3- Tema principal: Prova escolar- **DEPOIS DA PROVA.**

Terminou a prova, você vai para casa e fica esperando durante uma semana para saber o resultado da avaliação. Durante uma semana, você tem aulas regularmente na escola e no dia combinado com seu professor da matéria X, toda a turma receberá a nota da prova. Neste momento, o professor chama o seu nome e você vai à mesa dele para pegar a prova. Você olha o resultado da prova.

APÊNDICE H-

Tabela H36. Análise de consistência interna da escalade estratégias de enfrentamento (*coping*) na situação 1- antes da prova (n=345).

Domínio/Situação	No de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após retirada)**
Reações Emocionais 1 (tristeza, medo, raiva)	3	0.635	---	---	---
Avaliação de Ameaça 1 (compet., relacion., autonomia)	3	0.424	---	---	---
12 Famílias de <i>Coping</i> 1 (autoconf, ..., oposição)	12	0.561	Acomodação1 Autoconfiança1	-0.046 -0.069	0.599 0.645
<i>Coping</i> Adaptativo 1 (autoconf, ..., negociação)	6	0.639	---	---	---
<i>Coping</i> Mal Adaptativo 1 (delegação, ..., oposição)	6	0.699	---	---	---
<i>Coping</i> Total 1	21	0.706	Acomodação1 Autoconfiança1 Competência1	-0.060 -0.022 -0.001	0.724 0.739 0.753

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total.

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

Tabela H37. Análise de consistência interna da escalade estratégias de enfrentamento (*coping*) na situação 2- durante a prova (n=344).

Domínio/Situação	Nº de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após retirada)**
Reações Emocionais 2 (tristeza, medo, raiva)	3	0.649	---	---	---
Avaliação de Ameaça 2 (compet., relacion., autonomia)	3	0.464	---	---	---
12 Famílias de <i>Coping</i> 2 (autoconf, ..., oposição)	12	0.600	Autoconfiança2 Acomodação2 R.Problemas2	-0.086 -0.114 0.099	0.644 0.695 0.715
<i>Coping</i> Adaptativo2 (autoconf, ..., negociação)	6	0.621	---	---	---
<i>Coping</i> Mal Adaptativo2 (delegação, ..., oposição)	6	0.750	---	---	---
<i>Coping</i> Total 2	21	0.724	Acomodação2 Autoconfiança2 Competência2 Av.Desafio2	-0.029 -0.059 -0.030 -0.033	0.739 0.756 0.772 0.789

Nota.* Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total.

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

Tabela H38. Análise de consistência interna da escalade estratégias de enfrentamento (*coping*) na situação 3-depois da prova (n=345).

Domínio/Situação	Nº de Itens	Coefficiente α de Cronbach	Itens com menor consistência	Correlação com o total*	Coefficiente α (após retirada)**
Reações Emocionais 3 (tristeza, medo, raiva)	3	0.700	---	---	---
Avaliação de Ameaça 3 (compet., relacion., autonomia)	3	0.476	Autonomia3	0.194	0.546
12 Famílias de <i>Coping</i> 3 (autoconf, ..., oposição)	12	0.680	Acomodação3 Autoconfiança3	-0.001 0.037	0.708 0.734
<i>Coping</i> Adaptativo3 (autoconf, ..., negociação)	6	0.662	---	---	---
<i>Coping</i> Mal Adaptativo3 (delegação, ..., oposição)	6	0.773	---	---	---
<i>Coping</i> Total 3	21	0.774	Acomodação3	0.055	0.783

Nota. * Correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total.

** Coeficiente α de Cronbach após retirada consecutiva dos itens com menor consistência.

APÊNDICE I-

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Participante

I. Dados de Identificação do Participante

Nome: Idade:

RG Data de nascimento:.....

Nome do Pai:

Nome da Mãe:

II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: “Enfrentando provas escolares: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio”

Pesquisador responsável: Ms.Luiz Ricardo Vieira Gonzaga

Orientadora: Profa. Dr^a. Sônia Regina Fiorim Enumo

III. Informações

Estamos convidando você e seus colegas para participar de uma pesquisa da PUC-Campinas sobre como os estudantes lidam com a ansiedade diante de provas escolares. Assinando este termo de consentimento, você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo será descrever e analisar como estudantes do Ensino Médio lidam com provas acadêmicas e suas relações com a ocorrência de problemas de comportamento e o rendimento acadêmico;

2. Você poderá ser chamado para participar apenas de uma etapa ou poderá ser chamado para participar de todas as etapas da pesquisa. Cada uma dessas etapas corresponde a momentos de avaliação em que você estará respondendo a questionários e escalas, com o auxílio do pesquisador responsável. A aplicação desses instrumentos poderá ser feita em pequenos grupos ou individualmente, e terá a duração máxima de uma hora. Todas as etapas da pesquisa serão realizadas na escola;

3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas e não oferecem riscos previsíveis. Participando do processo, você participará de uma palestra de orientação sobre como lidar com provas escolares e uma cartilha informativa contendo orientações gerais referentes aos temas abordados no estudo;

4. Será mantido sigilo de sua identidade. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, na tese de Doutorado do aluno Luiz Ricardo Vieira Gonzaga, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia do Curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas, sob a orientação da Profa. Dr^a. Sônia Regina Fiorim Enumo;

5. Sua participação será voluntária. Você é livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. E também não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.

Se desejar, poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail:**

comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda à sexta-feira das 08h00 as 17h00, ou com o pesquisador responsável pelo estudo no telefone (11) 99274-4723.

6. Sua participação só será aceita após o consentimento de seus pais ou responsáveis;

7. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com o pesquisador.

IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu _____, abaixo assinado, livre e de forma esclarecida, concordo em participar da pesquisa descrita.

Assinatura do Participante

Ms. Luiz Ricardo Vieira Gonzaga
(Pesquisador)

Data: ____ / ____ / ____.

APÊNDICE J-

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável

I. Dados de Identificação do Participante e dos Responsáveis

Participante: Idade:

Nome do Pai:RG

Nome da Mãe:RG

Telefone: Cel.:

II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: “Enfrentando provas escolares: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio”

Pesquisador responsável: Ms. Luiz Ricardo Vieira Gonzaga

Orientadora: Profa. Dr^a. Sônia Regina Fiorim Enumo

III. Informações

Estamos convidando seu filho para participar de uma pesquisa da PUC-Campinas na escola de seu filho. Assinando este termo de consentimento, você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo deste estudo será descrever e analisar como alunos do Ensino Médio lidam com provas acadêmicas, e suas relações com a ocorrência de problemas de comportamento e o rendimento escolar;
2. Seu filho poderá ser chamado para participar apenas de uma etapa ou poderá ser chamado para participar de todas as etapas da pesquisa. Cada uma dessas etapas corresponde a momentos de avaliação, em que seu filho responderá questionários e escalas. A aplicação desses instrumentos poderá ser realizada em pequenos grupos ou individualmente, e terá a duração máxima de uma hora. Todas as atividades da pesquisa serão realizadas na escola;
3. Os procedimentos e os instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas e não oferecem riscos previsíveis de qualquer natureza. Participando da pesquisa, seu filho participará de uma palestra de orientação sobre como lidar com provas escolares e uma cartilha informativa contendo orientações gerais sobre os assuntos abordados no estudo;
4. Será mantido o sigilo da identidade do seu filho. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, na tese de Doutorado do aluno Luiz Ricardo Vieira Gonzaga, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia do Curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas, sob a orientação da Profa. Dr^a. Sônia Regina Fiorim Enumo;
5. A participação do seu filho será voluntária. Ele poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele. Também não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.

Se desejar, poderá entrar em contato **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas**, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda à sexta-feira das 08h00 as 17h00, ou com o pesquisador responsável pelo estudo no telefone (11) 99274-4723;

6. A participação de seu filho só será aceita mediante o seu consentimento;

7. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com o pesquisador.

IV. Consentimento pós-esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim, eu _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para meu filho participar como voluntário da pesquisa descrita.

Assinatura do Responsável

Ms.Luiz Ricardo Vieira Gonzaga
(Pesquisador)

Data: _____ / _____ / _____.

APÊNDICE K-

Cartilha Devolutiva – Participante

MEDO DE PROVAS:
COMO LIDAR COM O ESTRESSE E A ANSIEDADE
LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA
SÔNIA REGINA FIORIM ENUNJO

CRÉDITOS PESSOAIS:
DANA KOBOLD, COORDENADORA DO PROGRAMA
CONNECT TO SUCCESS



APOIO FINANCEIRO:



APOIO INSTITUCIONAL:



ORIENTADORA:
SÔNIA REGINA FIORIM ENUNJO

DOCTORANDO:
LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA

PRODUÇÃO EDITORIAL:
PROJETO GRÁFICO E ILUSTRAÇÃO: DUINI MAGALHÃES
DIAGRAMAÇÃO: DUINI MAGALHÃES

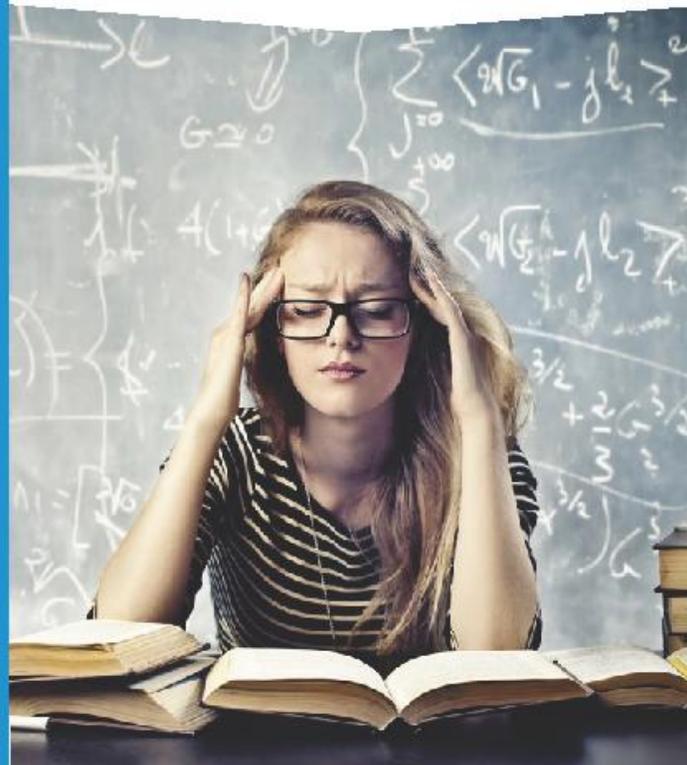
TRADUÇÃO:
GABRIELLA FERREIRA COUTINHO

INFORMAÇÕES E CONTATO:
TCCRICARDOGONZAGA@YAHOO.COM.BR

MEDO DE PROVAS:

