

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia Clínica

Dissertação

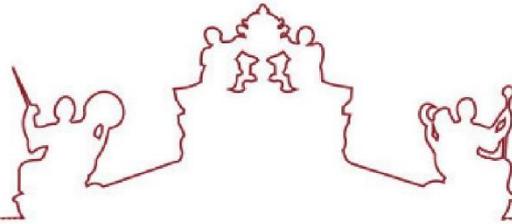
Esquemas cognitivos, vivências académicas e sintomas psicopatológicos em estudantes universitários

Patrícia Isabel Rosado Cabeça

Orientador(es) | Sofia Alexandra Tavares

Évora 2021





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia Clínica

Dissertação

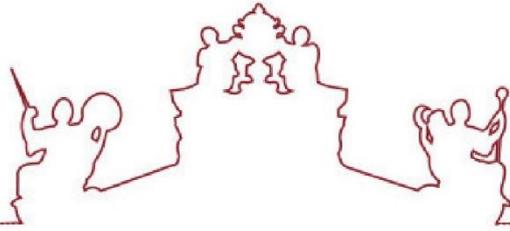
Esquemas cognitivos, vivências académicas e sintomas psicopatológicos em estudantes universitários

Patrícia Isabel Rosado Cabeça

Orientador(es) | Sofia Alexandra Tavares

Évora 2021





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora)

Vogais | C Vaz-Velho (Universidade de Évora) (Arguente)
Sofia Alexandra Tavares (Universidade de Évora) (Orientador)

“Por vezes, sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”

(Madre Teresa de Calcutá)

AGRADECIMENTOS

Os anos de aprendizagem foram longos e exigentes, mas a sensação de cruzar a meta é indescritível, especialmente porque a bagagem está repleta de conhecimentos e experiências. Os bons momentos somaram-se e ao recordá-los, consigo rever a importância de quem me acompanhou e tornou o trajeto mais prazeroso e enriquecedor. O agradecimento estende-se a todos os que estiveram comigo!

Começo por agradecer a quem impulsionou, desenhou e estruturou este projeto para que eu lhe desse forma e continuidade – a professora Sofia. O seu saber, método e rigor foram cruciais e permitiram o meu crescimento, pessoal e profissionalmente. Agradeço a todos os professores com quem tive o privilégio de me cruzar. Por todas as partilhas de conhecimentos e vivências clínicas e, particularmente, por me transmitirem a arte de conhecer o ser humano em plenitude, num olhar mergulhado em empatia e compreensão.

Agradeço à Ana Sofia e às voluntárias Beatriz, Inês, Mariana, Micaela e Nicole pelo apoio na recolha dos dados. Não poderei esquecer os professores e alunos que, tão prontamente, se disponibilizaram a participar na investigação.

Uma palavra de enorme gratidão e amor aos meus pais, a quem devo a oportunidade de cumprir este objetivo. Apesar de me concederem liberdade na definição dos meus projetos, acompanham e guiam as minhas coordenadas com incomparável orgulho e satisfação. Um agradecimento, envolto em saudade, aos meus queridos avós que continuam a estar e a sentir-se em todas as circunstâncias, no seu amor, ensinamentos e nas palavras de conforto.

Ao Diogo, por ser incrível! Por estar ao meu lado e ser o norte quando a frustração e o desânimo reinaram, mas, igualmente, por festejar tão genuinamente as minhas vitórias como se fossem as suas. Pela compreensão e pela injeção diária de incentivo para que continuasse, apesar das contrariedades e dos imprevistos.

A todos os meus amigos, que entenderam e respeitaram as minhas ausências, sem contestar. Obrigada por serem o “ar puro” quando precisei de fôlego e de recarregar baterias. Está na altura de celebrarmos!

“Esquemas Cognitivos, Vivências Acadêmicas e Sintomas Psicopatológicos em
Estudantes Universitários”

RESUMO

Este estudo procura contribuir para a compreensão da associação entre esquemas cognitivos disfuncionais e sintomas psicopatológicos em alunos recém-chegados ao Ensino Superior. A amostra é constituída por 363 estudantes do 1º ano de Licenciatura da Universidade de Évora. Os dados foram recolhidos através de três instrumentos de autorrelato: YSQ-S3 (Pinto-Gouveia, Rijo, & Salvador, não publicado), QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999) e BSI (Canavarro, 1999). Os resultados indicam que os estudantes do género feminino, os estudantes insatisfeitos, os estudantes deslocados, os estudantes-trabalhadores e os estudantes com dificuldades económicas se diferenciam pela presença de esquemas mal-adaptativos precoces e níveis superiores de psicopatologia. Permitem também constatar que a perceção de bem-estar psicológico, a capacidade de regulação emocional e níveis superiores de autoconfiança, autonomia e otimismo são protetores do desenvolvimento da psicopatologia. Já a presença de esquemas mal-adaptativos precoces, dos domínios Vigilância Excessiva/Inibição e Distanciamento/Rejeição, contribui positivamente para a existência de sintomas psicopatológicos.

Palavras-chave: Esquemas Mal-adaptativos Precoces; Vivências Acadêmicas; Psicopatologia; Ensino Superior; Estudantes.

“Cognitive Schemas, Academic Experiences and Psychopathological Symptoms in
University Students”

ABSTRACT

This study seeks to contribute to the understanding of the association between dysfunctional cognitive schemes and psychopathological symptoms in students recently arrived at the University. The sample consists of 363 students from the 1st year of undergraduate studies at the University of Évora. Data were collected using three self-report instruments: YSQ-S3 (Pinto-Gouveia, Rijo, & Salvador, unpublished), QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999) and BSI (Canavarro, 1999). The results indicate that female students, dissatisfied students, displaced students, workers students and students with economic difficulties are differentiated by the presence of early maladaptive schemes and higher levels of psychopathology. They also show that the perception of psychological well-being, the capacity for emotional regulation and higher levels of self-confidence, autonomy and optimism are protective of the development of psychopathology. The presence of early maladaptive schemes in the Excessive Surveillance/Inhibition and Distancing/Rejection domains positively contribute to the existence of psychopathological symptoms.

Keywords: Early Maladaptive Schemes; Academic Experiences; Psychopathology; Higher Education; Students.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Esquemas Cognitivos	4
2. Vivências Acadêmicas.....	8
3. Sintomas Psicopatológicos	15
4. Esquemas Cognitivos, Vivências Acadêmicas e Sintomas Psicopatológicos em Estudantes Universitários	20
ESTUDO EMPÍRICO	21
5. Metodologia.....	21
5.1. Pertinência do estudo e objetivos.....	21
5.2. Participantes	23
5.3. Instrumentos de medida	25
5.4. Procedimentos de recolha de dados	28
5.5. Procedimentos de tratamento e análise de dados	29
6. Apresentação dos Resultados	30
6.1. Análise descritiva das variáveis	30
6.2. Relação entre Índice Geral de Sintomas e domínios de EMAP's....	32
6.3. Comparação de médias populacionais	32
6.4. Regressão linear múltipla.....	46
7. Discussão dos Resultados	49
8. Limitações e Estudos Futuros.....	56
CONCLUSÕES	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	79
Anexo A: Consentimento Informado	81
Anexo B: Protocolo de Investigação	82
Anexo C: Tabelas dos alfas de <i>Cronbach</i> dos instrumentos de medida.....	93
Anexo D: Tabelas dos testes <i>T-Student</i> dos EMAP's na caracterização sociodemográfica e clínica	94
Anexo E: Gráficos e tabelas de validação dos pressupostos da regressão linear múltipla “enter”	96
Anexo F: Gráficos e tabelas de validação dos pressupostos da regressão linear múltipla “stepwise”	99

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1. *Distribuição Amostral (N= 363)*
- Tabela 2. *Estatística descritiva das variáveis*
- Tabela 3. *Correlações entre IGS (BSI) e Domínios do YSQ-S3*
- Tabela 4. *Diferenças estatisticamente significativas no “gênero”*
- Tabela 5. *Diferenças estatisticamente significativas em “estudantes de 1ª geração”*
- Tabela 6. *Teste de Tukey para “opção de curso”*
- Tabela 7. *Diferenças estatisticamente significativas em “satisfação com o curso”*
- Tabela 8. *Diferenças estatisticamente significativas em “mudança de residência”*
- Tabela 9. *Teste de Tukey para “frequência de deslocação a casa”*
- Tabela 10. *Diferenças estatisticamente significativas em “relação amorosa”*
- Tabela 11. *Diferenças estatisticamente significativas em “estudante a tempo integral”*
- Tabela 12. *Diferenças estatisticamente significativas em “sustentabilidade financeira”*
- Tabela 13. *Teste de Tukey para “fonte de financiamento”*
- Tabela 14. *Diferenças estatisticamente significativas em “problemas psiquiátricos”*
- Tabela 15. *Correlação bivariada entre as variáveis*
- Tabela 16. *Coefficientes no Modelo de Regressão Linear “enter”*
- Tabela 17. *Modelo de Regressão Linear Múltipla “stepwise”*
- Tabela 18. *Coefficientes no Modelo 4 pelo método “stepwise”*
- Tabela 19. *Alfa de Cronbach das subescalas do YSQ-S3 na amostra*
- Tabela 20. *Alfa de Cronbach das subescalas do QVA-r na amostra*
- Tabela 21. *Alfa de Cronbach das subescalas do BSI na amostra*
- Tabela 22. *EMAP’s com diferenças estatisticamente significativas em “satisfação com o curso”*
- Tabela 23. *EMAP’s com diferenças estatisticamente significativas em “estudante a tempo integral”*
- Tabela 24. *EMAP’s com diferenças estatisticamente significativas em “sustentabilidade financeira”*
- Tabela 25. *Diagnóstico de colinearidade*
- Tabela 26. *Estatística dos resíduos*
- Tabela 27. *Teste Kolmogorov-Sminorv para avaliar a normalidade dos resíduos*
- Tabela 28. *Diagnóstico por caso*

Tabela 29. *Diagnóstico de colinearidade*

Tabela 30. *Estatística dos resíduos*

Tabela 31. *Teste Kolmogorov-Sminov para avaliar a normalidade dos resíduos*

Tabela 32. *Diagnóstico por caso*

INTRODUÇÃO

O ingresso no Ensino Superior (ES) não se restringe à especialização numa determinada área de conhecimento, já que incita o desenvolvimento de atitudes e competências necessárias para o ajustamento num mundo em permanente mudança (Almeida & Soares, 2004; Almeida & Teixeira, 2018). As contribuições prolongam-se a uma formação sociocultural ampla, à afinação do sistema de valores, à definição de projetos e à aquisição de aptidões interpessoais (Araújo & Almeida, 2015). Estas instituições cumprem uma função desenvolvimental ao desafiar os recursos do estudante e transmitir-lhe inúmeras oportunidades de crescimento (Fernandes et al., 2005).

De uma população sociocultural e académica relativamente homogénea, tendencialmente associada às classes sociais mais favorecidas e às elites culturais, progrediu-se para uma massificação crescente no acesso (Araújo & Almeida, 2015). A título de exemplo, no ano letivo de 2019/2020, ingressaram cerca de 386 mil estudantes no ES (INE, 2019). No seu percurso de desenvolvimento, uma das mudanças mais significativas para os jovens é a transição para o ES. Geralmente, o momento é antecipado com excitação e entusiasmo, percecionado enquanto veículo de aprendizagem e oportunidade de realização profissional, mas igualmente como meio favorável a novas experiências e ao alargamento da rede social (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001).

Os estudantes encaram um contexto com características, normas e intervenientes díspares, onde se exige a adoção de comportamentos maduros, de estratégias de ação e a resposta aos desafios colocados. As alterações face ao ensino secundário expressam-se em termos académicos, relacionais e no espaço circundante. Progride-se de um universo com regras definidas e estruturadas para um meio flexível de possibilidades, em que se exige conhecimento intelectual e interpessoal. As aulas tornam-se menos descritivas e detalhadas, requerendo autonomia no aprofundamento dos conteúdos, no desenvolvimento de competências e na realização das atividades. Os professores multiplicam-se, apresentando características pessoais e académicas variáveis. O convívio social amadurece, as turmas são flutuantes e os colegas renovam-se frequentemente; enquanto que, no domínio individual, são expectáveis maior autocontrolo e iniciativa (Almeida et al., 2001; Soares & Del Prette, 2015). Num misto de competência e motivação, o estudante espera concretizar os objetivos definidos, sente-se capaz de os alcançar e implica-se na vida académica, estabelecendo as instâncias em que se irá

empenhar em função das suas expectativas (Bisinoto, Rabelo, Marinho-Araújo, & Fleith, 2015; De Castro & Almeida, 2016).

O processo de adaptação ao contexto universitário considera-se complexo e multidimensional, sendo produto das interações constantes e dinâmicas entre o indivíduo e os contextos físico e relacional (Almeida et al., 2001; Machado, Almeida, & Soares, 2002). Dá-se uma confrontação entre as exigências impostas, as competências académicas e o nível de maturidade psicossocial do estudante (Almeida & Casanova, 2019). A integração bem-sucedida apela a aptidões emocionais, interpessoais e académicas que devem ser mobilizadas no confronto com os desafios sociais, curriculares e institucionais (Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2005; Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015). Se o estudante do 1º ano não conseguir lidar positivamente com as mudanças de vida e as exigências académicas, envolve-se num processo de desinvestimento, de insucesso e de abandono. Concretamente, se os custos emocionais, sociais, familiares e/ou financeiros suplantarem os ganhos que se antecipam, a sua adaptação pode ficar comprometida (Almeida & Casanova, 2019).

De acordo com uma perspetiva de desenvolvimento, importa considerar as características prévias de cada estudante enquanto determinantes da sua perceção e atuação (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). As idiosincrasias e experiências de vida definem a atribuição de significados e a forma como o jovem vivencia o meio, podendo traçar um percurso particular e alterar as consequências (Canavarro, 2008; Rutter & Sroufe, 2000). A leitura da realidade é orientada pelos seus esquemas cognitivos que, no caso de assumirem uma natureza disfuncional, poderão comprometer o bem-estar (Afshari & Zemestani, 2016; Gong & Chan, 2018; Pinto-Gouveia, Castilho, Galhardo, & Cunha, 2006) e, especificamente, a vivência do 1º ano no ES. Observam-se diferenças na qualidade da adaptação em função de variáveis, como: género, idade, curso, mudança de residência, níveis educacionais da família e estatuto socioeconómico (Araújo et al., 2016; Credé & Niehorster, 2012).

A transição pode ser assimilada diferenciadamente pelos jovens, sendo que à conquista de liberdade e autonomia se pode contrapor um estado de ansiedade e uma ameaça à autoestima e ao bem-estar (Diniz & Almeida, 2006; Soares et al., 2007). É um período conturbado, matizado em desafios e incertezas passíveis de vulnerabilizar a saúde

mental. A fase do desenvolvimento em que os estudantes se encontram é, igualmente, volátil, sendo caracterizada pela construção da identidade, aquisição de autonomia e mudanças no âmbito relacional, profissional e moral (Arnett, 2000). Assim, a combinação entre a sua exposição a novas visões, provenientes das aprendizagens e do dia-a-dia, com as tarefas psicológicas de transição para a vida adulta, torna-os particularmente vulneráveis (Diniz & Almeida, 2006). Compreende-se como a inserção no 1º ano é suscetível a crise e, efetivamente, os indicadores de sofrimento psicológico tendem a aumentar. Atendendo ao impacto individual, interpessoal e institucional que a psicopatologia pode exercer, é urgente que as instituições adotem medidas e auxiliem os estudantes universitários durante a transição (Hunt & Eisenberg, 2010; Kitzrow, 2003).