COMO LIDAR COM O ESTRESSE E A ANSIEDADE

LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA
SÔNIA REGINA FIORIM ENUNJO



APÊNDICE L-

Compact Disk (CD) instrucional – Direção Escolar



APÊNDICE M-

Tabela M39. Média escolar das disciplinas por série (1º, 2º e 3º Ano) dos alunos do Ensino Médio

Turma	AB	NC	RM	RC	TR	TOTAL PARTICI	PORTUGUÊS		INGLÊS		ARTE		ED FÍSICA		MATEMÁTICA	
							MÉDIA DA TURMA	MÉDIA DA SÉRIE								
1º A	1	0	3	0	14	32	5,2	5,8	7,5	6,6	7,2	6,9	5,6	6,1	5,5	5,6
1º B	1	0	2	0	16	27	7,0		7,8		7,1		6,6			
1º C	1	0	1	0	20	21	5,6		7,5		7,0		6,3			
1º D	2	0	1	0	10	22	5,1		4,8		5,6		5,5			
1º E	0	1	2	0	15	24	6,3		5,5		7,5		6,2			
2º A	1	1	1	1	11	25	6,6	7,0	7,44	7,0	7,72	7,5	7,16	6,6	6,84	7,5
2º B	2	0	1	1	15	23	6,6		7,2		7,3		6,1			
2º C	0	0	2	1	12	24	7,1		7,2		6,8		6,2			
2º D	0	1	0	0	13	8	6,9		7,8		7,5		6,5			
2º E	1	0	7	0	7	26	7,5		7,3		7,7		6,3			
2º F	0	0	3	0	5	17	7,3		6,3		8,1		6,7			
2º G	0	0	3	2	12	25	6,9		5,4		7,6		6,9			
3º A	1	2	5	0	8	22	7,1	7,7	7,4	7,7	7,8	7,3	5,8	7,0	6,9	7,4
3º B	0	0	3	0	6	29	7,6		7,4		8,0		7,7			
3º C	0	0	3	0	1	30	7,8		8,4		7,0		7,4			
3º D	0	0	3	0	3	30	8,2		7,9		6,9		6,9			
3º E	1	0	3	0	4	26	7,8		7,3		6,6		7,5			
Média de Disciplina Geral								6,8	7,1	7,2	6,6	6,8				

Turma	BIOLOGIA		FÍSICA		QUÍMICA		HISTÓRIA		GEOGRAFIA		FILOSOFIA		SOCIOLOGIA		MÉDIA GERAL DA SÉRIE
	MÉDIA DA TURMA	MÉDIA DA SÉRIE													
1º A	4,9	5,0	6,9	6,9	6,1	6,2	6,1	5,8	6,3	6,8	5,4	5,4	5,4	5,3	6,0
1º B	5,9		8,0		7,2		6,4		7,2		5,8				
1º C	5,6		7,2		6,1		5,8		7,6		5,9				
1º D	4,1		5,9		5,4		4,8		5,8		4,4				
1º E	4,8		6,7		6,1		5,9		6,8		5,6				
2º A	5,2	5,0	6,08	5,8	7,04	6,8	7,2	7,2	5,8	5,2	6,72	6,6	6,52	6,4	6,5
2º B	5,0		6,0		6,3		7,2		5,0		6,4				
2º C	4,8		6,0		6,6		7,0		4,6		6,4				
2º D	5,0		5,1		6,6		7,6		5,1		6,4				
2º E	4,7		6,0		6,7		7,5		5,6		7,0				
2º F	5,6		6,3		7,2		7,6		5,5		7,4				
2º G	4,5		5,2		6,8		6,4		4,6		5,7				
3º A	5,4	5,7	6,0	6,0	6,7	7,1	7,0	7,5	4,8	5,4	7,0	7,9	5,9	7,3	7,0
3º B	5,3		6,0		6,9		8,1		5,8		8,1				
3º C	6,3		6,0		7,3		7,4		5,9		8,6				
3º D	5,9		6,1		7,2		7,7		5,2		7,9				
3º E	5,5		5,9		7,2		7,3		5,4		7,7				
5,2		6,2		6,7		6,8		5,8		6,6		6,3			

APÊNDICE N-

Itens do TAS em relação aos estressores correspondentes à avaliação acadêmica

Tabela N40. Frequência e percentual dos itens do TAS percebidos como negativos por alunos do Ensino Médio (n = 379)

Classificação (Item na escala)	Itens do TAS	Ocorrência n(%)
1	Quando estou fazendo uma prova importante, fico pensando no quanto os outros estudantes são melhores do que eu.	195 (51,18)
2	Se eu participasse de um teste de inteligência, me sentiria muito preocupado antes de fazê-lo.	282 (73,82)
3	Se eu participasse de um teste de inteligência, eu me sentiria confiante e relaxado (a) antecipadamente.	281 (73,56)
4	Quando estou fazendo uma prova importante, costumo transpirar bastante.	80 (20,94)
5	Durante as provas da disciplina, fico pensando em assuntos não relacionados à matéria.	239 (62,57)
6	Eu entro em pânico quando preciso fazer uma prova-surpresa.	168 (43,98)
7	Durante as provas, eu fico pensando sobre as consequências de falhar.	282 (73,82)
8	Após uma prova importante, estou frequentemente tão tenso (a) que meu estômago fica doendo.	72 (18,85)
9	Eu fico paralisado diante de coisas como testes de inteligência ou provas finais.	89 (23,30)
10	Tirar uma boa nota em uma prova parece não aumentar a minha confiança na próxima prova.	152 (39,79)
11	Às vezes, eu sinto o meu coração batendo acelerado durante provas importantes.	207 (54,19)
12	Após uma prova, eu sempre sinto que poderia ter feito melhor do que eu fiz.	343 (89,79)
13	Geralmente eu fico deprimido (a) depois de fazer uma prova	90 (23,56)
14	Antes de uma prova final, tenho uma sensação inquietante e desconcertante.	187 (48,95)
15	Ao realizar uma prova, minhas emoções não interferem no meu desempenho.	210 (55,26)
16	Durante a prova de uma disciplina, eu fico geralmente tão nervoso (a) que eu esqueço do conteúdo que eu normalmente saberia.	250 (65,96)
17	Parece que eu me boicoto quando faço uma prova importante	134(35,26)
18	Quanto mais eu me esforço para fazer ou estudar para uma prova, mais confuso (a) eu fico.	220 (57,89)
19	Assim que uma prova termina, eu tento parar de me preocupar sobre ela, mas é impossível.	180 (47,37)
20	Durante as provas, às vezes eu fico imaginando se eu conseguirei passar no curso.	288 (75,79)
21	Eu prefiro fazer um trabalho a uma prova para conseguir nota em uma disciplina.	310 (81,58)
22	Eu preferiria que as provas não me incomodassem tanto.	279 (73,42)
23	Eu acredito que eu me sairia muito melhor nas provas se eu pudesse fazê-las sozinho (a) e sem a pressão do limite de tempo.	279 (73,42)
24	Pensar sobre a nota que posso ter em uma disciplina interfere em meus estudos e no meu desempenho durante as provas.	184 (48,42)

Cont.

Tabela N40. (Cont.) Frequência e percentual dos itens do TAS percebido como negativos por alunos do Ensino Médio (n = 379)

Classificação (Item na escala)	Itens do TAS	Ocorrência
25	Se as provas pudessem ser realizadas à distância, eu acredito que poderia aprender mais.	148 (39,05)
26	Em provas, eu penso da seguinte forma: “Se eu não sei de algo no momento, então não há motivo de me preocupar sobre isto”.	240 (63,32)
27	Eu não compreendo como algumas pessoas podem ficar tão preocupadas durante as provas.	211 (55,67)
28	Pensar que eu posso me dar mal nas provas interfere no meu desempenho nos exames.	207 (54,62)
29	Eu não estudo mais para as provas finais do que para os trabalhos da disciplina.	234 (61,74)
30	Mesmo quando estou preparado (a) para uma prova, ainda fico bastante ansioso (a).	257 (67,81)
31	Não gosto de comer antes de uma prova importante.	64 (16,89)
32	Antes de uma prova importante, eu sinto as minhas mãos e braços tremendo.	117 (30,87)
33	Raramente sinto a necessidade de “me acabar de estudar” antes de uma prova.	170 (44,85)
34	A escola deve reconhecer que alguns estudantes ficam mais nervosos do que outros durante as provas e isto afeta seu desempenho.	315 (83,11)
35	Acredito que o período de provas não deveria ser uma situação tão tensa quanto normalmente é.	307 (81,00)
36	Eu me sinto bastante inquieto (a) quando a prova é devolvida com a nota.	226 (59,63)
37	Eu tenho pavor a disciplinas em que o professor tem o hábito de realizar provas-surpresa.	192 (50,66)
Média (DP)		20,23(±6,83)
Mediana (Variação)		20 (3-35)

Nota. TAS = *Test Anxiety Scale* (Sarason, 1958).

APÊNDICE O-

Tabela O41. Frequência das respostas alternativas do RSQ-AS e os tipos de domínios que correspondem às questões selecionadas pelos estudantes do Ensino Médio ao estresse dos problemas acadêmicos (n = 379)

Tipos de categorias de respostas ao estresse	Alternativas	Respostas n(%)	Tipos de Categorias de respostas ao estresse de problemas acadêmicos
7) Eu faço com quem alguém ou alguma coisa saiba como eu me sinto. Marque todos aqueles com quem você falou	Pais	207 (54,62)	<i>Coping</i> de Engajamento de controle primário (Regulação emocional)
	Amigos	270 (71,24)	
	Irmãos	115 (30,34)	
	Animal	56 (14,78)	
	Igreja	43 (11,35)	
	Professor	79 (20,84)	
	Deus	171 (45,12)	
	Urso de pelúcia	16 (4,22)	
	Família	72 (19)	
Nenhuma das respostas acima	66 (17,41)		
17) Eu peço ajuda ou algumas idéias para as pessoas ou objetos para saber como melhorar a situação. Marque todos aqueles com quem você falou	Pais	189 (49,87)	<i>Coping</i> de Engajamento de controle primário (Resolução de Problemas)
	Amigos	260 (68,60)	
	Irmãos	94 (24,80)	
	Animal	35 (9,23)	
	Igreja	28 (7,39)	
	Professor	74 (19,53)	
	Deus	147 (38,79)	
	Urso de pelúcia	12 (3,17)	
	Família	51 (13,46)	
Nenhuma das respostas acima	64 (16,93)		
20) Eu ponho meus sentimentos para fora. Eu faço isto da seguinte forma. Marque tudo o que você faz.	Escrevendo em meu diário	27(7,12)	<i>Coping</i> de Engajamento de controle primário (Regulação emocional)
	Desenhando/Pintando	57 (15,04)	
	Desabafando	133 (35,09)	
	Sendo sarcástico	76 (20,05)	
	Ouvindo Música	270 (71,24)	
	Esmurrando o travesseiro	26 (6,86)	
	Fazendo exercícios	59 (15,57)	
	Gritando	36 (9,50)	
	Chorando	117 (30,87)	
	Nenhuma das respostas acima	62 (16,36)	
21) Eu busco ajuda das pessoas ou das minhas coisas quando estou tentando lidar com meus sentimentos. Marque todos aqueles com quem você falou.	Pais	157 (41,42)	<i>Coping</i> de Engajamento de controle primário (Expressão emocional)
	Amigos	233 (61,48)	
	Irmãos	90 (23,75)	
	Animal	31 (8,18)	
	Igreja	17 (4,49)	
	Professor	39 (10,29)	
	Deus	158 (41,69)	
	Urso de pelúcia	11 (2,90)	
	Família	41 (10,82)	
	Nenhuma das respostas acima	80 (21,11)	
26) Ao lidar com problemas na escola ou com o estresse provocado por estes problemas, sinto isso em todo o meu corpo. Marque tudo o que acontece.	Meu coração dispara	104 (27,44)	<i>Coping</i> de Engajamento involuntário fisiológica (excitação)
	Minha respiração acelera	65 (17,15)	
	Eu me sinto febril e suando bastante	17(4,49)	
	Meus músculos ficam rígidos	37 (9,76)	
	Nenhuma das respostas acima	229 (60,42)	

Cont.

Tabela O41. (Cont.) Frequência das respostas alternativas do RSQ-AS e os tipos de domínios que correspondem as questões selecionada pelos estudantes do Ensino Médio ao estresse dos problemas acadêmicos (n = 379)

Tipos de categorias de respostas ao estresse	Alternativas	Respostas n(%)	Tipos de Categorias de respostas ao estresse de problemas acadêmicos
32) Eu recebo compaixão, compreensão e suporte de alguém . Marque todos aqueles de quem você recebe	Pais	187 (49,47)	<i>Coping</i> de Engajamen-to de controle primário (Regulação emocional)
	Amigos	248 (65,61)	
	Irmãos	92 (24,34)	
	Animal	28 (7,41)	
	Igreja	26 (6,88)	
	Professor	51 (13,49)	
	Deus	126 (33,33)	
	Urso de pelúcia	12 (3,17)	
	Família	49 (12,96)	
Nenhuma das respostas acima	63 (16,67)		
33) Geralmente, quando algo estressante ocorre na escola, eu não consigo controlar o que faço.Marque tudo o que acontece.	Não consigo parar de comer	84 (22,22)	<i>Coping</i> de Engajamen-to involuntário (Ação involuntária)
	Não paro de falar	77 (20,37)	
	Faço coisas perigosas	29 (7,67)	
	Preciso resolver/verificar tudo	86 (22,75)	
	Nenhuma das respostas acima	189 (50)	
37) Quando sou confrontado com o estresse dos problemas escolares, eu sinto. Marque tudo o que você sente.	Raiva	165 (43,65)	<i>Coping</i> de Engajamen-to involuntário (Excitação emocional)
	Tristeza	92 (24,34)	
	Preocupação/ Ansiedade	152 (40,21)	
	Medo	66 (17,46)	
	Nenhuma das respostas acima	106 (28,04)	
43) Tento esquecer sobre o estresse dos problemas escolares realizando atividades. Marque tudo o que você faz	Praticando exercícios	112 (29,55)	<i>Coping</i> de Engajamen-to de controle secundário (Distração)
	Visitando amigos	114 (30,08)	
	Assistindo televisão	137 (36,15)	
	Jogando vídeo game	103 (27,18)	
	Fazendo algum hobby	116 (30,61)	
	Ouvindo música	225 (59,37)	
	Nenhuma das respostas acima	78 (20,58)	
45) Algumas atividades me acalmam quando estou estressado. Marque tudo o que você faz	Respiro fundo	137 (36,15)	<i>Coping</i> de Engajamen-to de controle primário (Expressão emocional)
	Faço orações	87 (22,96)	
	Caminho	51 (13,46)	
	Ouçõ música	245 (64,64)	
	Descanço	129 (34,04)	
	Medito	38 (10,03)	
	Nenhuma das respostas acima	74 (19,53)	

Fonte: RSQ- AS (Connor-Smith et al., 2000).

APÊNDICE P-

Pranchas ilustrativas utilizadas no ECAP



APÊNDICE Q-

Tabela Q42. Média e desvio padrão das respostas às situações estressoras de provas, em estudantes do Ensino Médio (N = 345)

Situações estressoras	S1. Antes da prova Média (DP)	S2. Durante a prova Média (DP)	S3. Depois da prova Média (DP)	Escore Total Média (DP)
Identificação (Q.21)	2,95 (±1,22)	3,02(±1,24)	3,06(±1,37)	
<i>Reações emocionais</i>				
Tristeza (Q.1)	2,12(±1,19)	1,92(±1,19)	2,23(±1,31)	6,27(±2,95)
Medo (Q.2)	2,66(±1,22)	2,74(±1,32)	2,67(±1,39)	8,06(±3,28)
Raiva (Q.5)	2,35(±1,39)	2,27(±1,35)	2,21(±1,30)	6,83(±3,17)
Média das reações emocionais	2,37	2,31	2,37	7,05

Nota. Escala variando de 1=Nem um pouco; 2=Um pouco; 3= Mais ou menos; 4=Bastante; 5=Muito. Máximo = 15 pontos; variação = 3-15 pontos para o escore total.

APÊNDICE R-

Tabela R43. Média e desvio padrão das situações de provas avaliadas como desafio e a orientação do enfrentamento, em estudantes do Ensino Médio (N = 345)

Situações estressoras	S1. Antes da prova Média (DP)	S2. Durante a prova Média (DP)	S3. Depois da prova Média (DP)	Escore Total Média (DP)
Desafio (Q.4)	2,46(±1,16)	2,68(±1,14)	3,06(±1,19)	8,20(±2,58)
Orientação (Q.20)	2,30(±1,28)	2,41(±1,37)	2,26(±1,28)	6,96(±3,31)

Nota. DP = desvio padrão.

APÊNDICE S-

Tabela S44. Média e desvio padrão da avaliação de ameaça às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia em relação às situações estressoras de provas, por estudantes do Ensino Médio (N = 345)

Situações estressoras Avaliação de ameaça às necessidades	S1. Antes da prova Média (DP)	S2. Durante a prova Média (DP)	S3. Depois da prova Média (DP)	Escore Total Média (DP)
Competência (Q.3)	2,99(±0,90)	3,01(±0,92)	3,06(±1,09)	9,05(±2,25)
Autonomia (Q.7)	2,70(±1,23)	2,43(±1,08)	2,74(±1,22)	7,86(±2,67)
Relacionamento (Q.6)	2,39(±1,22)	2,26(±1,11)	2,47(±1,12)	7,11(±2,76)

Nota. DP = Desvio padrão.

APÊNDICE T-

Tabela T45. Média e desvio padrão das 12 famílias de enfrentamento nas três situações estressoras (N = 345)

Situações estressoras		S1. Antes da prova	S2. Durante a prova	S3. Depois da prova	Escore Total
Necessidades básicas	Famílias de <i>coping</i>	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
<i>Avaliação de desafio</i>					
Relacionamento	Autoconfiança	3,22(±1,09)	3,10(±1,12)	3,28(±1,16)	9,59(±2,64)
	Busca de suporte	2,99(±1,24)	2,77(±1,23)	2,71(±1,27)	8,47(±2,84)
Competência	Resolução de problemas	3,61(±1,08)	3,43(±1,13)	3,16(±1,19)	10,19(±2,71)
	Busca de informação	3,54(±1,03)	3,26(±1,10)	3,18(±1,20)	9,97(±2,61)
Autonomia	Acomodação	3,02(±1,17)	3,01(±1,18)	3,09(±1,17)	9,11(±2,72)
	Negociação	2,92(±1,15)	2,58(±1,18)	2,57(±1,15)	8,06(±2,50)
<i>Avaliação de ameaça</i>					
Relacionamento	Delegação	2,00 (±1,16)	2,12(±1,23)	1,97(±1,14)	6,08(±2,81)
	Isolamento	2,66(±1,30)	2,63(±1,36)	2,44(±1,30)	7,72(±3,11)
Competência	Desamparo	2,52(±1,20)	2,47(±1,18)	2,28(±1,15)	7,25(±2,74)
	Fuga	2,85(±1,37)	2,72(±1,41)	2,45(±1,34)	8,00 (±3,23)
Autonomia	Submissão	2,20(±1,20)	2,14(±1,20)	2,05(±1,10)	6,38(±2,68)
	Oposição	2,22(±1,26)	1,98(±1,17)	2,03(±1,16)	6,22(±2,90)

Nota. DP = desvio padrão.