A presente investigação caracteriza os estudantes do 1º ano do ES, com base em variáveis sociodemográficas e clínicas. Tendo um caráter exploratório, quantitativo e transversal, objetiva compreender de que forma os esquemas mal-adaptativos precoces, enquanto estruturas altamente resistentes e disfuncionais, perante as vivências académicas, podem propiciar a experiência de mal-estar psicológico. Estrutura-se sobre dois capítulos: o enquadramento teórico e o estudo empírico. Numa primeira instância, além da revisão de literatura dos esquemas cognitivos, das vivências académicas e dos sintomas psicopatológicos, analisa-se a expressão dessas variáveis no contexto universitário e procura-se compreender de que forma se encontram interligadas. No capítulo seguinte, prossegue-se para a apresentação da metodologia e, concretamente, expõe-se a pertinência do estudo e seus objetivos; descrevem-se os participantes; enumeram-se os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados; apresentam-se e discutem-se os resultados. A dissertação finaliza com reflexão das limitações, perspectivas de futuras investigações e/ou aplicações práticas dos resultados encontrados.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Esquemas Cognitivos

Decorriam os anos 50, quando emergiram os Modelos de Processamento de Informação alicerçados na premissa de que as operações mentais se encontram dependentes da recolha perceptiva do meio, da interpretação e/ou atribuição de significado, e do armazenamento da informação em modelos especializados e interligados entre si (Rijo, 2009). Tendo em consideração a quantidade de estimulação social e as limitações inerentes ao aparelho cognitivo, parece inevitável que os indivíduos sejam seletivos no que percebem, aprendem, lembram ou inferem (Markus, 1977; Turk & Salovey, 1985). Ao longo do seu desenvolvimento e aprendizagem, o ser humano estrutura o conhecimento em esquemas cognitivos – os quais explicam a influência das experiências precoces sobre o processamento de nova informação (Rijo, 2009). Os esquemas representam o modo como o *self* diferencia e articula na memória a informação, sendo que, com base no reportório previamente armazenado, estes gerem a seleção, estruturação e significância da informação recebida (James, Southam, & Blackburn, 2004; Markus, 1977). Sejam adaptativos ou disfuncionais, os esquemas são modelos cognitivos que guiam o indivíduo (Young, Klosko, & Weishaar, 2003), permitindo-lhe efetuar inferências, entender intenções e sentimentos e identificar modos de ação (Markus, 1977).

Os esquemas mal-adaptativos precoces (EMAP's) correspondem a padrões imprecisos e disfuncionais compostos por memórias, emoções, cognições e sensações corporais que se reportam ao indivíduo e àqueles que o rodeiam (Young et al., 2003). Os EMAP's atuam como lentes para selecionar, avaliar e interpretar as experiências, conjecturando um modo padrão de pensar, sentir e atuar nas relações íntimas e/ou noutras eventos de vida (Afshari & Zemestani, 2016; Fisher, Smout, & Delfabbro, 2016; Marques, Barrocas, & Rijo, 2017; Young et al., 2003; Zonnevjlle & Hildebrand, 2018). O traço ténue entre a normalidade e a patologia situa-se na presença de crenças mais pronunciadas, generalizadas, inflexíveis e resistentes à mudança (Young et al., 2003). Os esquemas disfuncionais predizem a diminuição do bem-estar, afirmando-se como variáveis elucidativas da sintomatologia e da saúde mental (Afshari & Zemestani, 2016; Gong & Chan, 2018; Pinto-Gouveia et al., 2006; Rijo, 2009).

Em função do seu caráter autoperpetuador, os EMAP's são orientados pela preservação de uma visão estável da realidade, pelo que informações inconsistentes com o seu conteúdo são negligenciadas ou dificilmente categorizadas. Na existência de discordância entre as evidências recebidas e as crenças generalizadas, o indivíduo tende a confiar na sua estrutura pré-existente, desconsiderando dados novos e conflitantes (Jovev & Jackson, 2004; Pinto-Gouveia et al., 2006; Turk & Salovey, 1985). A possibilidade de transformação entende-se como fator desestabilizador da organização cognitiva, existindo um esforço dirigido à sobrevivência do esquema – i.e., enviesando os processos cognitivos e impedindo modelos mais adaptativos, apropriados ou reais (Young et al., 2003). Consequentemente, desencadeiam-se padrões cognitivos e emocionais profundos e inflexíveis com níveis elevados de afeto disruptivo, consequências autoderrotistas e/ou dano significativo. Os vieses nas interpretações refletem-se em desentendimentos, atitudes distorcidas, suposições incorretas e expectativas irrealistas (Jovev & Jackson, 2004; Young et al., 2003) que, por sua vez, interferem com necessidades de autoexpressão, autonomia e ligação aos outros (Bach, Lockwood, & Young, 2017; Pinto-Gouveia & Rijo, 2001). Como resultado destas redes intransigentes, o EMAP pode transformar-se em inflexibilidade psicológica (Borjali, Bahramizadeh, Eskandri, & Farrokhi, 2016; Fisher et al., 2016). A presença de EMAP's está associada à dificuldade mental do indivíduo para se conectar com o momento presente, de forma consciente e comprometida, fundindo-se com cognições e emoções negativas que suportam a rigidez e impermeabilidade dos esquemas (Flink, Sinikallio, Kuittinen, Karkkola, & Honkalampi, 2017).

As vivências precoces com as figuras significativas podem influenciar a capacidade de instituir relações saudáveis na idade adulta. A partir da relação diádica precoce e da internalização do respetivo sistema de vinculação, constroem-se padrões esquemáticos envolvidos na forma como o indivíduo molda a sua autoimagem, as novas interações e o contexto envolvente (Ball & Cecero, 2001; Bosmans, Braet, & Vlierberghe, 2010; Harris & Curtin, 2002; Haugh, Miceli, & DeLorme, 2016; Gong & Chan, 2018; Ke & Barlas, 2018; Orue, Calvete, & Fernández-González, 2019; Rezaee, Ghazanfari, & Rezaee, 2016; Zonnevijlle & Hildebrand, 2018). Young et al. (2003) teorizaram que experiências promovidas num ambiente familiar desestruturado, onde as necessidades de educação, autonomia, expectativas razoáveis e afetos são negligenciadas, podem estar na

gênese dos esquemas. Estudos demonstram que os EMAP's se encontram ligados ao padrão de apego (Mason, Platts, & Tyson, 2005; Walburg & Chiaramello, 2015) e, especificamente, que estilos parentais desprovidos de calor, apoio e vínculos positivos resultam numa maior proporção de crenças disfuncionais (Borjali et al., 2016; Haugh et al., 2016; Pinto-Gouveia et al., 2006). Ainda que nem todos os EMAP's se desenvolvam do trauma ou dos maus-tratos infantis, todos são destrutivos e provocados por vivências nocivas repetidas (Young et al., 2003).

Os EMAP's, devido à sua natureza latente, podem estar inativos durante longos períodos de tempo e ser ativados por eventos precipitantes específicos (Bosmans et al., 2010; James et al., 2004). O confronto com uma situação idêntica à traumática precoce pode ativar o EMAP e gerar emoções negativas intensas, decorrentes da dor emocional sentida na infância (Walburg & Chiaramello, 2015). De forma a ajustar-se aos esquemas e a evitar experiências desagradáveis, o indivíduo recorre, desde cedo, a respostas de enfrentamento e estilos de *coping* que, gradualmente, se tornam disfuncionais (Afshari & Zemestani, 2016; Hoffart, et al., 2006; Rijo, 2009; Sade & Zabihi, 2018; Thimm & Holland, 2016; Yakın, Gençoz, Steenbergen, & Arntz, 2019). A investigação confirma que a maioria dos EMAP's não se vincula a estratégias maduras (e.g., Walburg & Chiaramello, 2015).

Young identificou 18 EMAP's e organizou-os em domínios de funcionamento representativos das necessidades psicológicas e desenvolvimentais não satisfeitas durante a infância (Young, et al., 2003). O domínio Distanciamento/Rejeição caracteriza-se pela expectativa de que as necessidades de segurança, estabilidade, cuidados, partilha de sentimentos, aceitação e respeito não serão correspondidas. Inclui os EMAP's abandono/instabilidade, desconfiança/abuso, privação emocional, defeito/vergonha, e isolamento social/alienação. No domínio Autonomia e Desempenho Deteriorados existe a crença generalizada de que, ao distanciar-se dos cuidadores, o indivíduo não possui competência para sobreviver, funcionar e atuar com sucesso. Integra os EMAP's dependência/incompetência, vulnerabilidade ao mal e à doença, emaranhamento/eu subdesenvolvido, e fracasso. O domínio Limites Deteriorados espelha défices nos limites internos responsáveis por constrangimentos nas relações sociais, em termos de cooperação, respeito e assunção de compromissos. Abrange os EMAP's grandiosidade/limites indefinidos, e autodisciplina e autocontrolo insuficientes. O

domínio Influência dos Outros pauta-se pela concentração nos desejos, sentimentos e necessidades dos outros em detrimento dos próprios, a fim de obter aprovação, preservar a ligação emocional e evitar retaliações. Contém os EMAP's subjugação, autossacrifício, e procura de aprovação/reconhecimento. O domínio Vigilância Excessiva/Inibição distingue-se pela supressão de sentimentos espontâneos, impulsos e escolhas, ou pelo cumprimento de regras rígidas e internalizadas relativamente ao desempenho ético, com desvalorização da própria felicidade, autoexpressão, relacionamentos e saúde. Engloba os EMAP's negativismo/pessimismo, inibição emocional, padrões excessivos de realização/hipercriticismo, e punição (Pinto-Gouveia et al., 2006; Rijo, 2009; Young et al., 2003).

São numerosas as investigações debruçadas sobre a análise dos esquemas cognitivos em estudantes universitários. A relação entre EMAP's e sintomas psicopatológicos tem sido evidenciada nesta população. Por exemplo, Cámara e Calvete (2012) verificaram que os EMAP's privação emocional, abandono/instabilidade, vulnerabilidade ao mal e à doença, e dependência/incompetência podem ser ativados perante eventos *stressantes*, culminando em sintomas depressivos e ansiosos. Jaramillo e Hoyos (2009) confirmaram a predominância dos EMAP's desconfiança/abuso e autocontrolo/autodisciplina insuficientes em alunos com dependência emocional. Camatta e Nagoshi (1995) e Simons, Sistad, Simons e Hansen (2018) testemunharam a mediação dos EMAP's na relação entre consumo excessivo de álcool com depressão e reduzida tolerância à angústia. O foco tem incidido, igualmente, sobre a influência dos maus-tratos infantis na estrutura cognitiva e no sofrimento psicológico desta população (e.g., Buri, Post, & Alliegro, 2018; Gong & Chan, 2018; Wright, Crawford, & Del Castillo, 2009), tendo-se encontrado um efeito preditor dos EMAP's autocontrolo/autodisciplina insuficientes, desconfiança/abuso, vulnerabilidade ao mal e à doença, padrões excessivos de realização/hipercriticismo, inibição emocional, grandiosidade/limites indefinidos, defeito/vergonha, e autossacrifício. Estudantes com modelos de *self* positivos tendem a reconhecer menos problemas no presente, indiciando melhor ajustamento e bem-estar (Lopez, Melendez, Sauer, Berger, & Wyssmann, 1998).

2. Vivências Académicas

A massificação na frequência do ES justificou estudos e uma preocupação crescente face aos índices de insucesso, inadaptação e abandono registados no contexto académico (Almeida et al., 2000; Almeida & Casanova, 2019). A diversidade e sofisticação da oferta formativa nas Universidades, com modificações na formatação dos cursos e nas práticas pedagógicas, aliaram-se à democratização no acesso com a entrada de novos públicos (Almeida et al., 2000; Araújo & Almeida, 2015; Almeida & Casanova, 2019). Um novo perfil de discentes com projetos vocacionais de qualidade diversa e igualmente diferenciados nas suas competências escolares, aptidões cognitivas, expectativas e motivações começou a ingressar (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Bisinoto et al., 2015; Mendonça & Rocha, 2005). Deu-se um acréscimo de alunos não-tradicionais, provenientes de meios socioculturais desfavorecidos, com necessidades educativas especiais, sem familiares que tivessem frequentado o ES e/ou mais velhos (Almeida & De Castro, 2017). A investigação aponta que, além de estes grupos experienciarem mais facilmente isolamento social, desorientação ou frustração das expectativas (Briggs, Clark, & Hall, 2012), também podem apresentar menores competências escolares, aspirações ou perceções de encorajamento por parte da rede de suporte (Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996) – o que compromete a qualidade da sua adaptação e sucesso (Almeida, Casanova, & Gonçalves, 2017).

A transição considera-se desafiante pelas mudanças de carácter educativo que comporta e que exercem repercussões noutras dimensões da vida (Soares et al., 2015), pelo que se considera um processo complexo e multidimensional, no qual interagem fatores de natureza intra/interpessoal e contextual. Em específico, o 1º ano na Universidade concebe-se como potencializador de crises e/ou desafios, sendo elementar para os padrões desenvolvimentais estabelecidos pelos jovens ao longo do seu percurso académico (Almeida & Soares, 2004). O facto de se exporem a novas realidades, provenientes das aprendizagens e da alteração do estilo de vida numa fase em que se debatem com as tarefas psicológicas de transição para a vida adulta, torna os estudantes particularmente vulneráveis (Cunha & Carrilho, 2005; Diniz & Almeida, 2006).

As características sociodemográficas, académicas e desenvolvimentais que o indivíduo transfere para o novo contexto são modeladoras das suas percepção e atuação (Almeida et al., 2000; Araújo et al., 2016; Credé & Niehorster, 2012; De Castro &

Almeida, 2016; Soares et al., 2006). As complexas tarefas com que são confrontados integram-se em vivências respeitantes ao aluno, ao curso e ao contexto, cuja consideração detém poder explicativo sobre a adaptação ao ES (Soares, Ferreira, & Almeida, 2006). Uma adequada adaptação exige a conciliação e o balanço entre o relacionamento interpessoal, o envolvimento no contexto universitário, o compromisso com o curso e o equilíbrio emocional (Credé & Niehorster, 2012), o que pode exigir a modificação das estratégias a que recorriam anteriormente para o cumprimento dos desafios impostos (Araújo & Almeida, 2015).

As vivências pessoais/emocionais associam-se ao *self* e a percepções de bem-estar pelo estudante, física e psicologicamente. Integram questões relativas à autonomia, percepção pessoal de competência e autoconfiança (Soares et al., 2006). Além do desenvolvimento cognitivo, a inserção no ES promove a construção do sentido de competência, a capacidade de gestão emocional, o amadurecimento das relações interpessoais, a definição de um sentido de vida e o desenvolvimento da integridade (Chickering & Reisser, 1993). Gradualmente, é expectável que o indivíduo se torne mais autónomo, independente e capaz de se autorregular (Almeida & Casanova, 2019).

O autoconceito, a autoestima e a autoeficácia revelam-se preditores do ajustamento académico (Almeida & Soares, 2004; Campira, Araújo, & Almeida, 2016; Clinciu, 2013; Soares & Del Prette, 2015). Alunos otimistas e com níveis superiores de competência percebida experienciam maior bem-estar, compromisso e realização académica (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2008; Soares et al., 2007). Por exemplo, no estudo de Wintre e Yaffe (2000) encontrou-se influência significativa da autoestima na adaptação das raparigas. Credé e Niehorster (2012) comprovaram que a autoestima, a autoeficácia, a conscienciosidade e um *locus* de controlo interno têm impacto na forma como os estudantes gerem os desafios e interpretam o novo ambiente. Neste estudo, constatou-se ainda, que alta extroversão, afabilidade, abertura e estabilidade emocional simplificam a integração ao favorecer o estabelecimento de novas relações e a exploração do meio. Níveis superiores de autonomia são relevantes para o desenvolvimento psicossocial do estudante durante a transição e, concretamente, maior autonomia emocional e instrumental tem sido documentada no género masculino (Soares et al., 2006). O autocontrolo, a autonomia para tomar decisões, a responsabilidade e o esforço relacionam-se com um melhor desempenho no estudo e na gestão do tempo (Ambiel,

Hernández, & Martins, 2016). Na investigação de Pestana (2018), a resiliência revelou-se como critério significativo para a qualidade da adaptação. A este âmbito, estudantes de 1ª geração demonstraram resiliência, a favor do comprometimento com a sua formação (Silva, Caldeira, Sousa, Mendes, & Martins, 2017). Também o grau de motivação intrínseca pode comprometer a prossecução no ES. De um modo geral, indivíduos com maturidade psicológica encaram menores dificuldades de integração (Almeida et al., 2016).