APÊNDICE U-

Resultados referentes à Análise de Equações Estruturais para o primeiro modelo teórico para o desempenho acadêmico dos adolescentes.

Tabela U46. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminho (path analysis) para o modelo inicial (n=304)*

Chi-Square*	863.8855
Chi-Square DF	32
P-value	0,0001
Chi-Square Ratio	26,9964
Goodness of Fit Index (GFI)	0,6280
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	0,0933
Bentler's Comparative Fit Index	0,2170
Bentler & Bonett's (1980) NFI	0,2929
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,2792
RMSEA Estimate	-0,4866

Nota.* Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado > 0,05; razão qui-quadrado < 2,0; GFI ≥ 0,85; AGFI ≥ 0,80; SRMR ≤ 0,10; RMSEA ≤ 0,08; CFI ≥ 0,90; NNFI ≥ 0,90.

APÊNDICE V-

Tabela V47. *Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)						
Parameter	Cumulative Statistics			Univariate Increment		
	Chi-Square	DF	Pr > ChiSq	Chi-Square	Pr > ChiSq	
PV1V3	0,0006585	1	0,9795	0,0006585	0,9795	-> Caminho de Idade para problemas
PV1V6	0,00584	2	0,9971	0,00518	0,9426	-> Caminho de <i>Coping</i> Não-Adaptativo para problemas
PV1V10	3,62185	18	0,9999	0,55050	0,4581	-> Caminho de Afeto Negativo para problemas
PV1V5	13,62825	28	0,9896	1,41478	0,2343	-> Caminho de <i>Coping</i> Adaptativo para problemas
PV1V7	25,86816	34	0,8402	2,87327	0,0901	-> Caminho de Controle com Esforço para problemas

TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS			
Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_			
Row	Column	Chi-Square	Pr > ChiSq
NENHUM CAMINHO A INCLUIR			

APÊNDICE W-

Tabela W48. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos (path analysis) para o modelo após revisão- exclusão de 17 caminhos e inclusão de 2 caminhos (n=304).*

Chi-Square*	828,9936
Chi-Square DF	44
P-value	0,0001
Chi-Square Ratio	18,8408
Goodness of Fit Index (GFI)	0,6281
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	0,3406
Bentler's Comparative Fit Index	0,2041
Bentler & Bonett's (1980) NFI	0,2427
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,3199
RMSEA Estimate	-0,0202

* Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado > 0,05; razão qui-quadrado < 2,0; GFI ≥ 0,85; AGFI ≥ 0,80; SRMR ≤ 0,10; RMSEA ≤ 0,08; CFI ≥ 0,90; NNFI ≥ 0,90.

Tabela W49. *Exclusão e realocação de caminhos após 1ª revisão da análise de caminhos do modelo.*

Teste de Wald para retirada decaminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)

Cumulative Statistics		Univariate Increment			
Parameter	Chi-Square	D.F.	P-value	Chi-Square	Prob

PV6V8	3.39925	1	0.0652	3.39925	0.0652 -> CAMINHO DE ENGCONTSEC PARA TAS

TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_

Row	Column	Chi-Square	Pr>ChiSq
-----	--------	------------	----------

NENHUMA INDICAÇÃO

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _BETA_

Row	Column	Chi-Square	Pr>ChiSq
-----	--------	------------	----------

NENHUMA INDICAÇÃO

APÊNDICE X-

Resultados referentes à Análise de Equações Estruturais para o segundo modelo teórico para o desempenho acadêmico dos adolescentes

Tabela X50. *Medidas de adequação do ajuste pela análise de caminhos (path analysis) para o modelo após 2ª revisão- exclusão de 1 caminho (n=304).*

Chi-Square*	831,8994
Chi-Square DF	45
P-value	0,0001
Chi-Square Ratio	18,4867
Goodness of Fit Index (GFI)	0,6280
GFI Adjusted for Degrees of Freedom (AGFI)	0,3552
Bentler's Comparative Fit Index	0,2034
Bentler&Bonett's (1980) NFI	0,2402
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,3182
RMSEA Estimate	0,0001

*Valores aceitáveis: Valor P Qui-Quadrado > 0,05; razão qui-quadrado < 2,0; GFI ≥ 0,85; AGFI ≥ 0,80; SRMR ≤ 0,10; RMSEA ≤ 0,08; CFI ≥ 0,90; NNFI ≥ 0,90.

Tabela X51. *Exclusão e realocação de caminhos após 2ª revisão da análise de caminhos do modelo.*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)

Cumulative Statistics		Univariate Increment			
Parameter	Chi-Square	D.F.	P-value	Chi-Square	Prob

NENHUMA INDICAÇÃO

TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_

Row	Column	Chi-Square	Pr>ChiSq
-----	--------	------------	----------

NENHUMA INDICAÇÃO

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _BETA_

Row	Column	Chi-Square	Pr>ChiSq
-----	--------	------------	----------

APÊNDICE Y-

Tabela Y52. *Exclusão e realocação de caminhos da análise de caminhos inicial do modelo.*

Teste de Wald para retirada de caminhos (Stepwise Multivariate Wald Test)

Cumulative Statistics			Univariate Increment		
Parameter	Chi-Square	D.F.	P-value	Chi-Square	P-value
PV2V5	0.0000381	1	0.9951	0.0000381	0.9951 -> CAMINHO DE COP N-ADAPT PARA PROBLINTER
PV5V3	0.00136	2	0.9993	0.00132	0.9710 -> CAMINHO DE PROBLEXTER PARA COP N-ADAPT
PV3V4	0.00281	3	1.0000	0.00146	0.9695 -> CAMINHO DE COP ADAPT PARA PROBLEXTER
PV1V5	0.00614	4	1.0000	0.00332	0.9540 -> CAMINHO DE COP N-ADAPT PARA NOTA
PV2V4	0.02618	5	1.0000	0.02004	0.8874 -> CAMINHO DE COP ADAPT PARA PROBLINTER
PV1V7	0.05005	6	1.0000	0.02388	0.8772 -> CAMINHO DE ENGCONTPRIM PARA NOTA
PV1V12	0.09810	7	1.0000	0.04805	0.8265 -> CAMINHO DE ESTRESS PARA NOTA
PV1V9	0.19208	8	1.0000	0.09398	0.7592 -> CAMINHO DE NÃOENGAJ PARA NOTA
PV4V6	0.46094	9	1.0000	0.26886	0.6041 -> CAMINHO DE TAS PARA COP ADAPT
PV3V5	0.92206	10	0.9999	0.46112	0.4971 -> CAMINHO DE COP N-ADAPT PARA PROBLEXTER
PV6V9	2.02826	11	0.9984	1.10620	0.2929 -> CAMINHO DE NÃOENGAJ PARA TAS
PV1V6	3.49061	12	0.9910	1.46236	0.2266 -> CAMINHO DE TAS PARA NOTA
PV4V2	5.33924	13	0.9669	1.84863	0.1739 -> CAMINHO DE PROBLINTER PARA COP ADAPT
PV6V7	7.26679	14	0.9239	1.92755	0.1650 -> CAMINHO DE ENGCONTPRIM PARA TAS
PV4V3	9.72222	15	0.8368	2.45543	0.1171 -> CAMINHO DE PROBLEXTER PARA COP ADAPT
PV6V11	12.36042	16	0.7188	2.63819	0.1043 -> CAMINHO DE NÃOENGAJINV PARA TAS
PV3V6	15.61775	17	0.5511	3.25734	0.0711 -> CAMINHO DE TAS PARA PROBLEXTER

TESTE DE MULTIPLICADORES DE LAGRANGE PARA INCLUSÃO DE CAMINHOS

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _GAMMA_

Row	Column	Chi-Square	Pr>ChiSq
V2	V12	20.97714	<.0001 -> CAMINHO DE ESTRESSORES PARA PROBLINTER
V5	V12	20.38144	<.0001 -> CAMINHO DE ESTRESSORES PARA COP N-ADAPT

Rank Order of the Largest Lagrange Multipliers in _BETA_

Row	Column	Chi-Square	Pr>ChiSq
-----	--------	------------	----------

V8	V6	156.02588	<.0001 -> CAMINHO DE TAS PARA ENGCONTSEC
V10	V11	144.78184	<.0001 -> CAMINHO DE NÃOENGAJINV PARA ENGAJINVOL
V11	V10	144.78184	<.0001 -> CAMINHO DE ENGAJINVOL PARA NÃOENGAJINV
V8	V7	113.68914	<.0001 -> CAMINHO DE ENGCONTPRIM PARA ENGCONTSEC
V7	V8	113.68914	<.0001 -> CAMINHO DE ENGCONTSEC PARA ENGCONTPRIM
V8	V9	100.35314	<.0001 -> CAMINHO DE NÃOENGAJ PARA ENGCONTSEC
V9	V8	100.35314	<.0001 -> CAMINHO DE ENGCONTSEC PARA NÃOENGAJ
V11	V9	96.31467	<.0001 -> CAMINHO DE NÃOENGAJ PARA NÃOENGAJINV
V9	V11	96.31467	<.0001 -> CAMINHO DE NÃOENGAJINV PARA NÃOENGAJ
V11	V6	82.69277	<.0001 -> CAMINHO DE TAS PARA NÃOENGAJINV

NENHUMA INDICAÇÃO

APÊNDICE Z-

Gráfico da Análise de Redes

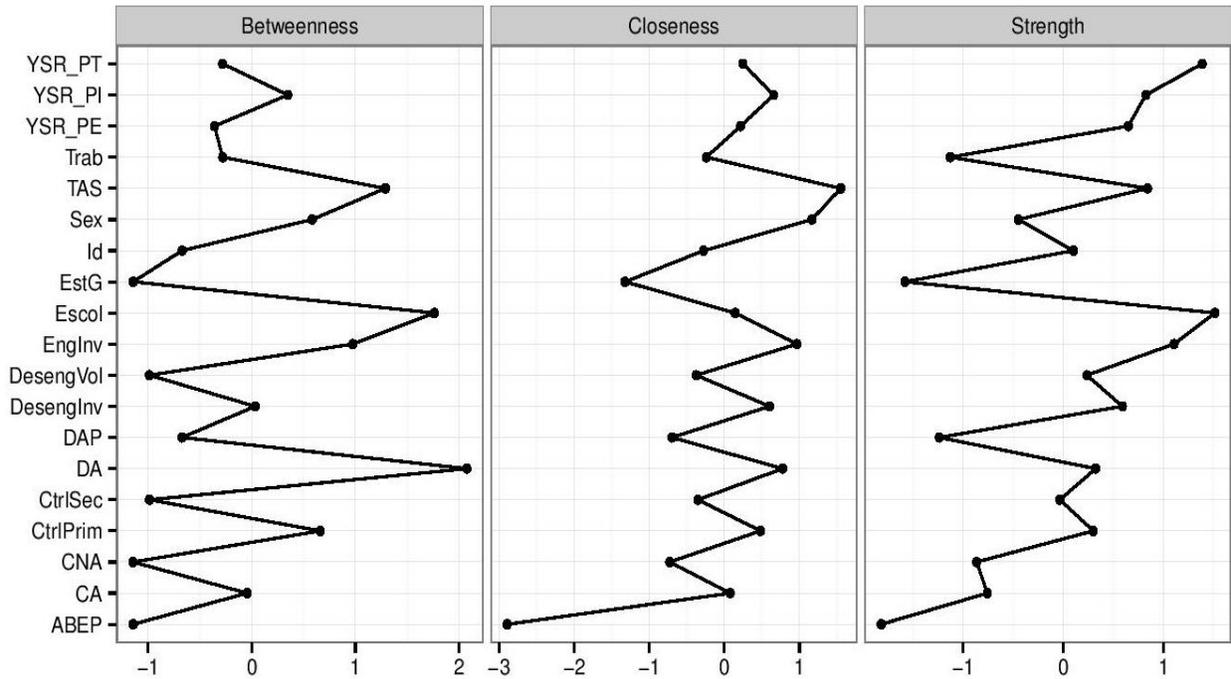


Figura 8. Gráficos de centralidade geral para a análise de rede de associação representada pela intermediação (*betweenness*), proximidade (*closeness*) e a força (*strength*) de cada nodo.

Legenda. CA = *Coping* Adaptativo; CCEB = Nível Socioeconômico; CNA = *Coping* Mal Adaptativo; Ctrl.Prim. = Engajamento de Controle Primário de Enfrentamento; Ctrl.Sec. = Engajamento de Controle Secundário de Enfrentamento; DAP = Desempenho Acadêmico Percebido; Deseng.Inv. = Desengajamento Involuntário; Escol = Escolaridade; Eng.Inv. = Engajamento Involuntário; Est.G. = Estresse Geral (Tirar notas baixas, mau desempenho, não entender as aulas, sentir-se pressionado, professores ruins, não entender as tarefas, deixar de fazer a tarefa, dificuldade para estudar); Id. = Idade; TAS = Ansiedade de Prova; Trab. = Trabalho; Sex. = Sexo; YSR_PT = Problemas Totais; YSR_PI = Problemas Internalizantes; YSR_PE = Problemas Externalizantes;

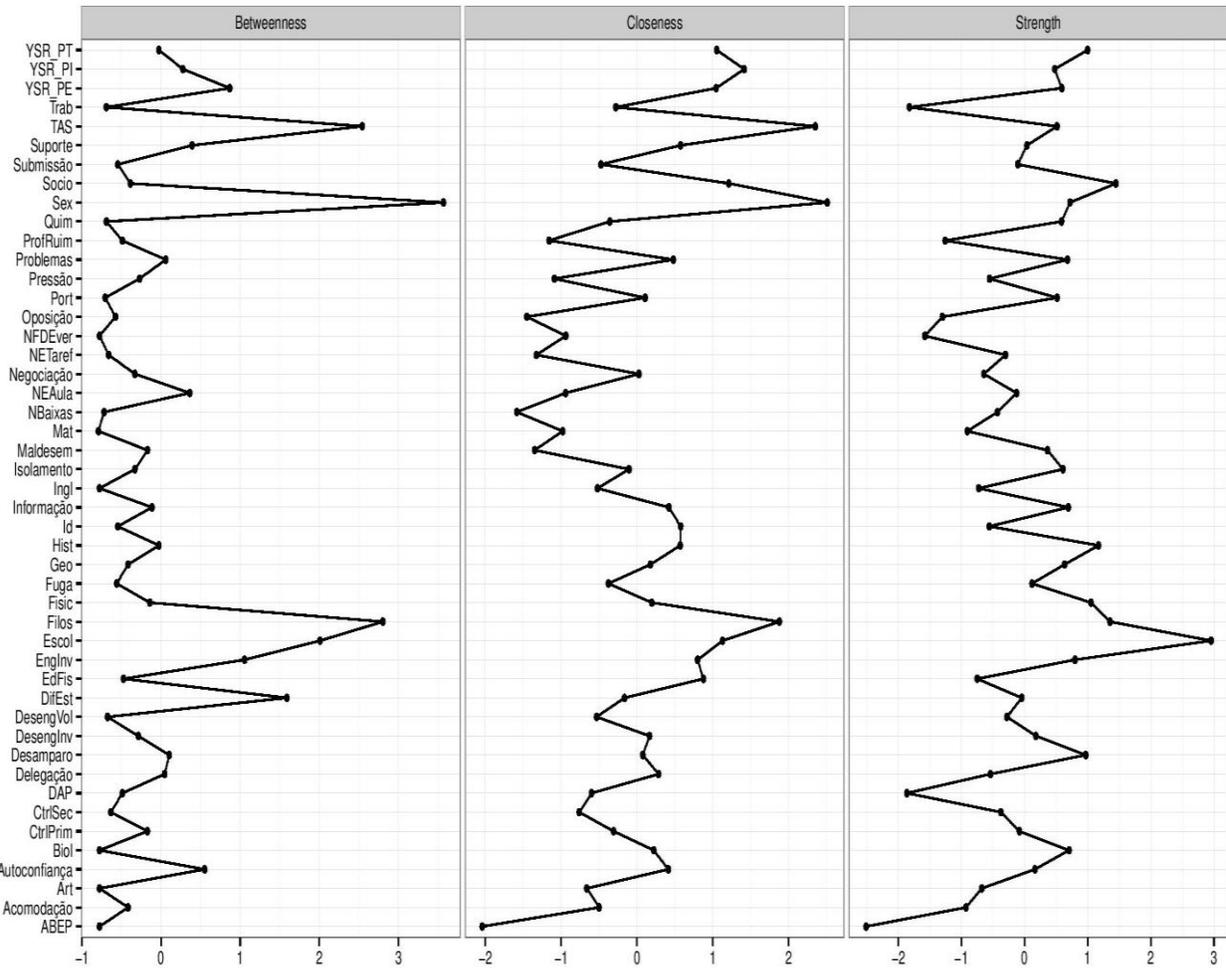


Figura 9. Gráfico de centralidade específica para a análise de rede de associação representanda pela intermediação (*betweenness*), proximidade (*closeness*) e a força (*strength*) de cada nodo.

Legenda: CA = *Coping* adaptativo (autoconfiança, acomodação, resolução problemas, busca de informação, busca de suporte, negociação), CMA= *Coping* mal adaptativo (oposição, desamparo, submissão, fuga, isolamento e delegação), CCEB= Nível socioeconômico, Ctrl.Prim.= Engajamento de Controle Primário de Enfrentamento, Ctrl.Sec.=Engajamento de Controle Secundário de Enfrentamento, DAP= Desempenho acadêmico percebido, DA= Desempenho acadêmico(Artes, Física, Geografia, Biologia, Ed. Física, Filosofia, História, Inglês, Sociologia, Português, Química, e Matemática), Deseng.Vol.= Desengajamento Voluntário, Deseng.Inv.=Desengajamento Involuntário Escol.=Escolaridade, Eng.Inv.= Engajamento Involuntário, Est.G.= Estresse geral (Tirar notas baixas, mau desempenho, não entender as aulas, sentir-se pressionado, professores ruins, não entender de tarefas, deixar de fazer a tarefa, dificuldade para estudar), Id.=Idade, Sex. = Sexo, Trab.=Trabalho, TAS= Ansiedade de prova, YSR_PE= Problemas externalizantes, YSR_PI=Problemas internalizantes, YSR_PT= Problemas totais.

APÊNDICE A1-

Bonecos confeccionados- personagens das histórias apresentadas na avaliação do coping de provas escolares



ANEXOS

ANEXO A-

Classificação dos estágios de desenvolvimento do adolescente segundo a OPAS

(Breinbauer & Maddaleno, 2008, p. 216):

1. Pré-adolescência	9 a 12 anos – meninas 10 a 13 anos – meninos
2. Adolescência Inicial	12 a 14 anos – meninas 13 a 15 anos – meninos
3. Adolescência Média	14 a 16 anos – meninas 15 a 17 anos – meninos
4. Adolescência Tardia	16 a 18 anos – meninas 17 a 18 anos – meninos
5. Juventude	18 a 21 anos ambos os sexos
6. Idade Jovem Adulto	21 – 24 anos ambos os sexos

ANEXO B-

Adolescência Média: 14 a 16 anos para as meninas e 15 a 17 para os meninos.

Domínios do Desenvolvimento da Adolescência Média (Breinbauer & Maddaleno, 2008, p.216).