Os estudantes com expectativas positivas implicam-se mais na vida académica e atingem, com maior facilidade, os objetivos ambicionados, demonstram melhores resultados de adaptação, realização académica e persistência (Araújo & Almeida, 2015; De Castro & Almeida, 2016). O contrário resulta num menor investimento sobre as atividades curriculares/extracurriculares e no relacionamento com os colegas, o que, no limite, pode conduzir ao distanciamento face ao contexto universitário (De Castro & Almeida, 2016). Um melhor rendimento académico provém de expectativas realistas relativamente à utilização dos recursos disponíveis e ao envolvimento institucional e social (Araújo & Almeida, 2015). No entanto, expectativas elevadas associadas à ausência de recursos de resolução de problemas, podem desencadear uma experiência de deceção e sofrimento psicológico (Fernandes et al., 2005). Os recursos prévios podem ser decisivos para o modo como os estudantes gerem a discrepância entre as expectativas e a realidade, e mobilizam estratégias para a resolução das tarefas (Almeida et al., 2000).

Uma perceção de maior bem-estar psicológico constitui um fator protetor da adaptação académica, exercendo influência sobre a felicidade, a autoestima, o autocontrolo, o envolvimento social e o equilíbrio (Granja & Mota, 2018). O género masculino expressa maior autoconfiança, autonomia, otimismo e bem-estar psicológico (Clinciu, 2013; Seco et al., 2005). Ainda assim, o *stress* sentido pelas raparigas na transição demonstrou-se positivamente relacionado ao seu desempenho (Wintre & Yaffe, 2000). Os estudantes que entram na 1ª opção evidenciam maior autoconfiança e bem-estar (Seco et al., 2005). Estudantes deslocados apresentam mais problemas de isolamento/solidão e *distress* psicológico (Cordeiro & Freire, 2018; Costa & Leal, 2008). No entanto, por terem consciência da sua liberdade e a ausência de controlo parental, justificam a adesão a comportamentos de risco enquanto acesso a oportunidades únicas (Ravert, 2009). Contrariamente, estudantes não-deslocados revelam bem-estar físico e

psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo, confiança e competências de tomada de decisão (Costa, 2008). Alunos satisfeitos não se consideram emocionalmente afetados, desorientados, confusos, descontrolados, pessimistas ou ansiosos (Andrade, 2016).

As vivências interpessoais reveem-se na relação com os pais, colegas e professores. A heterogeneidade é visível nos interesses, tradições e comportamentos diferenciados, implicando que o próprio se construa civicamente numa conciliação entre interesses pessoais e sociais, e na aceitação de perspectivas alheias (Almeida & Casanova, 2019; Almeida & Soares, 2004; Soares & Del Prette, 2015). As expectativas de envolvimento social são uma continuidade das tarefas desenvolvimentais da adolescência, ditando o compromisso com o estabelecimento de relações afetivas e de intimidade (Almeida et al., 2003). O relacionamento com os pais, assume-se igualmente importante, expresso no apoio percebido e na partilha dos projetos pessoais e das escolhas vocacionais (Soares et al., 2006). Estudantes que reconhecem o suporte social exibem padrões de adaptação superiores, visto que tais redes oferecem recursos emocionais, instrumentais e de informação, e geram implicações positivas sobre o bem-estar geral (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2007; Seco et al., 2005) – o que relativiza a ansiedade face aos desafios existentes e à integração social num contexto desconhecido (Almeida et al., 2016). Repertórios mais elaborados de habilidades sociais são, portanto, uma vantagem (Pittman & Richmond, 2010; Soares & Del Prette, 2015; Soares, Santos, Andrade, & Souza, 2017).

Constatou-se que, no período de transição, os indivíduos percebem-se como menos competentes para estabelecer relações com o sexo oposto (Azevedo & Faria, 2006). Estudantes do género feminino estão preocupadas com a sua adaptação interpessoal e com a qualidade e intimidade das relações estabelecidas (Araújo et al., 2016; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005), entendendo-as como fonte de apoio e expressão de sentimentos (Costa & Leal, 2008). Verificou-se que alunos mais novos (Almeida et al., 2003) e alunos que não foram colocados na 1ª opção (Mendonça & Rocha, 2005) investem, sobretudo, na dimensão interpessoal. Os estudantes de 1ª geração antecipam maiores dificuldades perante o afastamento dos familiares e amigos (Araújo et al., 2016). Neste âmbito, apurou-se que o desenvolvimento de independência

e a adoção de uma atitude positiva face à mudança na relação com os pais são favoráveis ao ajustamento (Beyers & Goossens, 2003).

Na dimensão interpessoal inclui-se, ainda, a participação em atividades extracurriculares de carácter cultural, recreativo ou desportivo (Soares et al., 2006). Comprova-se que os estudantes envolvidos nestas atividades apresentam melhor adaptação ao ES (Andrade, 2016), cuja adesão é superior nos rapazes (Almeida et al., 2016). A participação em atividades associativas diversifica os recursos sociais e constitui uma estratégia para lidar com os novos desafios e situações de tensão, ansiedade e/ou solidão passíveis de experienciar no novo contexto de aprendizagem (Seco et al., 2005). Além disso, favorecem o crescimento pessoal e educacional, a aquisição de competências, e o desenvolvimento cívico e cognitivo do estudante (Almeida & Soares, 2004). Estudantes deslocados revelam maior disponibilidade para iniciarem novas relações e se envolverem em atividades de carácter associativo (Seco et al., 2005). No entanto, na sequência de dificuldades económicas, os estudantes podem ter de regressar diariamente à residência familiar, o que condiciona a sua participação na vida académica e social, e o acesso a oportunidades de exploração pessoal (Almeida et al., 2016).

As vivências de estudo envolvem as competências de estudo, os hábitos de trabalho, a gestão equilibrada do tempo e a utilização de recursos de aprendizagem. Associam-se à perceção pessoal face ao nível de conhecimentos, à preparação para as exigências do curso e às aptidões académicas. Podem também contemplar comportamentos do tipo ansioso na preparação/realização das provas de avaliação. O ambiente de ensino demonstra-se menos estruturado, construído sobre normas, expectativas e exigências que são ténues e ambíguas, mas que solicitam, simultaneamente, níveis superiores de iniciativa na aprendizagem, na gestão de tempo, no estabelecimento de objetivos e na definição de estratégias (Almeida & Soares, 2004; De Castro & Almeida, 2016; Soares et al., 2006; Soares & Del Prette, 2015). Pode assistir-se a um desajuste entre os conhecimentos curriculares prévios, os recursos motivacionais e os planos de carreira do estudante relativamente a uma abordagem construtivista do processo de aprendizagem (Almeida & Casanova, 2019), tendo como resultado uma sensação de perda de controlo e maior *stress* (Araújo et al., 2016).

A investigação tem encontrado uma relação entre a qualidade da adaptação académica e o rendimento dos estudantes (e.g., Granado et al., 2005; Pascarella &

Terenzini, 2005). Almeida et al. (2017) identificaram melhor rendimento académico em estudantes não-deslocados, colocados na 1ª opção, com melhores hábitos de estudo no Ensino Secundário e que anteciparam menores contrariedades na transição. Constatase que variáveis motivacionais como frequentar o curso de 1ª opção e o envolvimento comportamental refletido, por exemplo nas horas de estudo, são mais influentes para o rendimento académico do que o facto do estudante ser de 1ª geração (Silva et al., 2017). A média de ingresso pode ser um preditor significativo do rendimento (Soares et al., 2006), sugerindo melhor adaptação às exigências e refletindo habilidades de planeamento e organização que, quando agregadas a altos níveis de conscienciosidade, poderão conjecturar um benefício para o ajustamento ao ES (Credé & Niehorster, 2012).

As raparigas manifestam superioridade no acompanhamento das aulas, na organização dos apontamentos e bibliografia, e na gestão do tempo (Machado et al., 2002). Por outro lado, o género masculino reporta melhor adaptação no que se refere à perceção das suas competências cognitivas e na gestão da ansiedade perante as avaliações (Clinciu, 2013). Os alunos colocados na 1ª opção detêm melhor perceção das suas competências (Seco et al., 2005), recorrem a hábitos de estudo promotores de sucesso (Mendonça & Rocha, 2005) e obtêm melhores resultados ao nível do rendimento escolar (Andrade, 2016). Os estudantes não-deslocados possuem mais competências de estudo, percecionam-se como mais capazes de gerir adequadamente o tempo, de se organizar melhor em termos de métodos e estratégias de aprendizagem, e recorrem com maior frequência aos recursos disponíveis (Antunes, 2015; Seco et al., 2005). Estudantes de 1ª geração, além de anteciparem maiores dificuldades na gestão temporal, tendem a alcançar notas mais baixas e a abandonar os estudos em virtude de constrangimentos económicos, sociais e culturais (Araújo et al., 2016; Silva et al., 2017). O nível de educação familiar constitui um preditor significativo da realização académica no 1º ano, favorável aos estudantes cujos pais possuem maior escolaridade (Araújo et al., 2016). Quanto mais envolvimento com as atividades relacionadas com o curso que frequentam, melhor e mais eficaz a administração das rotinas de estudo (Soares et al., 2017).

As vivências do curso/carreira reportam ao gosto e satisfação pelo curso, à perceção da sua organização e qualidade das disciplinas. O estudante aproxima-se da sua vida profissional e de cidadania e, gradualmente, estabelece um compromisso com a sua formação e desenvolvimento de carreira a fim de concluir, com organização e eficácia, as

tarefas académicas (Almeida & Casanova, 2019; Almeida & Soares, 2004; Soares et al., 2017). A motivação para frequentar o curso passa, em larga medida, pelos projetos vocacionais e pelo prestígio da formação (Almeida et al., 2016). A satisfação com o curso, decorrente da motivação, do processo de aprendizagem, das informações facultadas, da metodologia de ensino, dos conteúdos programáticos, e da relação com professores e colegas (Andrade, 2016; Suehiro & Andrade, 2018), contém um papel considerável na adaptação à carreira (Ambiel et al., 2016).

Os alunos com maior investimento nas aprendizagens do Ensino Secundário e os mais jovens apresentam maiores expectativas de investimento nas atividades curriculares (Almeida et al., 2003; Mahinal, 2017). As raparigas envolvem-se, particularmente, nas dimensões curricular e vocacional (Granado et al., 2005; Mendonça & Rocha, 2005; Soares et al., 2006). Os estudantes que entraram na sua 1ª opção demonstram capacidade para gerir projetos de vida e tomar iniciativas (Seco et al., 2005), perspetivando maior realização profissional (Costa & Leal, 2008). Encontraram-se expectativas superiores de investimento curricular em alunos deslocados, o que pode significar que, ao residirem tendencialmente perto da Universidade (e.g., residências universitárias), terão maior acesso às suas ofertas (Almeida et al., 2003). Os estudantes-trabalhadores e indivíduos com dificuldades económicas, além de declararem menor satisfação com o curso, tendem a assistir menos às aulas (Almeida et al., 2016; Suehiro & Andrade, 2018). Observou-se que estudantes com funções académicas ou integrados em atividades extracurriculares exibem maior absentismo às aulas teóricas e práticas (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012).

As vivências institucionais congregam o conhecimento da instituição e a adaptação ao horário e funcionamento dos serviços (Soares et al., 2006). A qualidade de adaptação ao ES depende do grau de correspondência entre as necessidades, interesses e valores dos estudantes com os recursos, funcionamento, clima organizacional e tipo de propostas formativas oferecidos pela instituição (Seco et al., 2005). Quando as características do estudante não são coincidentes com as do contexto de ensino, pode gerar-se fraca integração, menor compromisso ou arrependimento. Tal pode dever-se a expectativas irrealistas ou à perceção de que, afinal, a instituição não cumpre os requisitos definidos pelo indivíduo para a sua formação (Araújo & Almeida, 2015). Os espaços

físicos da Universidade e os recursos disponíveis condicionam a socialização, as atitudes de envolvimento acadêmico e os níveis de satisfação em geral (Almeida & Soares, 2004).

Os rapazes indicam melhor conhecimento da instituição, da qualidade dos serviços e estruturas existentes, expressando maior interesse de aí prosseguirem os estudos (Seco et al., 2005). Estudantes não colocados na 1ª opção manifestam expectativas elevadas quanto à utilização dos recursos da Universidade, o que pode decorrer do facto de nos cursos de Ciências Naturais e Engenharias, especialmente marcados por este fenómeno, se apelar a recursos tecnológicos, laboratoriais e informáticos (Almeida et al., 2003). A utilização dos recursos institucionais concorre para o interesse pelo ES, o desempenho educacional e o desejo em permanecer nessa instituição (Soares et al., 2017). Os alunos de 1ª geração distinguem-se numa melhor perceção relativamente à instituição (Terenzini, et al., 1996). Os estudantes não-deslocados demonstram melhor adaptação à instituição, podendo sugerir que o conhecimento prévio sobre o meio beneficia a integração (Mendonça & Rocha, 2005). No estudo de Fisher, Murray e Frazer (1985), o grupo “com saudades de casa” revelou-se desagradado com o ambiente universitário, enquanto que a própria habitação foi percecionada como melhor e desejável. Os estudantes-trabalhadores apresentam menor satisfação com a instituição (Suehiro & Andrade, 2018). O apoio social, especialmente do corpo docente e dos funcionários, relaciona-se com a vinculação institucional (Credé & Niehorster, 2012).

3. Sintomas Psicopatológicos

O estudo da doença mental e, concretamente, o interesse pela análise e compreensão do funcionamento normal *versus* patológico perseguiram a evolução histórica da Psicologia. Do enriquecimento em combinar perspetivas clínicas e de desenvolvimento e, em resposta às limitações das teorias existentes, surgiu a Psicopatologia do Desenvolvimento (Cicchetti & Rogosch, 2002; Rutter & Sroufe, 2000). A sua emergência situa-se na oportunidade de abordar compreensivamente as complexidades inerentes ao desenvolvimento humano. Enquanto disciplina integrativa e unificadora e, devido à permeabilidade das suas fronteiras, apela à cooperação, comunicação e inclusividade entre saberes como meio de entender a psicopatologia e a sua relação com a adaptação normativa (Cicchetti, 1984). Define-se como “o estudo das

origens e evolução dos padrões individuais de inadaptação, quaisquer que sejam a idade de início, as suas causas, as transformações no comportamento manifesto ou a complexidade da evolução do padrão de desenvolvimento” (Sroufe & Rutter, 1984, p.18).

O desenvolvimento humano concebe-se como conjunto de reorganizações qualitativas dentro e entre os sistemas biológico, cognitivo, emocional e comportamental. Progredir de um estado global e indiferenciado para organizações articuladas que, devido às suas influências recíprocas, culminam em integrações hierarquizadas. O reconhecimento de que estruturas desenvolvimentais prévias são incorporadas em posteriores, abrange considerar que domínios, anteriormente vulneráveis ou capazes dentro de uma estrutura organizacional, podem permanecer, embora não proeminentes, na atual organização do indivíduo, passíveis de se (re)ativar perante experiências idiossincráticas. Cada período do ciclo vital contempla especificidades biológicas, tarefas desenvolvimentais e desafios/vulnerabilidades/forças (Canavarro, 2008). A este domínio, considera-se que a existência de constrangimentos na superação dos desafios normativos pode suscitar limitações na adaptação e bem-estar futuros (Masten, Burt, & Coatsworth, 2015). O produto final do desenvolvimento é, além da conquista de maturidade biológica, maior competência ou estabilização de traços de personalidade, o estabelecimento de um funcionamento coerente (Rutter & Sroufe, 2000).