1. Corporal	O corpo continua a crescer e mudar. A necessidade de busca de sensação atinge seu pico até o final da adolescência inicial e o começo da adolescência média.
2. Cerebral	Há importante abertura para o pensamento abstrato e funções metacognitivas completas. Também há maior habilidade para resolução de problemas, planejamento antecipado e controle dos impulsos entre as meninas.
3. Sexual	Adquire-se mais experiência com namoro e alguma experimentação sexual. Os comportamentos sócio-sexuais evoluem de menos íntimos para mais íntimos. Isso envolve progressivamente abraçar e fazer carícias acima da cintura, o toque genital por cima das roupas, contato genital direto, sexo oral e/ou relação sexual.
4. Emocional	Há intenso desenvolvimento de autoconcepções mais diferenciadas, aumento na autoconfiança e capacidade de refletir sobre os sentimentos que estão relacionados a um senso internalizado de <i>self</i> . Os sentimentos de saudades de casa vivenciados anteriormente como ansiedade e depressão arrefecem. É dada maior ênfase à segurança na amizade (por exemplo, preocupações a respeito da lealdade e ansiedade em relação à rejeição), especialmente entre as meninas. Aumentam a empatia e a responsividade em relação a amigos íntimos. Uma moralidade convencional ainda existe entre a maioria dos adolescentes médios.
5. Social	Passa-se mais tempo com grandes grupos de pessoas de ambos os sexos (turmas) e/ou sozinho. Passa-se menos tempo com os pais e com menos supervisão parental. As exigências e expectativas acadêmicas e sociais aumentam. Embora a percepção da força da pressão dos pares continue a crescer, a suscetibilidade a ela começa a diminuir gradualmente.

Adolescência Tardia: 16 a 18 anos para as meninas e 17 a 18 para os meninos.

Domínios do Desenvolvimento da Adolescência Tardia (Breinbauer & Maddaleno, 2008, p.216).

1. Corporal	O corpo esta completando o seu período de crescimento e mudanças, especialmente entre as meninas. A busca de sensação começa gradualmente a diminuir.
2. Cerebral	O desenvolvimento do lobo pré-frontal é completado durante esse estágio, especialmente entre os meninos, que adquirem maior habilidade para resolução de problemas, planejamento antecipado e controle dos impulsos.
3. Sexual	Os comportamentos sócio-sexuais continuam a evoluir em direção à relação sexual.
4. Emocional	Mais uma vez, há aumento gradual na intimidade com os pais, uma vez que havia um relacionamento positivo com eles em anos anteriores. As amizades íntimas com seus pares do sexo oposto tornam-se mais importantes que em anos anteriores, mais dominados pelas amizades íntimas com pessoas do mesmo sexo. Há aumento gradual na autonomia de valores e, em alguns casos, o desenvolvimento de uma moralidade pós-convencional (na qual as regras da sociedade são vistas como relativas para dar apoio e servir aos fins humanos). As mudanças associadas incluem aumento na capacidade de raciocínio, pensamento hipotético e autonomia emocional, bem como maior interesse em fazer planos para o futuro.
5. Social	Há diminuição na importância percebida do grupo de pares e menor suscetibilidade à pressão dos pares. Ao mesmo tempo, cresce o interesse pelos relacionamentos íntimos individuais. Ocorre um genuíno aumento na autonomia comportamental em relação à maior habilidade de resolução de problemas, planejamento antecipado e controle dos impulsos, juntamente com um declínio na conformidade com pais ou com pares.

ANEXO C-

Escala de Ansiedade em Teste [TAS] *Test Anxiety Scale*

(Sarason, 1958, com tradução autorizada pelos autores)

Nome: _____ Iniciais do Nome: _____

Escola: _____ Turno: () Manhã () Tarde () Noite

Data: ___/___/___ Hora: _____

Idade: _____ Data de nascimento: ___/___/___

Sexo: () M () F

Série Escolar: () 1ºAno () 2ºAno () 3ºAno

Trabalha: () Sim () Não. Se sim, informe o tipo de trabalho: _____

Instruções: Nas páginas seguintes, você encontrará uma lista de situações que podem ou não ter acontecido com você durante exames ou provas. Alguns destes são eventos e acontecem com a maioria das pessoas, outros já não são tão frequentes ou podem ter ocorrido há algum tempo. Por favor, informe se você teve cada uma dessas experiências assinalando, no final da coluna à direita, *Verdadeiro (V) ou Falso (F)* para cada um dos itens abaixo.

Não há respostas certas ou erradas, apenas assinale o quão você se sentiu em cada situação.

01. _____ Quando estou fazendo uma prova importante, fico pensando no quanto os outros estudantes são melhores do que eu.
02. _____ Se eu participasse de um teste de inteligência, me sentiria muito preocupado antes de fazê-lo.
03. _____ Se eu participasse de um teste de inteligência, eu me sentiria confiante e relaxado (a) antecipadamente.
04. _____ Quando estou fazendo uma prova importante, costumo transpirar bastante.
05. _____ Durante as provas da disciplina, fico pensando em assuntos não relacionados à matéria.
06. _____ Eu entro em pânico quando preciso fazer uma prova-surpresa.
07. _____ Durante as provas, eu fico pensando sobre as consequências de falhar.
08. _____ Após uma prova importante, estou frequentemente tão tenso(a) que meu estômago fica doendo.
09. _____ Eu fico paralisado diante de coisas como testes de inteligência ou provas finais.
10. _____ Tirar uma boa nota em uma prova parece não aumentar a minha confiança na próxima prova.
11. _____ Às vezes, eu sinto o meu coração batendo acelerado durante provas importantes.
12. _____ Após uma prova, eu sempre sinto que poderia ter feito melhor do que eu fiz.
13. _____ Geralmente eu fico deprimido (a) depois de fazer uma prova.

14. _____ Antes de uma prova final, tenho uma sensação inquietante e desconcertante.
15. _____ Ao realizar uma prova, minhas emoções não interferem no meu desempenho.
16. _____ Durante a prova de uma disciplina, eu fico geralmente tão nervoso (a) que eu esqueço do conteúdo que eu normalmente saberia.
17. _____ Parece que eu me boicoto quando faço uma prova importante.
18. _____ Quanto mais eu me esforço para fazer ou estudar para uma prova, mais confuso (a) eu fico.
19. _____ Assim que uma prova termina, eu tento parar de me preocupar sobre ela, mas é impossível.
20. _____ Durante as provas, às vezes eu fico imaginando se eu conseguirei passar no curso.
21. _____ Eu prefiro fazer um trabalho a uma prova para conseguir nota em uma disciplina.
22. _____ Eu preferiria que as provas não me incomodassem tanto.
23. _____ Eu acredito que eu me sairia muito melhor nas provas se eu pudesse fazê-las sozinho (a) e sem a pressão do limite de tempo.
24. _____ Pensar sobre a nota que posso ter em uma disciplina interfere em meus estudos e no meu desempenho durante as provas.
25. _____ Se as provas pudessem ser realizadas à distância, eu acredito que poderia aprender mais.
26. _____ Em provas, eu penso da seguinte forma “Se eu não sei de algo no momento, então não há motivo de me preocupar sobre isto”.
27. _____ Eu não compreendo como algumas pessoas podem ficar tão preocupadas durante as provas.
28. _____ Pensar que eu posso me dar mal nas provas interfere no meu desempenho nos exames.
29. _____ Eu não estudo mais para as provas finais do que para os trabalhos da disciplina.
30. _____ Mesmo quando estou preparado (a) para uma prova, ainda fico bastante ansioso (a).
31. _____ Não gosto de comer antes de uma prova importante.
32. _____ Antes de uma prova importante, eu sinto as minhas mãos e braços tremendo.
33. _____ Raramente sinto a necessidade de “me acabar de estudar” antes de uma prova.
34. _____ A escola deve reconhecer que alguns estudantes ficam mais nervosos do que outros durante as provas e que isto afeta seu desempenho.
35. _____ Acredito que o período de provas não deveria ser uma situação tão tensa quanto normalmente é.
36. _____ Eu me sinto bastante inquieto (a) quando a prova é devolvida com a nota.
37. _____ Eu tenho pavor a disciplinas em que o professor tem o hábito de realizar provas-surpresa.

ANEXO D-
Carta de Autorização- *Test Anxiety Scale* [TAS]

Assunto:	Re: Test Anxiety Scale Authorization
De:	Irwin Sarason (isarason@u.washington.edu)
Para:	tccricardogonzaga@yahoo.com.br;
Data:	Terça-feira, 3 de Dezembro de 2013 21:36

Luis,

You have my permission to translate, adapt, and use our test anxiety instruments.

You might find some useful information at

<http://web.psych.washington.edu/research/sarason/>

Good luck in your work.

Irwin Sarason

Irwin Sarason

Department of Psychology

Box 351525

University of Washington

Seattle, Washington 98195

Phone: 206-543-6542

Fax: 206-685-3157

ANEXO E-

Descrição das escalas que compõem Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (*Youth Self-Report – YSR*)

Escalas de Competências

A primeira parte do YSR é composta por itens destinados à avaliação das competências dos jovens, incluindo prática de esportes, atividades extracurriculares, relacionamento com amigos e desempenho acadêmico. A avaliação fornece um perfil do adolescente em três escalas de competência (competência em atividades, competência social e desempenho acadêmico), cuja soma dá origem à Escala Total de Competências.

Os escores de competências que se encontram abaixo das linhas tracejadas (visíveis no gráfico disponibilizado pela correção computadorizada realizada no programa *Assessment Data Manager – ADM* – Anexo J) indica que o adolescente está na faixa clínica e, por isso, necessita de ajuda para melhorar as competências. Os escores que se encontram entre as linhas tracejadas indica que o adolescente está na faixa limítrofe em relação às escalas de competência, sugerindo uma provável necessidade de ajuda no fortalecimento de certas competências. Já os escores que estão acima das linhas tracejadas estão na faixa normal, indicando pontos fortes quanto às competências avaliadas.

Escalas-Síndromes

A segunda parte do YSR fornece um perfil do adolescente em oito escalas-síndromes que consistem em problemas que co-ocorrem em análises estatísticas com grande amostra de indivíduos que foram encaminhados para serviços de saúde mental e indivíduos da população geral que obtiveram escores muito altos. Os nomes das escalas descrevem os tipos de problemas que cada uma delas engloba: Ansiedade/Depressão, Retraimento/Depressão, Queixas Somáticas, Problemas de Sociabilidade, Problemas de Atenção, Problemas com o Pensamento, Violação de Regras e Comportamento Agressivo.

Além dos perfis das síndromes, os itens de problemas da maioria dos inventários podem ser apresentados em perfis de escalas orientadas pelo DSM. Cada escala engloba itens que foram avaliados por especialista como muito consistente com as categorias diagnósticas do DSM. No perfil é apresentado as seguintes escalas orientadas pelo DSM: Problemas Afetivos, Problemas de Ansiedade, Problemas Somáticos, Problemas de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Problemas de Oposição e Desafio e Problemas de Conduta. Seguindo o mesmo formato do perfil das síndromes, o perfil das escalas orientadas pelo DSM apresentam os escores em comparação com a amostra normativa para idade e sexo.

Escala de Aspectos Positivos e Outras Escalas

O YSR foi elaborado com base no Inventário de Comportamento para Crianças e Adolescentes (CBCL), que visa obter, de forma padronizada, o relato dos pais sobre o comportamento de seus filhos. O CBCL foi o primeiro inventário elaborado segundo o modelo ASEBA, sendo, até hoje, o questionário mais conhecido do sistema. Desta forma, o YSR tem muitos itens do CBCL, porém, na sua elaboração, os itens que não eram apropriados para a faixa etária de 11 a 18 anos e os itens que provavelmente os adolescentes não afirmariam sobre eles mesmos, foram omitidos e, posteriormente, substituídos por 14 itens com afirmações socialmente desejáveis que forma a Escala de Aspectos Positivos. Esta Escala tem como objetivo avaliar aquilo que o adolescente afirma de positivo sobre si mesmo.

A partir de 2007, além da Escala de Aspectos Positivos, outras duas escalas passaram a ser analisadas: Problemas Obsessivos Compulsivos e Problemas de Estresse Pós-Traumáticos. Elas correspondem a novas combinações dos itens de problemas comportamentais/emocionais e os escores brutos obtidos para essas escalas são calculados a partir da soma do valor da resposta dada pelo adolescente em cada um dos itens que as compõem.

Fonte: Achenbach e Rescorla (2010); Rocha et al. (2010); Rocha (2012)

ANEXO F-

Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress - Academic Problems [Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos] [RSQ-AS]- tradução para o português

Nome: _____ Iniciais do Nome: _____
 Escola: _____ Turno: () Manhã () Tarde () Noite
 Data: __/__/__ Hora: _____
 Idade: _____ Data de nascimento: __/__/__
 Sexo: () M () F
 Série Escolar: () 1ºAno () 2ºAno () 3ºAno
 Trabalha: () Sim () Não. Se sim, informe o tipo de trabalho: _____

PESQUISA SOBRE A REAÇÃO DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES AO ESTRESSE – AS

Abaixo está uma lista de questões sobre a escola que, em muitos casos, crianças e adolescentes acham estressantes ou consideram um problema a enfrentar. Por favor, circule o número correspondente ao quão estressante foram estas questões para você nos últimos 6 meses.

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
a. Ir mal ao fazer uma prova ou um trabalho.	1	2	3	4
b. Tirar notas baixas.	1	2	3	4
c. Não conseguir entender os assuntos durante as aulas.	1	2	3	4
d. Não entender o dever de casa.	1	2	3	4
e. Sentir pressionado(a) para fazer algo.	1	2	3	4
f. Ter aulas ou professores ruins.	1	2	3	4
g. Ter dificuldade para estudar.	1	2	3	4
h. Deixar de fazer o dever de casa.	1	2	3	4
i. Outro: _____	1	2	3	4
-				

Circule o número que representa a quantidade de controle que você acredita ter sobre estes problemas:

Nenhum	Um pouco	Algum	Muito
1	2	3	4

Logo a seguir você encontrará uma lista de coisas que, algumas vezes, crianças e adolescentes fazem, pensam ou sentem quando estão lidando com problemas na escola. Todos lidam com problemas à sua própria maneira --- algumas pessoas fazem muitas das coisas que estão nesta lista ou têm vários dos sentimentos listados aqui, outras fazem ou sentem de acordo com apenas alguns desses pontos da lista.

Gonzaga, L.R.V., & Enumo, S. R. F. (2014). *Reação de Crianças/ Adolescentes ao Estresse-AS*. Instrumento aplicado como parte da tese de Doutorado do primeiro autor, orientada pela segunda; tradução, com validação linguística, do original *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress*, de B. Compas (2000). Campinas, SP: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Pense em todas as situações estressantes na escola que você marcou acima. Agora, para cada item abaixo, circule **um** número de 1 (Nunca) a 4 (Sempre) para mostrar **o quanto** você faz ou sente estas coisas quando está passando pelos problemas na escola que você marcou anteriormente. Por favor, deixe-nos saber sobre tudo o que você faz, pensa ou sente, mesmo que você ache que não tenha tanta importância.

LIDANDO COM O ESTRESSE DOS PROBLEMAS NA ESCOLA.	O quanto você faz isso:			
	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
1. Eu tento não sentir absolutamente nada.	1	2	3	4
2. Quando estou lidando com o estresse na escola, tenho enjoos ou dores de cabeça.	1	2	3	4
3. Eu procuro pensar em maneiras diferentes de mudar ou consertar a situação.	1	2	3	4
Escreva uma das maneiras pensada por você:				

LIDANDO COM O ESTRESSE DOS PROBLEMAS NA ESCOLA.	O quanto você faz isso:			
	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
4. Quando os problemas na escola acontecem, eu não sinto nada, é como se eu não tivesse sentimentos sobre isso.	1	2	3	4
5. Eu gostaria de ser mais forte e menos sensível. Desta forma, tudo seria diferente.	1	2	3	4
6. Fico sempre lembrando dos problemas da escola ou não paro de pensar no que pode acontecer.	1	2	3	4
7. Eu faço com que alguém ou alguma coisa saiba como eu me sinto. <i>(lembre-se de circular um número) →</i>	1	2	3	4
Marque todos aqueles com quem você falou:				
<input type="checkbox"/> Pais	<input type="checkbox"/> Amigo	<input type="checkbox"/> Irmão/Irmã	<input type="checkbox"/> Animal de estimação	<input type="checkbox"/> Membro da igreja
<input type="checkbox"/> Professor	<input type="checkbox"/> Deus	<input type="checkbox"/> Animal de pelúcia	<input type="checkbox"/> Outro membro da família	<input type="checkbox"/> Nenhuma das respostas acima

8. Decidi que estou bem do jeito que sou, mesmo que eu não seja perfeito(a).	1	2	3	4
9. Quando estou com outras pessoas, me comporto como se os problemas na escola nunca tivessem acontecido.	1	2	3	4
10. Eu preciso me distanciar de tudo quando estou lidando com o estresse dos problemas escolares.	1	2	3	4
11. Eu lido com o estresse da escola desejando que tudo desapareça e que a situação se resolva sozinha.	1	2	3	4
12. Fico muito agitado (a) quando estou estressado(a) com problemas na escola.	1	2	3	4
13. Cheguei à conclusão que eu devo conviver com as situações do jeito que elas são.	1	2	3	4
14. Quando estou lidando com questões estressantes da escola, não	1	2	3	4

Gonzaga, L.R.V., & Enumo, S. R. F. (2014). *Reação de Crianças/ Adolescentes ao Estresse-AS*. Instrumento aplicado como parte da tese de Doutorado do primeiro autor, orientada pela segunda; tradução, com validação linguística, do original *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress*, de B. Compas (2000). Campinas, SP: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

consigo ficar próximo (a) a nada que me faça lembrar do problema.

15. Eu **tento** não pensar nisto, tento esquecer de toda a situação. 1 2 3 4

16. Quando estou passando por estresse por causa de problemas na escola eu não sei como me sinto. 1 2 3 4

17. Eu peço ajuda ou algumas ideias para as pessoas ou objetos para saber como melhorar a situação. *(lembre-se de circular um número)* → 1 2 3 4

Marque todos aqueles com quem você falou:

- Pais Amigo Irmão/Irmã Animal de estimação Membro da igreja
 Professor Deus Animal de pelúcia Outro membro da família Nenhuma das respostas acima

18. Quando estou tentando dormir, eu não consigo parar de pensar sobre as questões estressantes dos problemas escolares ou eu tenho pesadelos sobre isto. 1 2 3 4

19. Eu digo para mim que eu serei capaz de superar isto, ou que eu ficarei bem e farei melhor futuramente. 1 2 3 4

20. Eu ponho os meus sentimentos para fora. *(lembre-se de circular um número)* → 1 2 3 4

Eu faço isto da seguinte forma: (Marque tudo o que você faz):

- Escrevendo em meu diário. Desenhando/Pintando.
 Desabafando Sendo sarcástico(a)/Fazendo gracinhas.
 Ouvindo música. Esmurrando o travesseiro.
 Fazendo exercícios. Gritando.
 Chorando. Nenhuma das respostas acima.

21. Eu busco ajuda das pessoas ou das minhas coisas quando estou tentando lidar com meus sentimentos. *(lembre-se de circular um número)* → 1 2 3 4

Marque todos aqueles com quem você falou:

- Pais Amigo Irmão/Irmã Animal de estimação Membro da igreja
 Professor Deus Animal de pelúcia Outro membro da família Nenhuma das respostas acima

22. Eu não consigo me obrigar a lidar com o estresse dos problemas na escola. 1 2 3 4

23. Eu gostaria que alguém fosse capaz de apagar as questões estressantes dos problemas na escola. 1 2 3 4

Você está na metade do caminho! Antes de continuar, dê uma olhada na primeira página para relembrar todas as **QUESTÕES PROBLEMÁTICAS DA ESCOLA** que você achou estressante ultimamente. Responda as questões abaixo tendo em mente estas questões.

24. Eu faço algumas coisas para tentar consertar o estresse que tenho com os problemas na escola. 1 2 3 4

Gonzaga, L.R.V., & Enumo, S. R. F. (2014). *Reação de Crianças/ Adolescentes ao Estresse-AS*. Instrumento aplicado como parte da tese de Doutorado do primeiro autor, orientada pela segunda; tradução, com validação linguística, do original *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress*, de B. Compas (2000). Campinas, SP: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Escreva uma coisa que você já fez:

25. Pensamentos relacionados aos problemas na escola frequentemente surgem na minha cabeça.	1	2	3	4
26. Ao lidar com problemas na escola ou com o estresse provocado por estes problemas, sinto isso em todo o meu corpo. <i>(lembre-se de circular um número)</i> →	1	2	3	4

Marque tudo o que acontece:

- Meu coração dispara. Minha respiração acelera. Nenhuma das respostas acima.
 Eu me sinto febril e suando bastante. Meus músculos ficam rígidos.