O conhecimento das mudanças biológicas, cognitivas e sociais pertencentes ao desenvolvimento normal contribuem para o entendimento das perturbações mentais. Neste sentido, questões sobre continuidades e descontinuidades desenvolvimentais clarificam-se através da avaliação contínua de diversas variáveis e contextos (Cicchetti & Rogosch, 2002). As perspectivas tradicionais encaram a perturbação como inerente ao indivíduo, enquanto que as visões do desenvolvimento colocam o desvio na relação entre o indivíduo e o contexto (Sameroff, 2000). À importância dos fatores históricos e relacionais agregam-se as características do indivíduo enquanto organismo ativo, auto-organizado, autorregulado e autocorretivo e, portanto, apto para ditar as suas experiências e alcançar um funcionamento adaptado (Cicchetti & Rogosch, 2002; Masten, 2006).

O curso funcional e o comportamento são continuamente influenciados por interações internas e externas, detentoras de uma natureza dinâmica que reflete a multicausalidade e os inúmeros percursos alcançáveis ao longo do desenvolvimento (Sameroff, 2000; Sroufe, 1997). São múltiplos os trilhos desenvolvimentais possíveis,

pelo que importa conhecer os trajetos que conduzem a resultados idênticos (adaptativos ou patológicos) e/ou identificar os processos responsáveis pela divergência de resultados quando a origem é comum (Canavarro, 2008). O estudo de desvios e distorções face ao desenvolvimento normal revela-se um instrumento valioso, assim como o conhecimento sobre as regularidades, a competência e os desafios que lhe estão associados facultam maior entendimento sobre a etiologia e curso das perturbações. Com efeito, é crucial definir e compreender as trajetórias normais de desenvolvimento, especificar desvios significativos, identificar os fatores envolvidos e sublinhar as modificações que sucedem (Cicchetti, 1984; Cicchetti & Rogosch, 2002; Rutter & Sroufe, 2000).

Existem períodos de transformação promotores de mudanças no organismo, contexto e interações que, por sua vez, podem favorecer o crescimento ou incitar a vulnerabilidade (Masten, 2006). Os eventos e experiências que envolvem mudanças consideram-se fontes externas indutoras de *stress* que, na ausência de mecanismos de adaptação, podem desencadear psicopatologia. A perceção e interpretação construídas pelo indivíduo em relação ao ambiente circundante são preponderantes para a sua reação (Canavarro, 2008; Rutter & Sroufe, 2000), sendo no cruzamento entre *stressores* psicológicos, sociais e culturais, e as características da sua personalidade que poderão eclodir os sintomas (Morais, 2015). As transições têm impacto no curso do desenvolvimento e são pontos críticos para avaliar a sua continuidade e/ou descontinuidade, podendo intensificar padrões típicos de comportamento, gerar reatividade e sensibilidade ao *stress*, e desafiar a capacidade de adaptação consoante o grau de concordância entre as necessidades do indivíduo e o suporte disponível no contexto (Cicchetti & Rogosch, 2002).

A (in)adaptação precoce não determina a (in)adaptação futura, mas constringe e associa-se de forma probabilística. A experiência inicial e os níveis anteriores de adaptação, embora não condenem o indivíduo ao funcionamento desadaptado, também não o inoculam de contrariedades futuras (Cicchetti & Rogosch, 2002). Os novos ambientes são assimilados e vivenciados com base nos padrões anteriores de adaptação. Neste sentido, se os desafios estimularem o *stress*, o modo de atuação interiorizado estabelece a (in)existência de vulnerabilidade. A mudança, tal como a continuidade, reflete um desenvolvimento coerente (Sroufe & Rutter, 1984).

A transição entre a normalidade e a patologia representa um continuum dinâmico, no qual a adaptação funcional se contrapõe a ruptura do equilíbrio, observável em comportamentos desadequados, irrisórios ou alienados do grupo de referência. A perturbação mental define-se como “síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Distúrbios mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes” (APA, 2013, p. 62). A concepção de psicopatologia como resultado de transações complexas entre processos genéticos, biológicos e psicossociais que influenciam a adaptação num momento particular do desenvolvimento, suplanta a sua visão como entidade patogénica estática (Canavarro, 2008).

As relações significativas são abordadas como fator de risco, mas, igualmente, como fator protetor, moderador e mediador. Os progenitores exercem uma dupla influência no desenvolvimento dos filhos enquanto transmissores de uma herança genética e construtores de um ambiente de desenvolvimento (Canavarro, 2008). A qualidade das interações precoces define o desenvolvimento psicossocial, o estado de saúde e a regulação emocional (Correia & Carmo, 2008). A união entre práticas de suporte emocional e um ambiente familiar seguro, estável e estruturado constitui um fator de proteção ao desenvolvimento da psicopatologia (Canavarro, Dias, & Lima, 2006). O crescimento adaptado e a aquisição de confiança para explorar as oportunidades são incentivados por apoio, compromisso, trocas afetivas, autonomia e estabilidade (Correia & Mota, 2017).

As vivências escolares estimulam competências de aprendizagem e o crescimento motivacional, emocional e relacional, mas, por outro lado, podem potenciar desajustes e dificuldades. Nas trajetórias individuais de desenvolvimento, o processo de adaptação é multideterminado e a sua progressão é moldada por significados culturais. Além dos contornos que cria em torno da expressão da disfunção, a cultura estrutura as respostas através da partilha (formal e informal) de teorias sobre a sua compreensibilidade e forma de intervenção (Canavarro, 2008).

No confronto com dificuldades, na adaptação e no crescimento pós-traumático após a exposição prolongada a contextos geradores de sofrimento, têm-se destacado mecanismos – i.e., resiliência – que, perante as circunstâncias adversas, proporcionam habilidades, orientações e atitudes em direção a um enfrentamento bem-sucedido (Cicchetti & Rogosch, 2002). Perante a mesma experiência de risco, detetaram-se diferenças no aparecimento de sintomas (Rutter & Sroufe, 2000), o que pode resultar de um sistema adaptativo, da capacidade disponível e/ou dos recursos existentes (Masten et al., 2015). A resiliência favorece a atenuação do *stress*, associando-se positivamente ao bem-estar, à flexibilidade e à autorregulação (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Em específico, no contexto universitário, surgiu como fator de prevenção à psicopatologia (e.g., Hartley, 2012).

Um nível de bem-estar psicológico reduzido – enquanto construto global ou representado em baixa autoestima, fraca autonomia e inexistência de objetivos, relações positivas, domínio ambiental e crescimento pessoal (Wood & Joseph, 2010) – e o recurso a estratégias disfuncionais de adaptação propiciam o aparecimento e manutenção de sintomas (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012).

A qualidade da adaptação ao ES pode ser decisiva para a saúde mental. Se as expectativas relativamente ao curso e ao rendimento académico se associarem a interações positivas com pais, professores e pares, potencia-se o bem-estar do estudante (Costa & Leal, 2008). Contudo, os indivíduos podem experimentar sintomas negativos durante o período de ingresso (Dyson & Renk, 2006; Fernandes et al., 2005; Michael, Huelsman, Gerard, Gilligan, & Gustafson, 2006; Santos, Veiga, & Pereira, 2012; Wintre & Yaffe, 2000). A investigação tem mostrado a prevalência de sofrimento psíquico entre estudantes universitários, em comparação com populações não-estudantis do mesmo género e idade (Verger et al., 2009). De facto, torna-se preocupante o número de estudantes do ES que reporta situações de *stress*, sintomatologia ansiosa e quadros depressivos (Gonçalves, Sequeira, Duarte, & Freitas, 2014; Westefeld & Furr, 1987), cujos sintomas refletem tristeza, irritabilidade, baixa autoestima, mudanças nos hábitos de sono e apetite (Caicedo & Ruiz, 2012). De modo geral, as causas citadas são problemas financeiros e relacionais, desesperança, desamparo e solidão (Furr, McConnell, Westefeld, & Jenkins, 2001).

Durante o primeiro ano, os estudantes estabelecem, testam e ajustam novas identidades psicológicas (Verger et al., 2009). A idade em que iniciam este percurso exerce implicações no ajustamento (Michael et al., 2006) e pode constituir um fator de suscetibilidade ao *stress* e à depressão (Dyson & Renk, 2006; Macaskill, 2013). Atualmente, o corpo estudantil apresenta-se mais diversificado, com necessidades e *stressores* diferentes e complexos (Much & Swanson, 2010). Na investigação de Benton, Benton, Newton, Benton e Robertson (2004) verificou-se que os estudantes se debatem com maiores pressões financeiras, revelam-se mais perfeccionistas, colocam mais pressão em si mesmos e demonstram dificuldade na solicitação de ajuda.

Encontram-se diferenças entre géneros no desenvolvimento de sintomas psicopatológicos após a inserção no ES, tendencialmente com as raparigas a obterem pontuações superiores (Caicedo & Ruiz, 2012; Fisher & Hood, 1988; Monteiro et al., 2008; Santos et al., 2012). Ainda assim, existem estudos nos quais são os rapazes quem se destaca nas medidas de depressão (e.g., Michael et al., 2006; Wong, Cheung, Chan, Ma, & Tang, 2006). No período de adaptação, a extroversão (Lu, 1994) e o otimismo (Monteiro et al., 2008) podem ser protetores face à experiência de sofrimento psicológico. Também os estilos de apego são preditores importantes para uma série de indicadores de saúde mental (Carr, Colthurst, Coyle, & Elliott, 2013), sendo que, na ausência desse suporte, o estudante pode envolver-se num retraimento emocional incompatível com o bem-estar (Costa & Leal, 2008). Neste domínio, Monteiro et al. (2007) concluíram que níveis elevados de evitamento relativamente aos pais e níveis elevados de ansiedade relativamente a outra pessoa significativa (e.g., namorado, amigo, irmão) se associam à psicopatologia durante a transição. Ser estudante-trabalhador, estar deslocado da residência familiar e deparar-se com dificuldades económicas representam maior vulnerabilidade ao *stress* (Amaral & Silva, 2008; Antunes, 2015; Santos et al., 2012).

4. Esquemas Cognitivos, Vivências Académicas e Sintomas Psicopatológicos em Estudantes Universitários

A transição para o ES pode ser sinónimo de liberdade e conquista de autonomia ou, contrariamente, conjetar uma ameaça ao bem-estar (Almeida et al., 2001; Diniz & Almeida, 2006; Soares et al., 2007). O confronto com as mudanças pode assumir um carácter *stressante* (Lu, 1994; Silveira, Norton, Brandão, & Roma-Torres, 2011; Wyatt,

Oswalt, & Ochoa, 2017), cujas exigências serão avaliadas diferenciadamente pelos estudantes com base na sua história de desenvolvimento, competências e características. Se o desafio for percebido como superior aos recursos do estudante para lhe fazer frente, este irá suscitar respostas de inibição, culminando em problemas ao nível das atividades académicas, pessoais e sociais e do desenvolvimento vocacional. Se o contrário se verificar, serão estimulados sentimentos de segurança, continuidade e estabilidade (Almeida et al., 2000). Importa considerar os fatores de vulnerabilidade e os recursos pessoais do indivíduo, atendendo à sua relevância na superação das tarefas desenvolvimentais e contextuais (Amaral & Silva, 2008) e influência no surgimento de mal-estar (Granja & Mota, 2018). Se a construção da experiência for de ameaça, ao invés de desafio, gera-se fragilidade psicológica responsável pelas dificuldades de adaptação e limitam-se as oportunidades de crescimento (Fernandes et al., 2005).

O significado atribuído à nova vivência pode ser definido pelos EMAP's. Estas estruturas podem permanecer latentes e sem influenciar o comportamento, até que um contexto congruente com o seu conteúdo ou um aumento na aflição, (re)ativem o esquema (Bosmans et al, 2010). Neste sentido, constata-se que, até determinado momento, o indivíduo pode ter vivido circunstâncias estáveis que lhe permitiram contornar os EMAP's, não existindo eventos intensos ou perturbadores que o confrontassem com tais disfuncionalidades. Verifica-se que quando os EMAP's são demasiado rígidos para acomodar a mudança inerente aos acontecimentos de vida (e.g., a entrada no ES), os estudantes podem perturbar-se. Assim, não serão as vivências em si mesmas que ostentam uma conotação positiva/negativa, decorrendo o seu significado e impacto no funcionamento psicológico, das idiosincrasias e das experiências de vida dos indivíduos. A integração académica pode conduzir a um aumento dos níveis de *stress* e da insegurança, o que resulta numa diminuição (temporária) da perceção de controlo (Fisher & Hood, 1988; Granado et al., 2005). Compreende-se que a convergência entre necessidade de adaptação às exigências do ES e existência de EMAP's potencia a experiência de sofrimento psicológico nos estudantes.

ESTUDO EMPÍRICO

5. Metodologia

5.1. Pertinência do estudo e objetivos

A crescente massificação e heterogeneização dos indivíduos que acedem ao ES estimulou investigações em torno da adaptação e do sucesso académico. O estudo dos estudantes universitários, particularmente os pertencentes ao 1º ano, tem-se revelado crucial na análise dos processos de adaptação e desenvolvimento humanos. A transição insere-se num período desenvolvimental caracterizado pela exploração identitária, instabilidade, *autofocus* e perceção de inúmeras possibilidades (Arnett, 2000), o que, na resposta às exigências de adaptação, pode precipitar a ativação de esquemas disfuncionais. De acordo com a literatura, uma proporção significativa dos alunos depara-se com dificuldades na transição e, por conseguinte, encontra-se vulnerável a uma experiência de sofrimento psicológico e mal-estar (Almeida et al., 2000).

O presente estudo parte do pressuposto de que acontecimentos típicos desta fase de vida são perspectivados e vivenciados distintamente pelos indivíduos, em função dos seus esquemas cognitivos. Deste modo, compreender a relação entre esquemas cognitivos, vivências académicas e sintomas psicopatológicos nos estudantes do Ensino Superior, constitui o objetivo da investigação. Como objetivos específicos pretende-se (1) caracterizar o perfil destes estudantes universitários em termos de variáveis clínicas e sociodemográficas; (2) identificar as vivências académicas percebidas como mais desafiantes; (3) avaliar o nível de sofrimento psicológico; (4) compreender como a presença de determinados esquemas disfuncionais, associados a determinadas vivências, se traduz em sofrimento psicopatológico.

É uma investigação quantitativa, transversal e exploratória para a população portuguesa, visto que, embora existam estudos sobre os EMAP's (e.g., Afshari & Zemestani, 2016; Buri et al., 2018; Cámara & Calvete, 2012; Fisher et al., 2016; Gong & Chan, 2018; Harris & Curtin, 2002; Haugh et al., 2016; Jaramillo & Hoyos, 2009; Ke & Barlas, 2018; McClain & Abramson, 1995; Mojallal et al., 2015; Rezaee et al., 2016; Sade & Zabihi, 2018; Simons et al., 2018; Wright et al., 2009) e a psicopatologia neste contexto (e.g., Al-Qaisy, 2011; Amaral & Silva, 2008; Andrews & Wilding, 2004; Bertocci, Hirsch, Sommer, & Williams, 1992; Caicedo & Ruiz, 2012; Carr et al., 2013; Costa & Leal, 2008; Fisher & Hood, 1988; Furr et al., 2001; Gonçalves et al., 2014; Hunt & Eisenberg, 2010; Kitzrow, 2003; Lu, 1994; Macaskill, 2013; Michael et al., 2006; Monteiro et al., 2008; Much & Swanson, 2010; Silveira et al., 2011; Soares, Pereira, & Canavarro, 2014; Verger et al., 2009; Westefeld & Furr, 1987; Wong et al., 2006), o

mesmo não se verifica face ao estudo das relações entre essas variáveis, procurando compreender de que modo estão interligadas. Assim, pretende-se contribuir com uma nova perspectiva, sendo expectável encontrar relações entre os eixos deste estudo, em alunos recém-chegados ao ES. Dada a sua importância, a transição para o meio universitário deve ser apoiada por intervenções capazes de prevenir e/ou minorar o sofrimento psicológico experienciado e, cujas consequências podem ter impacto em diversos domínios da vida dos indivíduos – além do académico.