27. Eu tento ficar longe de coisas e pessoas que façam com que eu me sinta chateado (a) ou que me lembrem dos problemas na escola ou do estresse provocado por estes problemas.	1	2	3	4
28. Eu aceito as coisas do jeito que elas são. Eu acompanho a correnteza.	1	2	3	4
29. Eu não gosto de como eu fico quando estou lidando com o estresse da escola; é como se minha mente estivesse longe de tudo.	1	2	3	4
30. Penso em coisas felizes para evitar pensar nas situações estressantes na escola ou tento não pensar em como me sinto.	1	2	3	4
31. Quando algo relacionado aos problemas de estresse na escola acontecem, eu não consigo parar de pensar em como estou me sentindo.	1	2	3	4

LIDANDO COM O ESTRESSE DOS PROBLEMAS NA ESCOLA.

O quanto você faz isso:

Nunca Às vezes Quase Sempre Sempre

32. Eu recebo simpatia, compreensão e suporte de alguém. <i>(lembre-se de circular um número)</i> →	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Marque todos aqueles de quem você recebe:

- Pais Amigo Irmão/Irmã Animal de estimação Membro da igreja
 Professor Deus Animal de pelúcia Outro membro da família Nenhuma das respostas acima

33. Geralmente, quando algo estressante ocorre na escola, eu não consigo controlar o que faço. <i>(lembre-se de circular um número)</i> →	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Marque tudo o que acontece:

- Não consigo parar de comer. Não paro de falar. Nenhuma das respostas acima.
 Faço coisas perigosas. Preciso resolver/verificar tudo.

34. Eu falo para mim que as coisas poderiam ser piores.	1	2	3	4
35. Eu fico paralisado (a) quando algum estresse relacionado a problemas na escola acontece; eu não consigo pensar em absolutamente nada.	1	2	3	4

Gonzaga, L.R.V., & Enumo, S. R. F. (2014). *Reação de Crianças/ Adolescentes ao Estresse-AS*. Instrumento aplicado como parte da tese de Doutorado do primeiro autor, orientada pela segunda; tradução, com validação linguística, do original *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress*, de B. Compas (2000). Campinas, SP: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

36. Eu digo para mim que nada disto importa, que não faz tanta diferença. 1 2 3 4

37. Quando sou confrontado (a) com o estresse dos problemas escolares, eu sinto: *(lembre-se de circular um número)* → 1 2 3 4

Marque tudo o que você sente:

- Raiva. Tristeza. Nenhuma das respostas acima.
 Preocupação/Ansiedade. Medo.

38. É muito difícil conseguir me concentrar ou prestar atenção quando alguma situação estressante relacionada aos problemas na escola acontece. 1 2 3 4

39. Eu penso sobre o que estou aprendendo com a situação, ou sobre as coisas boas que surgirão. 1 2 3 4

40. Depois de uma situação estressante da escola eu **não consigo** parar de pensar sobre o que falei ou fiz. 1 2 3 4

41. Quando passo por problemas estressantes na escola, eu costumo pensar > “isto não é real”. 1 2 3 4

42. Quando estou lidando com os problemas do estresse na escola, eu durmo muito ou fico simplesmente deitado (a), sem fazer nada. 1 2 3 4

43. Tento esquecer sobre o estresse dos problemas escolares realizando atividades: *(lembre-se de circular um número)* → 1 2 3 4

Marque tudo o que você faz:

- Praticando exercícios. Visitando amigos. Assistindo televisão. Nenhuma das respostas acima.
 Jogando *video game*. Fazendo algum hobby. Ouvindo música.

44. Quando estou estressado (a) por causa de problemas na escola, me chateio com coisas que normalmente não me incomodariam. 1 2 3 4

O quanto você faz isso:

LIDANDO COM O ESTRESSE DOS PROBLEMAS NA ESCOLA.

Nunca Às vezes Quase Sempre

45. Algumas atividades me acalmam quando estou estressado (a) por causa de problemas na escola. *(lembre-se de circular um número)* → 1 2 3 4

Marque tudo o que você faz:

- Respiro fundo. Faço orações. Caminho. Nenhuma das respostas acima.
 Ouço música. Descanso. Medito.

46. Eu simplesmente congelo quando estou passando por questões estressantes na escola; **não consigo** fazer absolutamente nada. 1 2 3 4

47. Quando ocorrem acontecimentos ligados ao estresse por causa da escola, eu faço coisas sem pensar. 1 2 3 4

48. Eu consigo manter o controle sobre os meus sentimentos quando eu necessito, e colocá-los para fora quando eles não poderão fazer nenhum mal. 1 2 3 4

Gonzaga, L.R.V., & Enumo, S. R. F. (2014). *Reação de Crianças/ Adolescentes ao Estresse-AS*. Instrumento aplicado como parte da tese de Doutorado do primeiro autor, orientada pela segunda; tradução, com validação linguística, do original *Adolescent/Child's Self-Report Responses to Stress*, de B. Compas (2000). Campinas, SP: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

49. Quando acontece alguma situação estressante da escola, eu não consigo realizar as minhas obrigações.	1	2	3	4
50. Eu digo para mim que tudo vai ficar bem.	1	2	3	4
51. Quando algo estressante relacionado a problemas na escola acontece, eu não consigo parar de questionar do porquê disto acontecer.	1	2	3	4
52. Eu penso em maneiras de rir da situação, assim não parece ser tão ruim.	1	2	3	4
53. Minha cabeça fica a mil quando eu preciso encarar as questões estressantes dos problemas escolares.	1	2	3	4
54. Eu fico imaginando algo realmente divertido ou excitante acontecendo em minha vida.	1	2	3	4
55. Quando alguma questão estressante acontece na escola, eu fico tão deprimida que não consigo lembrar o que fiz ou falei.	1	2	3	4
56. Eu tento acreditar que nenhum problema aconteceu.	1	2	3	4
57. Algumas vezes, quando preciso lidar com os problemas estressantes da escola, não consigo controlar o que falo ou faço.	1	2	3	4

ANEXO G-
Carta de Autorização- Adolescent/ Child's Self-Report Responses to Stress- Academic
Problems [RSQ-AS]

Assunto:	RE: Professor Bruce Compas - Authorization RSQ
De:	Compas, Bruce E. (bruce.compas@Vanderbilt.Edu)
Para:	tccricardogonzaga@yahoo.com.br;
Cc:	charissa.andreotti@Vanderbilt.Edu; kelly.a.haker@Vanderbilt.Edu;
Data:	Terça-feira, 23 de Abril de 2013 23:55

Luiz,

I would be happy to have you translate the RSQ into Brazilian language to use in your research. The standard protocol for this process would be for you to have someone translate the measure into your language, and then a second person reverse translate it back into English. You could then send the reverse translated version back to us to check its accuracy.

I look forward to hearing from you as you work on the translation process.

Sincerely,

Bruce Compas

Bruce E. Compas, PhD
Patricia and Rodes Hart Professor
Joe B. Wyatt Distinguished University Professor
Psychology and Human Development and Pediatrics

ANEXO H-

Parecer com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da PUC-Campinas



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "Enfrentando provas escolares: Relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio"

Pesquisador: Luiz Ricardo Vieira Gonzaga

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43499415.6.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.055.076

Data da Relatoria: 08/05/2015

Apresentação do Projeto:

Pesquisa, em sede de programa de doutorado em psicologia, já aprovada em exame de qualificação, sobre as formas de enfrentamento (coping) de adolescentes em relação à ansiedade provocada pela realização de exames escolares. Nos termos da proposta apresentada pelo pesquisador, os dados serão coletados inicialmente com 567 estudantes do Ensino Médio, entre 15 e 17 anos, matriculados em uma escola pública da capital paulista. Estes responderão, em grupo, por classe, os instrumentos: a) para caracterização dos alunos: Protocolo de entrevista de caracterização, especialmente elaborado; Critério de Classificação Econômica Brasil; b) para avaliação da ansiedade de provas: Test Anxiety Scale [TAS], com validação linguística autorizada pelo autor; c) para identificação dos estressores acadêmicos e seu enfrentamento: Child's Self Report Responses to Stress- Academic Problems [RSQAS], autorizada pelos autores e já validada em termos linguísticos; e d) para identificação dos problemas de comportamento: Youth Self-Report [YSR], validado para a população brasileira. Com base nesses dados, serão compostas quatro subamostras de, pelo menos 15 alunos, com e sem problemas de comportamento, com coping adaptativo e não adaptativo, e com alto e baixo rendimento acadêmico, avaliado pela média escolar de cada aluno. Estes responderão, em pequenos grupos, a Escala de Coping de Ansiedade de Prova [ECAP], adaptada do Coping Response Booklet, com 21 itens. A análise dos

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.055.076

resultados será feita de modo quantitativo e qualitativo. As relações entre essas variáveis serão analisadas dentro de uma perspectiva desenvolvimentista e da Teoria Motivacional do Coping.

Objetivo da Pesquisa:

Espera-se, com este estudo, compreender o enfrentamento de provas escolares, com base nos aspectos do desenvolvimento, relacionando-o a processos normativos na adolescência, de forma a, favorecer, a proposição de intervenções mais eficazes para essa população. Pretende descrever e analisar os eventos estressores e o enfrentamento de provas escolares em adolescentes, e as suas relações com rendimento acadêmico e com problemas de comportamento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos a serem enfrentados são relativamente baixos e há previsão de, caso ocorram, serem remediados. Benefícios da pesquisa evidenciados pela possibilidade de identificação de técnicas de enfrentamento de situações de estresse.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As questões éticas estão bem expostas, os documentos exigidos para apreciação do projeto estão em ordem, o cronograma de execução da pesquisa está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está escrito em linguagem acessível tanto aos adolescentes que tomarão parte da pesquisa quanto aos seus pais. Todas as informações necessárias sobre o ingresso quanto eventual interrupção da participação na pesquisa estão claramente identificados. A informação sobre contatar o CEP apenas em caso de questões éticas foi incluído.

Recomendações:

N/D

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-900
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br