5.2. Participantes

Os dados recolheram-se de acordo com procedimentos de amostragem não probabilística por conveniência, visto que a seleção não residiu em critérios estatísticos, mas numa escolha não aleatória, com base nos objetivos delineados e direcionada a elementos acessíveis (Marôco, 2007). A fim de garantir a validade interna da investigação e por questões de homogeneidade e pertinência, definiram-se como critérios de inclusão e elegibilidade: ser aluno do 1º ano de licenciatura da Universidade de Évora, ter entre os 18 e os 23 anos (inclusive) e ser de nacionalidade portuguesa. Dos 410 estudantes contactados, 5 recusaram-se a preencher o questionário. Na totalidade, eliminaram-se 42 protocolos devido a idade superior a 23 ($n=15$), preenchimentos incompletos ($n=14$) e nacionalidade estrangeira ($n=13$). A amostra final foi constituída por 363 participantes, com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos ($M= 19$; $DP= 1.18$). O género feminino encontra-se maioritariamente representado na amostra (57.6%). Verifica-se que os alunos se encontram satisfeitos com o curso (94.5%) e que, no geral, entraram na sua 1ª opção (73.3%). Cerca de 89% entrou pela primeira vez no ES e 75.5% são estudantes de 1ª geração. Para 71.3% dos participantes, o ingresso implicou a deslocação da residência familiar, à qual 38.8% regressam com uma frequência semanal. São, sobretudo, estudantes a tempo integral (95.9%) e que dependem da família para enfrentar as despesas (63.9%). Apenas 5% dos estudantes tem diagnóstico psiquiátrico. Na tabela 1 pode consultar-se a descrição sociodemográfica da amostra.

Tabela 1. *Distribuição Amostral (N= 363)*

<i>Variáveis</i>	<i>Dimensões</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>M</i> <i>(DP)</i>
Idade		363		19 (1.18)
Gênero	<i>Masculino</i>	154	42.4	
	<i>Feminino</i>	209	57.6	
Primeira vez no ES	<i>Sim</i>	326	89.8	
	<i>Não</i>	37	10.2	
Estudantes de 1ª geração	<i>Sim</i>	274	75.5	
	<i>Não</i>	89	24.5	
Opção do curso	<i>1ª</i>	266	73.3	
	<i>2ª</i>	58	16	
	<i>3ª</i>	18	5	
	<i>Outra</i>	12	3.3	
	<i>Mudança de curso</i>	4	1.1	
Satisfação com o curso	<i>Sim</i>	343	94.5	
	<i>Não</i>	20	5.5	
Mudança de residência	<i>Sim</i>	259	71.3	
	<i>Não</i>	104	28.7	
Visitas à residência familiar	<i>Semanal</i>	141	38.8	
	<i>Quinzenal</i>	63	17.4	
	<i>Mensal</i>	38	10.5	
	<i>Outros</i>	15	4.1	
Relação amorosa	<i>Sim</i>	142	39.1	
	<i>Não</i>	219	60.3	
Estudante a tempo integral	<i>Sim</i>	348	95.9	
	<i>Não</i>	13	3.6	
Sustentabilidade financeira	<i>Sim</i>	340	93.7	
	<i>Não</i>	22	6.1	
Fonte de financiamento	<i>Família</i>	232	63.9	
	<i>Bolsa de Estudo</i>	37	10.2	
	<i>Emprego</i>	7	1.9	
	<i>Outros</i>	84	23.1	
Diagnóstico psiquiátrico	<i>Sim</i>	18	5	
	<i>Não</i>	345	95	

5.3. Instrumentos de medida

Questionário Sociodemográfico (anexo B) – recolha de aspetos idiossincráticos com interesse para a investigação, além de natureza clínica, referentes à história de vida e experiência dos participantes: idade; género; primeiro ingresso no ES; estudante de 1^a geração; grau de satisfação; residência anterior e regularidade das visitas; relação amorosa; estatuto do estudante; fonte de financiamento; sustentabilidade financeira; e diagnóstico psiquiátrico.

Questionário de Esquemas de Young, 3^a versão revista (Young Schema Questionnaire, Standardized Items 3rd Version - YSQ-S3; Young, 2005). É um questionário de autorresposta que, partindo de 90 itens, analisa o grau em que um conjunto de afirmações descrevem ou se aplicam ao indivíduo através de uma escala que varia entre 1 (“Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada a ver com o que acontece comigo”) e 6 (“Descreve-me perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo”). No seu conjunto, as declarações providenciam a avaliação dos 18 EMAP’s, teoricamente propostos no modelo da Terapia Focada nos Esquemas (Young et al., 2003): privação emocional; abandono/instabilidade; desconfiança/abuso; isolamento social/alienação; defeito/vergonha; fracasso; dependência/incompetência; vulnerabilidade ao mal e à doença; emaranhamento/eu subdesenvolvido; subjugação; autossacrifício; inibição emocional; padrões excessivos de realização/hipercriticismo; grandiosidade/limites indefinidos; autocontrolo/autodisciplina insuficientes; procura de aprovação/reconhecimento; pessimismo; e punição. Por sua vez, estes encontram-se agrupados nos domínios Distanciamento/Rejeição, Autonomia e Desempenho Deteriorados, Limites Deteriorados, Influência dos Outros e Vigilância Excessiva e Inibição. A título de exemplo, alguns itens são: “Não tenho pessoas que me deem carinho, apoio e afeto”; “Não me sinto capaz de me desenvencilhar sozinho(a) no dia-a-dia”; “Detesto ser reprimido(a) ou impedido(a) de fazer o que quero”; “Nas minhas relações com os outros deixo que eles me dominem”; “Preocupa-me que uma decisão errada possa provocar uma catástrofe”. De forma a obter o resultado para as subescalas, calcula-se a média dos respetivos itens (5 itens para cada EMAP). Os EMAP’s com pontuação ou média superiores traduzem os mais salientes no processamento de informação do indivíduo (Rijo, 2017).

No presente estudo, recorreu-se à versão portuguesa do questionário, traduzida e adaptada por Pinto-Gouveia, Rijo e Salvador (não publicado, *cit. in* Rijo, 2017). A validação efetuou-se com indivíduos da população geral (n= 1226) e uma amostra clínica (n= 115), recolhida em serviços de saúde mental e consultórios privados. Os 18 fatores apresentaram-se correlacionados entre si, ainda que, por não se discriminarem da variável latente a que pertencem, tenham sido eliminados 6 itens. Os níveis de ajustamento global e local confirmaram um modelo aceitável. Essa versão demonstrou bons indicadores de consistência interna, tendo um alfa de *Cronbach* de 0.97 para o total da escala e variável entre 0.57 e 0.86 para os fatores. Estudos acerca das validades convergente e discriminante do YSQ-S3 revelaram associações significativas entre indicadores de psicopatologia e o total deste instrumento, bem como a sua capacidade para discriminar indivíduos da população geral e indivíduos com psicopatologia. A sua estabilidade temporal sugeriu bons indicadores através da correlação de *Pearson*, mas alguma debilidade se estudada com comparações de *T-Student* (Rijo, 2009). Neste estudo, o valor do alfa de *Cronbach* foi de 0.96 para o total da escala e oscilou entre 0.54 e 0.87 para as subescalas (anexo C, tabela 19).

Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida (QVA-r; Almeida et al., 1999). É um questionário de autorrelato que, através de 60 itens, analisa a perceção dos estudantes relativamente às experiências no ES, procurando avaliar o seu nível de adaptação aos desafios impostos. Surge em resposta às dificuldades enunciadas pela versão integral (Questionário de Vivências Académicas – QVA; Almeida et al., 2000) e devido à sua versatilidade na investigação e intervenção psicológicas. A resposta efetua-se numa escala de 1 (“Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica”) a 5 (“Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre”).

Os itens distribuem-se pelas cinco dimensões de adaptação académica: (1) pessoal/emocional - referente ao *self* e às perceções de bem-estar; (2) interpessoal – centrada no estabelecimento de relações e no envolvimento em atividades extracurriculares; (3) curso/carreira – envolvida nas aprendizagens e perspetivas de carreira; (4) estudo – alusiva às competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão de tempo e utilização da biblioteca; (5) institucional – respeitante ao interesse pela instituição, conhecimento e perceção da qualidade dos serviços e das estruturas

existentes. A título de exemplo, alguns itens são: “Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair”; “Sinto-me desiludido/a com o meu curso”; “Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade”; “Penso em muitas coisas que me põem triste”; “Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia”. O somatório dos itens faculta o resultado para a subescala correspondente. Pontuações elevadas nas dimensões sugerem melhor adaptação às respetivas vivências académicas (Almeida et al., 1999).

No processo de construção e validação do QVA-r, participaram 1889 estudantes do 1ª ano de Licenciatura da Universidade do Minho. Concluídas diversas aplicações e análises, a versão final preservou itens que, ao nível da validade de conteúdo, dispersão e poder discriminativo, se revelaram adequados. Os estudos asseguraram índices de consistência interna satisfatórios, com um alfa de *Cronbach* de 0.87 na dimensão pessoal/emocional; 0.86 na dimensão interpessoal; 0.91 na dimensão curso/carreira; 0.85 na dimensão estudo; e 0.72 na dimensão institucional. A par disso, certificaram o poder discriminativo dos itens no seio da respetiva subescala. No âmbito da validade empírica, encontraram-se correlações com o rendimento académico, o que salientou a capacidade preditiva das vivências inerentes ao curso, estudo e perceções pessoais de competência (Soares et al., 2006). Neste estudo, o alfa de *Cronbach* foi 0.90 para a escala global e para as diferentes dimensões obtiveram-se os seguintes valores: 0.87 (interpessoal), 0.88 (curso/carreira), 0.67 (institucional), 0.89 (pessoal) e 0.77 (estudo).

Inventário de Sintomas Psicopatológicos (Brief Symptom Inventory - BSI; Derogatis, 1982). É um questionário de autorrelato destinado à avaliação de sintomas psicopatológicos, em termos de nove dimensões (i.e., somatização, obsessões-compulsões, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, ideação paranóide e psicoticismo) e três Índices Globais, os quais constituem pontuações sumárias de perturbação emocional. Com base em 53 declarações, o indivíduo classifica o grau em que os sintomas lhe foram aplicáveis na semana precedente, numa escala de tipo *Likert* de 0 (“Nunca”) a 4 (“Muitíssimas vezes”). Embora contribuam para as dimensões em análise, os itens 11, 25, 39 e 52 não pertencem univocamente a nenhuma delas; ainda assim, dada a sua relevância clínica, consideram-se para a obtenção dos Índices Globais. O Índice Geral de Sintomas (IGS) constitui uma pontuação combinada que pondera a intensidade do mal-estar com o número de sintomas assinalados. O Índice de Sintomas Positivos (ISP) fornece a média da intensidade dos sintomas eleitos. E, por

fim, o Total de Sintomas Positivos (TSP) apresenta o número de queixas somáticas. A título de exemplo, alguns itens são: “Nervosismo ou tensão inferior”; “Medo na rua ou praças públicas”; “Sentir-se sozinho mesmo quando está com mais pessoas”; “Não ter interesse por nada”; “Impressão de que os outros o costumam observar ou falar de si”. Para obter as pontuações para as dimensões psicopatológicas, calcula-se a média dos respetivos itens. Resultados elevados informam sobre o tipo de sintomatologia que mais perturba o indivíduo (Canavarro, 2007).

No presente estudo, utilizou-se a versão portuguesa do inventário, adaptado por Canavarro (1999). A validação efetuou-se com indivíduos da população geral e da população clínica (N= 551). Os estudos garantiram a homogeneidade dos itens constituintes das escalas. Essa versão demonstrou indicadores satisfatórios de consistência interna, tendo o alfa de *Cronbach* oscilado entre 0.62 e 0.80. Além da estabilidade temporal do instrumento, verificou-se que permite diferenciar os indivíduos perturbados emocionalmente dos pertencentes à população geral (Canavarro, 2007). No presente estudo, o alfa de *Cronbach* foi de 0.97 e variou entre 0.67 e 0.88 nas subescalas (anexo C, tabela 21).

5.4. Procedimentos de recolha dos dados

Definida a problemática em investigação, tornou-se necessário encontrar instrumentos que permitissem mensurar as variáveis em estudo, tendo sido solicitada autorização para sua utilização aos respetivos autores. O protocolo de investigação (Questionário Sociodemográfico, YSQ-S3, QVA-r e BSI, anexo B) foi previamente aprovado pela Comissão de Ética da Universidade de Évora (UÉ).

De modo a auxiliar no processo de recolha de dados, solicitou-se o apoio de alunos(as) inscritos na Bolsa de Investigação da UÉ, com os quais foi efetuada uma reunião de esclarecimento relativamente à dissertação, seus objetivos e procedimentos, e à recolha propriamente dita. Para aumentar qualidade das aplicações, cada um dos voluntários respondeu aos questionários, sendo estimulado o conhecimento e a familiarização com os materiais e a exploração de eventuais dúvidas. Para reduzir efeitos de *carry over*, executou-se um contrabalanceamento dos instrumentos, tendo em consideração a sua extensão/demora no preenchimento e a possibilidade de a mesma interferir na disponibilidade e motivação dos indivíduos para prosseguirem.

Efetuu-se o contacto com docentes da UÉ, solicitando-lhes um período temporal das suas aulas, para que os estudantes pudessem participar na investigação através do preenchimento dos instrumentos. Procedeu-se à recolha com uma explicação prévia do estudo e respetivos objetivos. Na folha de rosto do questionário, além de um breve enquadramento, foi disponibilizado o consentimento informado (anexo A) com o intuito de salvaguardar uma participação consciente e informada, voluntária e independente, na qual se incluiu a possibilidade de desistência em qualquer momento. A aplicação dos protocolos foi coletiva, em contexto de sala de aula e beneficiou da colaboração de outra mestranda, a realizar a sua dissertação.

5.5. Procedimentos de tratamento e análise dos dados

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma exploração inicial, de forma a identificar a existência de erros ou valores omissos. Quando tal se verificou e, considerando a sua dimensão reduzida, procedeu-se à substituição pela média. A análise avançou no âmbito da fiabilidade dos instrumentos e, respetivas dimensões, através do cálculo do alfa de *Cronbach*.

Caracterizou-se a amostra no ponto de vista das variáveis clínicas, onde tomaram particular importância as medidas de tendência central, de dispersão, de assimetria e de achatamento (Marôco, 2007). Efetuaram-se correlações e testes de hipóteses como meio de averiguar a significância estatística das relações encontradas. O pressuposto da normalidade, apreciado através do teste *Kolmogorov Sminorv*, não foi cumprido ($p > .05$) e consideraram-se como alternativa, além da dimensão dos grupos, os valores da assimetria e curtose. Pareceu viável o prosseguimento da medição estatística e a opção pelos testes paramétricos: *T-Student* para variáveis dicotómicas e *One-Way Anova* para variáveis com três ou mais grupos. Quando se confirmou a existência de, pelo menos, uma média populacional significativamente diferente das restantes, utilizou-se o teste *Tukey*. Na generalidade, as variâncias populacionais estimadas revelaram-se homogéneas, tal como atestam os valores do teste de *Levene* ($p > .05$). Contudo, nas circunstâncias em que não se verificou, recorreu-se à aproximação ao *T-Student* de *Welch* (Marôco, 2007). Para estimar a magnitude da diferença entre as médias, calculou-se o tamanho de efeito de Cohen (1988).

Como conclusão da análise, realizou-se um modelo de regressão linear múltipla, tendo como variável dependente os sintomas psicopatológicos e como variáveis independentes as dimensões do QVA-r e os domínios esquemáticos – visto que os EMAP's isoladamente não cumpriam o requisito de 20 sujeitos por variável. O objetivo inferencial consistiu em avaliar se, na população em estudo, as vivências acadêmicas ou os esquemas cognitivos disfuncionais surgiam como preditores da psicopatologia. O modelo de regressão só se utilizou para fins de estimação e/ou inferência, após ser assegurado um conjunto de pressupostos: erros aleatórios, independentes e com distribuição normal, média zero e variância constante; variáveis independentes ortogonais, i.e., que não se encontrem correlacionadas ou expressem correlações fracas.

Os dados recolhidos foram introduzidos e examinados no programa IBM SPSS Statistics, versão 25. Como critério de avaliação dos resultados, foi utilizado um nível de confiança de 0.05 ou 0.001.

6. Apresentação dos Resultados

6.1. Análise descritiva das variáveis

Na tabela 2 encontra-se a caracterização estatística das variáveis em estudo. Constata-se que os estudantes relataram vivências acadêmicas positivas nas dimensões curso/carreira ($M= 50.01$, $DP= 8.46$) e interpessoal ($M= 46.85$, $DP= 9.20$), enquanto que a dimensão institucional foi a menos destacada ($M= 29.16$, $DP= 4.67$). No que respeita aos EMAP's e, de acordo com Rijo (2017), não possuem relevância clínica ou são suficientemente rígidos para se considerarem disfuncionais ($M= 3.5$). Ainda assim, realçam-se os EMAP's padrões excessivos de realização/hipercriticismo ($M= 2.94$, $DP= 1.06$) e pessimismo ($M= 2.90$, $DP= 1.17$). Contrariamente, o EMAP defeito/vergonha ($M= 1.79$, $DP= 0.98$) surge como o menos evidente. O IGS ($M= 2.02$, $DP= 0.67$) está acima do limiar estabelecido como ponto de corte (i.e., $M= 1.4$) e os domínios psicopatológicos apresentam-se elevados, se considerarmos os critérios definidos teórica e empiricamente para discriminação de indivíduos perturbados emocionalmente (Canavarro, 2007).

Tabela 2. *Estatística descritiva das variáveis*

	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>
Dimensão Curso/Carreira	22.00	65.00	50.01	8.46
Dimensão Interpessoal	18.00	65.00	46.85	9.20
Dimensão Institucional	13.00	40.00	29.16	4.67
Dimensão Pessoal/Emocional	16.00	65.00	43.08	10.25
Dimensão Estudo	21.00	105.00	43.35	8.29
Esquema Privação Emocional	1.00	6.00	1.86	.95
Esquema Abandono/Instabilidade	1.00	6.00	2.78	1.23
Esquema Desconfiança/Abuso	1.00	6.00	2.56	1.01
Esquema Isolamento Social/Alienação	1.00	6.00	2.29	1.04
Esquema Defeito/Vergonha	1.00	6.00	1.79	.98
Esquema Fracasso	1.00	6.00	2.06	.97
Esquema Dependência/Incompetência	1.00	6.00	1.88	.75
Esquema Vulnerabilidade Mal/Doença	1.00	6.00	2.22	1.05
Esquema Emaranhamento	1.00	5.00	1.90	.74
Esquema Subjugação	1.00	5.00	1.84	.79
Esquema Autossacrifício	1.00	6.00	2.70	1.01
Esquema Inibição Emocional	1.00	6.00	2.56	1.12
Esquema Padrões Excessivos de Realização	1.00	6.00	2.94	1.06
Esquema Grandiosidade	1.00	5.00	2.57	.84
Esquema Autocontrolo Insuficiente	1.00	5.00	2.47	.88
Esquema Procura de Aprovação	1.00	6.00	2.67	.98
Esquema Pessimismo	1.00	6.00	2.90	1.17
Esquema Punição	1.00	6.00	2.74	.96
Domínio Somatização	1.00	5.00	1.77	.77
Domínio Obsessões/Compulsões	1.00	5.00	2.40	.73
Domínio Sensibilidade Interpessoal	1.00	9.00	2.06	.94
Domínio Depressão	1.00	5.00	2.09	.89
Domínio Ansiedade	1.00	5.00	2.07	.82
Domínio Hostilidade	1.00	5.00	2.01	.78
Domínio Ansiedade Fóbica	1.00	9.00	1.71	.80

(continua)

Tabela 2. *Estatística descritiva das variáveis (continuação)*

	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>
Domínio Ideação Paranóide	1.00	4.00	2.10	.79
Domínio Psicoticismo	1.00	4.00	1.90	.76
Índice Geral de Sintomas	1.00	4.22	2.02	.67

6.2. Relação entre Índice Geral de Sintomas e domínios de EMAP's

A associação entre o IGS e os domínios de EMAP's avaliou-se através do coeficiente de correlação de *Pearson*, tendo sido confirmada a existência de uma relação estatisticamente significativa entre sintomatologia psicopatológica e uma organização esquemática disfuncional. Os valores obtidos indicam correlações fortes, com exceção dos domínios Limites Deteriorados ($r=.50$; $p= 0.00$) e Influência dos Outros ($r= .59$; $p= 0.00$), cujas correlações foram moderadas. Observaram-se relações lineares positivas, sugerindo que à prevalência de EMAP corresponde um sofrimento psicológico superior.

Tabela 3. *Correlações entre IGS (BSI) e Domínios do YSQ-S3*

	IGS	DR	ADD	LD	IO	VE/I
IGS	1	.69**	.65**	.50**	.59**	.63**

Nota. **Coeficiente estatisticamente muito significativo ($p < 0.001$). IGS = Índice Geral de Sintomas; DR = Distanciamento/Rejeição; ADD = Autonomia e Desempenho Deteriorados; LD = Limites Deteriorados; IO = Influência dos Outros; VE/I = Vigilância Excessiva/Inibição.

6.3. Comparação de médias populacionais

Na variável “género”, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão nas dimensões pessoal/emocional ($t(361) = -2.55$, $p= .01$, $d= 0.26$, 95% CI [- 4.88, - 0.63]) e estudo ($t(361) = 2.90$, $p= .004$, $d= 0.30$, 95% CI [0.81, 4.24]) do QVA-r. Os rapazes apresentam melhor adaptação na dimensão pessoal/emocional, enquanto que as raparigas se destacam nas vivências académicas da dimensão estudo. Os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas de pequena dimensão entre os grupos nos EMAP's abandono/instabilidade ($t(361) = 2.19$, $p= .02$, $d= 0.23$, 95% CI [0.03, 0.54]), fracasso ($t(354) = 1.96$, $p= .05$, $d= 0.20$, 95% CI [0.00, 0.39]),

autossacrifício ($t(353) = 2.21, p = .02, d = 0.23, 95\% \text{ CI } [0.02, 0.43]$), padrões excessivos de realização/hipercriticismo ($t(361) = -2.06, p = .04, d = 0.21, 95\% \text{ CI } [-0.45, -0.01]$), procura de aprovação/reconhecimento ($t(361) = -2.02, p = .04, d = 0.21, 95\% \text{ CI } [-0.41, -0.01]$) e punição ($t(361) = -3.34, p < .001, d = 0.35, 95\% \text{ CI } [-0.53, -0.13]$). Os esquemas abandono/instabilidade, fracasso e autossacrifício sobressaíram nos participantes do género feminino. O género masculino evidenciou-se nos esquemas padrões excessivos de realização/hipercriticismo, procura de aprovação/reconhecimento e punição. Observaram-se ainda diferenças estatisticamente significativas de pequena e média dimensão no IGS ($t(361) = 2.80, p = .005, d = 0.29, 95\% \text{ CI } [0.05, 0.33]$) e nos domínios somatização ($t(360) = 5.20, p < .001, d = 0.54, 95\% \text{ CI } [0.24, 0.54]$), obsessões/compulsões ($t(361) = 2.21, p = .02, d = 0.23, 95\% \text{ CI } [0.01, 0.32]$), depressão ($t(361) = 1.96, p = .05, d = 0.20, 95\% \text{ CI } [-0.00, 0.37]$), ansiedade ($t(353) = 4.36, p < .001, d = 0.46, 95\% \text{ CI } [0.20, 0.53]$) e ansiedade fóbica ($t(357) = 3.50, p < .001, d = 0.37, 95\% \text{ CI } [0.12, 0.43]$), a favor das raparigas.

Tabela 4. *Diferenças estatisticamente significativas no “género”*

Variáveis	Feminino		Masculino	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Pessoal/Emocional	41.91	10.26	44.67	10.05
Estudo	44.42	8.44	41.90	7.88
Abandono/Instabilidade	2.90	1.28	2.61	1.14
Fracasso	2.15	1.03	1.95	.87
Autossacrifício	2.80	1.07	2.57	.90
Padrões Excessivos	2.84	1.05	3.07	1.07
Procura de Aprovação	2.58	.96	2.79	.99
Punição	2.60	.91	2.94	1.01
Somatização	1.94	.84	1.55	.59
Obsessões/Compulsões	2.47	.74	2.30	.72
Depressão	2.17	.92	1.99	.85
Ansiedade	2.23	.85	1.86	.73
Ansiedade Fóbica	1.82	.90	1.55	.60
IGS	2.10	.69	1.90	.63

Na variável “estudante de 1ª geração”, descobriram-se diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão na dimensão interpessoal ($t(361) = 1.97, p = .04, d = 0.20, 95\% \text{ CI } [0.00, 4.40]$) do QVA-r. Os estudantes cujos familiares ingressaram no ES, expressam melhor adaptação nas vivências da dimensão interpessoal comparativamente àqueles que são estudantes de 1ª geração. Notou-se, ainda, a existência de diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão no EMAP punição ($t(361) = 1.91, p = .05, d = 0.20, 95\% \text{ CI } [-0.00, 0.45]$), tendo os indivíduos, com antecedentes familiares de experiência universitária, obtido uma pontuação acrescida.

Tabela 5. *Diferenças estatisticamente significativas em “estudantes de 1ª geração”*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Interpessoal	45.18	9.42	47.39	9.08
Punição	2.57	.90	2.80	.98

A “opção de curso” gerou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Os estudantes que ingressaram na sua 1ª opção sugeriram melhor adaptação nas vivências académicas da dimensão curso/carreira [$F(4, 353) = 8.91, p < .001$] por comparação àqueles que se encontram num curso que corresponde à sua 2ª opção (95% CI [1.13, 7.49], $p < .001$) ou a outras opções (i., 3ª, 4ª, etc.) (95% CI [3.71, 16.66], $p < .001$). Por outro lado, alunos que mudaram de curso revelaram melhor adaptação à dimensão curso/carreira comparativamente aos indivíduos integrados noutras opções (95% CI [1.41, 26.75], $p = .02$).

Tabela 6. *Teste de Tukey para “opção de curso”*

Variável dependente	(I) Opção de curso	(J) Opção de curso	Diferença de médias (I-J)	<i>DP</i>
Curso/Carreira	1ª opção	2ª opção	4.31	1.15
		Outros	10.18	2.36
	Mudança de curso	Outros	14.08	4.61

A “satisfação com o curso” ditou diferenças estatisticamente significativas de pequena e média dimensão entre os grupos nas dimensões curso/carreira ($t(361) = 6.84,$

$p < .001$, $d = 0.72$, 95% CI [8.94, 16.16]), interpessoal ($t(361) = 3.21$, $p < .001$, $d = 0.33$, 95% CI [2.61, 10.83]), institucional ($t(361) = 4.30$, $p < .001$, $d = 0.45$, 95% CI [2.45, 6.58]), pessoal/emocional ($t(361) = 3.31$, $p < .001$, $d = 0.34$, 95% CI [3.13, 12.28]) e estudo ($t(361) = 2.20$, $p = .02$, $d = 0.23$, 95% CI [0.45, 7.92]). Os estudantes que se autoavaliaram como satisfeitos face ao curso obtiveram resultados superiores em todas as dimensões do QVA-r. Diferenças estatisticamente significativas de média e grande dimensão foram notórias nos EMAP's privação emocional, abandono/instabilidade, isolamento social/alienação, defeito/vergonha, fracasso, dependência/incompetência, emaranhamento/eu subdesenvolvido, subjugação e autossacrifício. Os indivíduos que se consideram insatisfeitos com o curso obtiveram pontuação superior em todos os esquemas mencionados¹ (anexo D, tabela 22). Por fim, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão entre os grupos no IGS ($t(361) = -2.03$, $p = .04$, $d = 0.21$, 95% CI [-0.62, -0.01]) e nos domínios sensibilidade interpessoal ($t(361) = -2.40$, $p = .01$, $d = 0.25$, 95% CI [-0.94, -0.09]), depressão ($t(361) = -2.44$, $p = .01$, $d = 0.25$, 95% CI [-0.90, -0.09]) e psicoticismo ($t(361) = -2.55$, $p = .01$, $d = 0.26$, 95% CI [-0.78, -0.10]). Foram os estudantes insatisfeitos quem relatou maiores indícios de sintomas psicopatológicos.

Tabela 7. *Diferenças estatisticamente significativas em “satisfação com o curso”*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Curso/Carreira	50.70	8.02	38.15	6.95
Interpessoal	47.22	9.21	40.50	6.21
Institucional	29.41	4.59	24.88	4.06
Pessoal/Emocional	43.51	10.20	35.80	8.48
Estudo	43.58	8.19	39.40	9.25
Sensibilidade Interpessoal	2.03	.94	2.55	.92
Depressão	2.07	.88	2.57	.97
Psicoticismo	1.88	.74	2.32	.89
IGS	2.00	.66	2.31	.80

¹ Devido ao limite de palavras, estes resultados são remetidos para anexo.

Em “mudança de residência”, constaram-se diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão entre os grupos no EMAP grandiosidade ($t(361) = 2.58, p = .01, d = 0.27, 95\% \text{ CI } [0.06, 0.44]$) e no domínio obsessões/compulsões ($t(361) = 2.33, p = .02, d = 0.24, 95\% \text{ CI } [0.03, 0.36]$). Os estudantes que mudaram de residência aquando da entrada no ES detêm superioridade, por comparação àqueles que se mantiveram na sua área de habitação.

Tabela 8. *Diferenças estatisticamente significativas em “mudança de residência”*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Grandiosidade	2.64	.83	2.39	.83
Obsessões/Compulsões	2.45	.75	2.26	.67

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em função da “frequência de deslocação a casa”. Os estudantes que retornam à habitação familiar com uma periodicidade semanal indicaram melhor adaptação nas vivências da dimensão estudo [$F(3, 253) = 2.68, p = .04$], por comparação àqueles que o concretizam quinzenalmente ($95\% \text{ CI } [0.23, 6.75], p = .03$). O EMAP privação emocional [$F(3, 253) = 4.55, p = .004$] surgiu acentuadamente em indivíduos que, apenas, se deslocam a casa nas férias (i.e., outros) comparativamente a uma frequência semanal ($95\% \text{ CI } [0.22, 1.53], p = .004$) ou quinzenal ($95\% \text{ CI } [0.17, 1.55], p = .008$).

Tabela 9. *Teste de Tukey para “frequência de deslocação a casa”*

Variável dependente	(I) Frequência de deslocação a casa	(J) Frequência de deslocação a casa	Diferença de médias (I-J)	<i>DP</i>
Estudo	Semanal	Quinzenal	3.49	1.26
		Outros	.87	.25
Privação Emocional	Outros	Semanal	.87	.25
		Quinzenal	.85	.26

Em “relação amorosa” detetaram-se diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão entre os grupos nas dimensões interpessoal ($t(359) = -1.89, p = .05, d = 0.20, 95\% \text{ CI } [-3.81, 0.06]$), institucional ($t(359) = -2.16, p = .03, d = 0.22, 95\% \text{ CI } [-3.81, 0.06]$).

[- 2.05, - 0.09]) e estudo ($t(359) = 2.17, p = .03, d = 0.22, 95\% \text{ CI } [0.18, 3.67]$) do QVA-r. Os estudantes que não se encontram numa relação amorosa apresentam melhor adaptação às vivências interpessoais e institucionais, ao passo que, aqueles que possuem um relacionamento, revelam melhor adaptação na dimensão estudo. Nos EMAP's privação emocional ($t(359) = - 3.87, p < .001, d = 0.40, 95\% \text{ CI } [-0.58, - 0.19]$) e defeito/vergonha ($t(348) = - 3.56, p < .001, d = 0.38, 95\% \text{ CI } [- 0.54, - 0.15]$) também se notaram diferenças estatisticamente significativas, sendo os indivíduos sem par amoroso a distinguirem-se nestes esquemas. No BSI, o domínio somatização ($t(359) = 2.04, p = .04, d = 0.21, 95\% \text{ CI } [0.00, 0.32]$) foi responsável pela discriminação dos alunos que assumiram estar numa relação.

Tabela 10. *Diferenças estatisticamente significativas em “relação amorosa”*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Interpessoal	45.73	9.70	47.60	8.80
Institucional	28.56	5.00	29.64	4.32
Estudo	44.51	9.40	42.58	7.39
Privação Emocional	1.63	.85	2.02	.98
Defeito/Vergonha	1.57	.81	1.92	1.05
Somatização	1.87	.80	1.70	.73

Em “estudante a tempo integral”, identificaram-se diferenças estatisticamente significativas de pequena e média dimensão entre os grupos nas dimensões interpessoal ($t(359) = 4.45, p < .001, d = 0.47, 95\% \text{ CI } [6.31, 16.29]$) e institucional ($t(359) = 2.49, p = .01, d = 0.26, 95\% \text{ CI } [0.67, 5.76]$) do QVA-r, cujas vivências surgem melhor assimiladas pelos estudantes que se dedicam integralmente ao curso. Os estudantes-trabalhadores apresentaram diferenças estatisticamente significativas de pequena e grande dimensão nestes esquemas¹ (anexo D, tabela 23).

Tabela 11. *Diferenças estatisticamente significativas em “estudante a tempo integral”*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Interpessoal	47.29	8.88	35.99	11.30
Institucional	29.33	4.55	26.11	5.27

Em “sustentabilidade financeira”, os resultados manifestam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Os estudantes com capacidade para enfrentar as despesas inerentes ao ES expuseram melhor adaptação nas vivências académicas das dimensões curso/carreira ($t(22.46) = 2.31, p = .00, d = 0.97, 95\% \text{ CI} [2.01, 9.23]$), interpessoal ($t(360) = 2.09, p = .03, d = 0.22, 95\% \text{ CI} [0.25, 8.15]$) e pessoal/emocional ($t(360) = 3.39, p < .001, d = 0.35, 95\% \text{ CI} [3.17, 11.93]$) do QVA-r. Contrariamente, ao confrontarem-se com dificuldades económicas apresentam pontuações superiores nestes EMAP's¹ (anexo D, tabela 24). As diferenças estatisticamente significativas de pequena, média e grande dimensão foram patentes no IGS ($t(22.42) = -3.78, p < .001, d = 1.60, 95\% \text{ CI} [-1.12, -0.32]$) e nos domínios somatização ($t(22.43) = -3.79, p < .001, d = 1.71, 95\% \text{ CI} [-1.12, -0.33]$), obsessões/compulsões ($t(360) = -3.20, p < .001, d = 0.33, 95\% \text{ CI} [-0.82, -0.19]$), sensibilidade interpessoal ($t(360) = -3.552, p < .001, d = 0.37, 95\% \text{ CI} [-1.13, -0.32]$), depressão ($t(360) = -5.38, p < .001, d = 0.56, 95\% \text{ CI} [-1.40, -0.65]$), ansiedade ($t(22.44) = -2.49, p = .02, d = 1.05, 95\% \text{ CI} [-1.08, -0.10]$), hostilidade ($t(22.35) = -2.73, p = .012, d = 1.15, 95\% \text{ CI} [-1.11, -0.15]$), ansiedade fóbica ($t(22.29) = -3.11, p = .005, d = 1.31, 95\% \text{ CI} [-1.23, -0.24]$), ideação paranóide ($t(360) = -2.82, p = .005, d = 0.29, 95\% \text{ CI} [-0.83, -0.14]$) e psicoticismo ($t(22.33) = -3.01, p = .006, d = 1.27, 95\% \text{ CI} [-1.14, -0.21]$). Os sintomas psicopatológicos destacam-se nos indivíduos sem sustentabilidade financeira.

Tabela 12. *Diferenças estatisticamente significativas em “sustentabilidade financeira”*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Curso/Carreira	50.39	8.14	44.76	11.19
Interpessoal	47.15	9.13	42.94	9.10

(continua)

Tabela 12. *Diferenças estatisticamente significativas em “sustentabilidade financeira” (continuação)*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Pessoal/Emocional	43.55	9.99	36.00	11.98
Somatização	1.71	.71	2.65	1.07
Obsessões/Compulsões	2.37	.72	2.88	.86
Sensibilidade Interpessoal	2.01	.92	2.74	1.00
Depressão	2.03	.85	3.05	1.05
Ansiedade	2.04	.79	2.63	1.10
Hostilidade	1.97	.74	2.60	1.06
Ansiedade Fóbica	1.66	.75	2.40	1.10
Ideação Paranóide	2.06	.78	2.55	.88
Psicoticismo	1.86	.72	2.54	1.04
IGS	1.97	.63	2.70	.88

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas em função da “fonte de financiamento”. Os estudantes, cujo financiamento provém da família (95% CI [5.09, 22.94], $p < .00$), bolsa de estudo (95% CI [2.95, 22.13], $p = .005$) e outros meios, como *part-time* ou poupanças (95% CI [5.66, 23.97], $p < .00$) evidenciaram melhor adaptação nas vivências acadêmicas pertencentes à dimensão interpessoal [F (3, 356) = 6.11, $p < .001$] comparativamente aos que trabalham. Assinalaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível dos EMAP’s. O EMAP abandono/instabilidade [F (3, 356) = 2.80, $p = .04$] destacou-se em indivíduos auxiliados pela bolsa de estudo por comparação ao apoio familiar (95% CI [0.00, 0.92], $p = .04$). O EMAP desconfiança/abuso [F (3, 356) = 4.65, $p = .003$] destacou-se em indivíduos auxiliados pela bolsa de estudo por comparação ao apoio familiar (95% CI [0.00, 0.92], $p = .04$). O EMAP isolamento social/alienação [F (3, 356) = 5.17, $p = .002$] evidenciou-se nos estudantes com emprego, comparativamente aos que auferem de apoio familiar (95% CI [0.28, 2.31], $p = .006$) e de outras fontes (95% CI [0.14, 2.22], $p = .019$). O EMAP vulnerabilidade ao mal e à doença [F (3, 356) = 4.48, $p = .004$] surgiu acentuado quando as despesas são enfrentadas com *part-time* ou poupanças comparativamente à ajuda dos familiares (95% CI [0.05, 0.73], $p = .01$). O

EMAP subjugação [$F(3, 356) = 4.09, p = .007$] destacou-se em indivíduos auxiliados pela bolsa de estudo por comparação ao apoio familiar (95% CI [0.04, 0.74], $p = .02$). O EMAP autossacrifício [$F(3, 356) = 5.19, p = .002$] destacou-se em indivíduos auxiliados pela bolsa de estudo por comparação ao apoio familiar (95% CI [0.10, 1.01], $p = .009$). O EMAP padrões excessivos de realização/hipercriticismo exerce impacto superior em indivíduos que trabalham, discriminando-os daqueles que recebem suporte familiar (95% CI [0.53, 2.61], $p < .001$), bolsa de estudo (95% CI [0.16, 2.39], $p = .018$) ou oriundo de outras fontes (95% CI [0.22, 2.35], $p = .011$). A existência de sintomas psicopatológicos também revelou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. O domínio somatização [$F(3, 356) = 5.64, p < .001$] associou-se a estudantes que recebem bolsa de estudo (95% CI [0.11, 0.81], $p = .004$) ou outros apoios (95% CI [0.00, 0.50], $p = .04$) por comparação à família. O domínio sensibilidade interpessoal [$F(3, 356) = 3.81, p < .01$] evidenciou-se nos alunos que trabalham comparativamente aos que beneficiam de ajuda familiar (95% CI [0.05, 1.90], $p = .03$). O domínio hostilidade [$F(3, 356) = 5.64, p < .001$] foi superior em indivíduos que trabalham por comparação aos que recebem apoio familiar (95% CI [0.03, 1.57], $p = .03$). O domínio ansiedade fóbica [$F(3, 356) = 4.52, p < .004$] surgiu quando o apoio é oriundo da bolsa de estudo por comparação à família (95% CI [0.10, 0.82], $p = .006$). O domínio ideação paranóide [$F(3, 356) = 6.39, p < .001$] foi superior em indivíduos que trabalham (95% CI [0.22, 1.76], $p = .005$) ou que possuem outras fontes de apoio (95% CI [0.01, 0.52], $p = .04$) comparativamente à família. O domínio psicoticismo [$F(3, 356) = 6.63, p < .001$] realçou-se no apoio fornecido pela bolsa de estudo comparativamente à família (95% CI [0.01, 0.69], $p = .04$) e na existência de emprego comparativamente à família (95% CI [0.24, 1.71], $p = .004$) ou outras fontes de financiamento (95% CI [0.01, 1.52], $p = .04$). Por fim, o IGS [$F(3, 356) = 5.41, p < .001$] foi superior no apoio fornecido pela bolsa de estudo (95% CI [0.01, 0.61], $p = .03$) ou emprego (95% CI [0.03, 1.34], $p = .03$) por comparação ao da família.

Tabela 13. *Teste de Tukey para “fonte de financiamento”*

Variável dependente	(I) Fonte de financiamento	(J) Fonte de financiamento	Diferença de médias (I-J)	DP
Interpessoal	Família	Emprego	14.02	3.45
	Bolsa de estudo	Emprego	12.54	3.71
	Outros	Emprego	14.82	3.54
Abandono/Instabilidade	Bolsa de estudo	Família	.57	.21
Desconfiança/Abuso	Bolsa de estudo	Família	.46	.17
Isolamento Social	Emprego	Família	1.29	.39
	Emprego	Outros	1.18	.40
Vulnerabilidade ao Mal	Outros	Família	.38	.13
Subjugação	Bolsa de estudo	Família	.39	.13
Autossacrifício	Bolsa de estudo	Família	.56	.17
Padrões Excessivos	Emprego	Família	1.56	.40
	Emprego	Bolsa de estudo	1.27	.43
	Emprego	Outros	1.28	.41
Somatização	Bolsa de estudo	Família	.46	.13
	Outros	Família	.25	.09
Sensibilidade Interpessoal	Emprego	Família	.97	.35
Hostilidade	Emprego	Família	.80	.29

(continua)

Tabela 13. *Teste de Tukey para “fonte de financiamento”* (continuação)

Variável dependente	(I) Fonte de financiamento	(J) Fonte de financiamento	Diferença de médias (I-J)	DP
Ansiedade Fóbica	Bolsa de estudo	Família	.46	.14
Ideação Paranóide	Emprego	Família	.99	.29
	Outros	Família	.26	.09
Psicoticismo	Bolsa de estudo	Família	.34	.13
	Emprego	Família	.97	.28
	Emprego	Outros	.76	.29
IGS	Bolsa de estudo	Família	.31	.11
	Emprego	Família	.69	.25

Em “problemas psiquiátricos diagnosticados”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas e de pequena dimensão entre os grupos. Os estudantes sem problemas psiquiátricos demonstraram melhor adaptação nas dimensões interpessoal ($t(361) = -4.93, p = .02, d = 0.23, 95\% \text{ CI} [-9.28, -0.57]$) e pessoal/emocional ($t(361) = -3.75, p < .001, d = 0.39, 95\% \text{ CI} [-13.94, -4.36]$) do QVA-r. No que respeita aos EMAP’s, as diferenças estatisticamente significativas de pequena, média e grande dimensão foram notórias, com os estudantes com problemas psiquiátricos a sobressaírem em privação emocional ($t(361) = 4.94, p < .001, d = 0.52, 95\% \text{ CI} [0.66, 1.54]$), abandono/instabilidade ($t(17.9) = 4.56, p < .001, d = 2.15, 95\% \text{ CI} [0.92, 2.49]$), desconfiança/abuso ($t(361) = 4.14, p < .001, d = 0.43, 95\% \text{ CI} [0.52, 1.46]$), isolamento social/alienação ($t(361) = 4.85, p < .001, d = 0.51, 95\% \text{ CI} [0.70, 1.67]$), defeito/vergonha ($t(17.8) = 4.16, p < .001, d = 1.97, 95\% \text{ CI} [0.67, 2.04]$), fracasso ($t(17.8) = 4.01, p < .001, d = 1.89, 95\% \text{ CI} [0.59, 1.89]$), dependência/incompetência ($t(17.7) = 2.22, p = .03, d = 1.05, 95\% \text{ CI} [0.03, 1.13]$), vulnerabilidade ao mal e à doença ($t(361) = 3.39, p < .001, d = 0.35, 95\% \text{ CI} [0.35, 1.34]$), subjugação ($t(17.7) = 3.71, p = .002, d = 1.75, 95\% \text{ CI} [0.42, 1.55]$), autossacrifício ($t(361) = 4.24, p < .001, d = 0.44, 95\% \text{ CI} [0.54, 1.48]$), padrões excessivos de realização/hipercriticismo ($t(361) = 2.68, p = .008, d = 0.28, 95\%$

CI [0.18, 1.19]), pessimismo ($t(361) = 3.22, p < .001, d = 0.33, 95\% \text{ CI } [0.35, 1.45]$) e punição ($t(361) = 2.54, p = .01, d = 0.26, 95\% \text{ CI } [0.13, 1.04]$). Nas dimensões de sintomas psicopatológicos, os indivíduos que afirmaram ter problemas psiquiátricos diferenciaram-se significativamente numa dimensão média e elevada em somatização ($t(17.7) = 3.54, p = .002, d = 1.68, 95\% \text{ CI } [0.38, 1.49]$), sensibilidade interpessoal ($t(18.04) = 2.63, p = .01, d = 1.23, 95\% \text{ CI } [0.15, 1.36]$), depressão ($t(17.9) = 3.39, p = .003, d = 1.60, 95\% \text{ CI } [0.37, 1.57]$), ansiedade ($t(17.8) = 3.26, p = .004, d = 1.54, 95\% \text{ CI } [0.31, 1.43]$), hostilidade ($t(361) = 4.24, p < .001, d = 0.44, 95\% \text{ CI } [0.42, 1.15]$), ansiedade fóbica ($t(17.8) = 2.28, p = .03, d = 1.08, 95\% \text{ CI } [0.04, 1.15]$), psicoticismo ($t(17.9) = 3.41, p = .003, d = 1.61, 95\% \text{ CI } [0.31, 1.32]$) e no IGS ($t(17.8) = 3.33, p = .004, d = 1.58, 95\% \text{ CI } [0.27, 1.22]$).

Tabela 14. *Diferenças estatisticamente significativas em “problemas psiquiátricos”*

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Interpessoal	42.16	8.46	47.09	9.18
Pessoal/Emocional	34.38	12.08	43.53	9.96
Privação Emocional	2.91	1.31	1.81	.89
Abandono/Instabilidade	4.40	1.56	2.69	1.15
Desconfiança/Abuso	3.50	1.11	2.51	.98
Isolamento Social/Alienação	3.42	1.06	2.23	1.01
Defeito/Vergonha	3.08	1.36	1.72	.91
Fracasso	3.25	1.29	2.00	.91
Dependência/Incompetência	2.43	1.10	1.85	.72
Vulnerabilidade ao Mal/Doença	3.03	1.01	2.18	1.03
Subjugação	2.78	1.11	1.79	.74
Autossacrifício	3.67	1.14	2.65	.97
Padrões Excessivos de Realização	3.59	1.20	2.91	1.05
Pessimismo	3.76	1.14	2.85	1.14
Punição	3.31	1.10	2.71	.95

(continua)

Tabela 14. *Diferenças estatisticamente significativas em “problemas psiquiátricos”*
(continuação)

Variáveis	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Somatização	2.67	1.11	1.73	.72
Sensibilidade Interpessoal	2.78	1.20	2.02	.91
Depressão	3.02	1.20	2.04	.85
Ansiedade	2.90	1.12	2.03	.78
Hostilidade	2.76	.93	1.97	.75
Ansiedade Fóbica	2.28	1.10	1.68	.77
Psicoticismo	2.68	1.00	1.86	.72
IGS	2.73	.94	1.98	.64

Tabela 15. *Correlação bivariada entre as variáveis*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	<i>M</i>	<i>DP</i>
1. Carreira	-																		3.85	.65
2. Interpessoal	.29**	-																	3.60	.70
3. Institucional	.47**	.42**	--																3.64	.58
4. Pessoal	.30**	.36**	.20**	--															3.31	.78
5. Estudo	.42**	.21**	.30**	.29**	--														3.34	.63
6. Distanciamento/Rejeição	-.19**	-.40**	-.16**	-.69**	-.18**	--													2.23	.85
7. Autonomia e Desempenho Deteriorados	-.25**	-.28**	-.11*	-.68**	-.22**	.76**	--												2.00	.69
8. Limites Deteriorados	-.25**	-.22**	-.14**	-.52**	-.38**	.56**	.61**	--											2.52	.73
9. Influência dos Outros	-.14**	-.15**	-.08	-.56**	-.14	-.74**	.72**	.62**	--										2.38	.71
10. Vigilância Excessiva/Inibição	-.08	-.20**	-.06	-.57**	-.12*	-.70**	.64**	.60**	.68**	--									2.77	.80
11. Somatização	-.12*	-.18**	-.18**	-.53**	-.09	.44**	.47**	.30**	.40**	.40**	--								1.77	.77
12. Obsessões/Compulsões	-.21*	-.23**	-.10	-.68**	-.30**	.53**	.59**	.50**	.51**	.53**	.56**	--							2.40	.73
13. Sensibilidade Interpessoal	-.18*	-.35**	-.16**	-.65**	-.22**	.60**	.53**	.41**	.50**	.52**	.55**	.62**	--						2.06	.94
14. Depressão	-.24**	-.34**	-.17**	-.82**	-.24**	.75**	.69**	.50**	.60**	.62**	.60**	.70**	.71**	--					2.09	.89
15. Ansiedade	-.14**	-.21**	-.13*	-.71**	-.12*	.54**	.57**	.38**	.49**	.51**	.79**	.71**	.65**	.73**	--				2.07	.82
16. Hostilidade	-.21**	-.20**	-.15**	-.60**	-.20**	.51**	.45**	.47**	.46**	.54**	.60**	.61**	.61**	.70**	.68**	--			2.01	.78
17. Ansiedade Fóbica	-.14**	-.19**	-.14**	-.46**	-.11*	.43**	.41**	.27**	.36**	.35**	.56**	.51**	.56**	.53**	.62**	.47**	--		1.71	.80
18. Ideação Paranóide	-.15**	-.28**	-.16**	-.59**	-.17**	.62**	.49**	.46**	.55**	.61**	.53**	.62**	.68**	.71**	.65**	.67**	.53**	--	2.10	.79
19. Psicoticismo	-.19**	-.43**	-.20**	-.71**	-.17**	.71**	.61**	.44**	.53**	.58**	.62**	.66**	.73**	.80**	.73**	.68**	.59**	.73**	1.90	.76

Nota. * Coeficiente estatisticamente significativo ($p < 0.05$); **Coeficiente estatisticamente muito significativo ($p < 0.001$).

6.4. Regressão linear múltipla

A correlação bivariada entre as variáveis integradas no modelo de regressão encontra-se na tabela 15 e, na generalidade, revelam significância estatística.

Previamente à prossecução da análise com a estimação dos coeficientes de regressão, foram validados os requisitos de aplicação (anexo E). Comprovou-se a independência dos resíduos ($d= 1.87$), os quais apresentam média zero ($M= .00$, $DP= .99$) e variância constante. A normalidade da distribuição confirmou-se através da junção dos valores sobre a diagonal no *Normal Probability Plots* e da confirmação da hipótese nula no teste *Kolmogorov-Sminorf* ($p= .51$). De modo geral, a correlação entre as variáveis independentes demonstrou ser inferior a 0.75, o que, conjuntamente, com os valores da Tolerância ($> .01$), do VIF (< 10) e do *Condition Index* (< 30) pressupõe a inexistência de multicolineariedade entre estas. No Gráfico de Dispersão, os resíduos surgem distribuídos aleatoriamente em torno de 0 – i.e., confirmam a relação linear -, no entanto, podem identificar-se valores distantes passíveis de representar *outliers*. Ao examinar a tabela de diagnósticos por caso (anexo E, tabela 28), conclui-se que, efetivamente, existem observações extremas. Contudo, através do valor aceitável de *Leverage* (0.20) pode assegurar-se que estas observações multivariadas não exercem influência sobre a estimação dos coeficientes.

De forma a considerar o efeito de todas as variáveis independentes sobre a variável dependente, efetuou-se uma regressão linear com o método de seleção dos preditores “enter”. Alcançou-se um modelo altamente significativo, no qual 67% da variabilidade total dos sintomas psicopatológicos pode ser explicada pelas variáveis independentes [$F(10, 352) = 75.53$, $p < .001$, $R^2a = .67$]. As variáveis pessoal/emocional ($\beta= -.54$; $t(352) = - 11.69$, $p < .001$), distanciamento/rejeição ($\beta= .11$; $t(352) = 1.93$, $p = .05$) e vigilância excessiva/inibição ($\beta= .17$; $t(352) = 3.73$, $p < .001$) assumiram-se preditoras da psicopatologia. Mais especificamente, concluiu-se que as vivências académicas da dimensão pessoal/emocional exercem um efeito negativo sobre os sintomas, enquanto que os domínios Distanciamento/Rejeição e Vigilância Excessiva/Inibição contribuem positivamente.

Tabela 16. Coeficientes no Modelo de Regressão Linear “enter”

Modelo	Coeficientes Estandarizados			Estatísticas de Colineariedade	
	Beta (β)	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerância	VIF
(Constante)		10.81	.00		
Curso/Carreira	.02	.66	.50	.64	1.55
Interpessoal	-.01	-.32	.74	.65	1.53
Institucional	-.04	-1.27	.20	.66	1.50
Pessoal/Emocional	-.54	-11.69	.00**	.42	2.36
Estudo	.00	.04	.96	.70	1.41
Distanciamento/ Rejeição	.11	1.93	.05*	.24	4.02
Autonomia e Desempenho Deteriorados	.05	1.08	.27	.30	3.25
Limites Deteriorados	-.02	-.44	.65	.45	2.20
Influência dos Outros	.04	.87	.38	.31	3.16
Vigilância Excessiva/Inibição	.17	3.73	.00**	.39	2.52

Nota. *Coeficiente estatisticamente significativo ($p < 0.05$); **Coeficiente estatisticamente muito significativo ($p < 0.001$).

De forma a alcançar o “melhor modelo” explicativo da associação entre as variáveis, pode recorrer-se a diferentes métodos de seleção. No entendimento de que nenhum produz o resultado ideal, permitem, ainda assim, perceber como os modelos de regressão se comportam (Marôco, 2007). Na análise verificou-se que os métodos “backward”, “forward” e “stepwise” excluíram as mesmas variáveis e seguiram em

conformidade com a proposta inicial. Elegeu-se o mais parcimonioso pela seleção “stepwise” (maior R^2 a e menor QME) e, ainda que tenham sido geradas diversas alternativas estatisticamente significativas (tabela 17), o modelo 3 indicou ser o mais adequado [$F(3, 359) = 252.25, p < .001; R^2a = .68$] com uma capacidade explicativa de 68% da variabilidade da psicopatologia.

Tabela 17. *Modelo de Regressão Linear Múltipla “stepwise”*

Modelo	R	R^2	R^2 ajustado	gl	F	p
1	.78	.61	.61	1, 361	584.71	.00*
2	.81	.66	.66	2, 360	360.54	.00*
3	.82	.68	.68	3, 359	252.25	.00*

Nota. *Coeficiente estatisticamente muito significativo ($p < 0.001$).

A par com o modelo anterior, as variáveis pessoal/emocional, vigilância excessiva/inibição e distanciamento/rejeição emergiram como preditoras. Com efeito, constata-se que a dimensão pessoal/emocional exerceu um peso explicativo superior sobre os sintomas ($\beta = -.55; t(359) = -13.13, p < .001$), tendo uma contribuição negativa. Contrariamente, os domínios Vigilância Excessiva/Inibição ($\beta = .19; t(359) = 4.48, p < .001$) e Distanciamento/Rejeição ($\beta = .17; t(359) = 3.54, p < .001$) produzem uma influência positiva. Os pressupostos do modelo de regressão foram cumpridos (anexo F).

Tabela 18. *Coeficientes no Modelo 4 pelo método “stepwise”*

Modelo 4	Coeficientes Estandarizados			Estatísticas de Colinariade	
	Beta (β)	t	p	Tolerância	VIF
(Constante)		14.61	.00		
Pessoal	-.55	-13.13	.00*	.50	2.00
Vigilância Excessiva/Inibição	.19	4.48	.00*	.49	2.03
Distanciamento/Rejeição	.17	3.54	.00*	.37	2.65

Nota. *Coeficiente estatisticamente muito significativo ($p < 0.001$).

7. Discussão dos Resultados

Os resultados revelam que a amostra de estudantes do 1º ano da Universidade de Évora apresenta mal-estar clinicamente significativo ($IGS > 1.4$, i.e., ponto de corte definido por Canavarro, 2007) – ainda que apenas 5% da amostra tenha declarado ter um diagnóstico psiquiátrico. De entre os sintomas psicopatológicos, destacam-se as obsessões/compulsões, ou seja, impulsos e comportamentos que, embora sejam egodistónicos e indesejados, o indivíduo experimenta como persistentes e irresistíveis. Nesta amostra, uma organização esquemática disfuncional corresponde a um sofrimento psicológico superior, tendo os EMAP's pertencentes aos domínios Vigilância Excessiva/Inibição e Distanciamento/Rejeição contribuído significativamente para o mesmo. Quando estes esquemas estão presentes, o funcionamento é norteado pelo cumprimento de regras e expectativas rígidas, podendo levar ao controlo de impulsos, escolhas e sentimentos espontâneos. Por outro lado, há a expectativa de que os outros significativos não irão cumprir as necessidades emocionais.

De entre os esquemas mal-adaptativos precoces (EMAP's) identificados, os que mais se salientam são padrões excessivos de realização/hipercriticismo e pessimismo. A saliência de determinados esquemas permite-nos inferir acerca do modo como a realidade é interpretada pelos estudantes (Afshari & Zemestani, 2016; Fisher et al., 2016; Marques et al., 2017; Young et al., 2003; Zonnevijlle & Hildebrand, 2018), mas também prever os sintomas que podem apresentar (Gong & Chan, 2018; Pinto-Gouveia et al., 2006; Rijo, 2009). O EMAP padrões excessivos de realização/hipercriticismo pressupõe a procura por padrões de comportamento e de desempenho de maior exigência – cuja ligação a traços obsessivo-compulsivos que se observa neste estudo, tem sido confirmada pela literatura (e.g., Hoffart et al., 2006; Jovev & Jackson, 2004). Já na presença do EMAP pessimismo, os indivíduos focam-se nos aspetos negativos da vida, têm medo de cometer erros e anteveem consequências catastróficas. Assim, sob a influência destes esquemas, a apropriação do novo contexto de aprendizagem e socialização pode assentar em interpretações negativas (e.g., sofrimento, humilhação, preocupação), comprometendo o prazer, o relaxamento e a autoestima dos alunos (Rijo, 2009).

No que diz respeito às vivências académicas, os estudantes desta amostra revelam-se satisfeitos relativamente ao curso elegido e à sua decisão vocacional. Em termos interpessoais, demonstram adaptar-se às relações com pares, professores e funcionários;

reconhecem o suporte familiar; e participam em atividades extracurriculares. Como área de maior fragilidade, surge a integração no ambiente circundante e o ajustamento ao horário e funcionamento dos serviços. Este mesmo resultado foi encontrado noutras investigações (e.g., Almeida et al., 2000), e pode justificar-se pelo facto deste ser um período inicial em que os alunos estão a conhecer e a posicionar-se nos serviços/espços da vida académica.

Os resultados revelam também que algumas características sociodemográficas e clínicas desta amostra se associam a diferenças na saliência dos EMAP's, na adaptação às vivências académicas e no nível de mal-estar. Com efeito, os homens apresentam os EMAP's padrões excessivos de realização/hipercriticismo (esforço para atingir padrões internalizados de comportamento e desempenho), procura de aprovação/reconhecimento (foco exagerado no alcance de reconhecimento externo) e punição (convicção de que os indivíduos devem ser punidos quando cometem erros ou não se enquadram nos seus padrões elevados); enquanto as mulheres exibem, sobretudo, os EMAP's abandono/instabilidade (sensação de que os outros significativos, devido à sua imprevisibilidade e instabilidade, são incapazes de proporcionar apoio emocional e proteção), fracasso (crença de que se irá fracassar inevitavelmente ou de que se é inadequado face aos pares) e autossacrifício (cumprimento das necessidades dos outros, a fim de diminuir o sofrimento, a evitar sentimentos de culpa e a preservar a relação).

No que concerne às vivências académicas, os estudantes do género masculino mostram melhor perceção das suas competências, melhor gestão emocional e maior autoconfiança, autonomia e otimismo. Em relação ao género feminino, realça-se o seu comprometimento com as tarefas escolares, o recurso a métodos de estudo adequados, a organização dos apontamentos e a gestão eficaz do tempo. Tais diferenças estão em conformidade com estudos anteriores (e.g., Almeida & Araújo, 2015; Clinciu, 2013; Granado et al., 2005; Machado et al., 2002; Seco et al., 2005). Quanto aos índices de sofrimento psicológico, estes são superiores nas raparigas tal como tem sido documentado por outras investigações (e.g., Caicedo & Ruiz, 2012; Fisher & Hood, 1988; Wintre & Yaffe, 2000).

Os estudantes cujos familiares também frequentaram o ES revelam maior facilidade na aproximação aos pares, professores e funcionários e o envolvimento em atividades extracurriculares. O resultado encontra-se de acordo com estudos anteriores,

onde alunos de 1ª geração antecipam maiores dificuldades perante o afastamento do núcleo de apoio e na gestão das atividades diárias (e.g., Almeida & Araújo, 2015). Supõe-se que ter antepassados com experiência universitária pode promover uma vivência mais segura, dado o encorajamento da adaptação, do estabelecimento de contactos sociais e da maior resiliência na resistência à frustração (Terenzini et al., 1996). Estes estudantes diferenciaram-se ainda, pela presença de esquemas de punição, ou seja, crenças de que erros ou o desenquadramento das suas expectativas devem ser punidos. É possível que ter familiares que frequentaram o ES possa ter promovido uma educação exigente, tornando os estudantes mais rígidos no estabelecimento de objetivos, intolerantes ao afastamento dos seus padrões elevados e preocupados em falhar.

Um resultado interessante e expectável é o de que estudantes que ingressaram na 1ª opção reportam maior satisfação com o curso, encontrando-se mais focados na sua formação e desenvolvimento de carreira, por comparação aos que entraram em opções secundárias. No mesmo sentido, Costa e Leal (2008) e Seco et al. (2005) verificaram que a concretização das expectativas se revê em vivências mais adaptativas relativamente às decisões vocacionais, às perspetivas de realização profissional e à tomada de iniciativa.

Ao estudar-se a satisfação com o curso, observa-se a sua associação com uma melhor adaptação no geral. Estes estudantes estão disponíveis para se dedicarem aos seus planos vocacionais, criarem redes de apoio, adotarem hábitos de estudo promotores de sucesso e ajustarem-se à instituição. Encontrarem-se satisfeitos com as escolhas de carreira representa um fator propício à sua integração universitária e ao seu bem-estar. Estes resultados estão em consonância com outras investigações (e.g., Mendonça & Rocha, 2005). Pelo contrário, as pontuações obtidas nos EMAP's dizem-nos que os alunos descontentes se sentem fracassados, inferiores e/ou diferentes em relação aos seus pares (EMAP's defeito/vergonha, fracasso e isolamento social/alienação). Na presença destes esquemas (EMAP's desconfiança/abuso, abandono/instabilidade e privação emocional), as relações interpessoais tendem a percecionar-se como fonte de sofrimento, nas quais não se prevê a satisfação das necessidades de conforto, proteção e empatia. Além disso, devido ao EMAP dependência/incompetência podem autoavaliar-se como incapazes de sobreviver ou atuar autonomamente, pelo que tendem a envolver-se emocionalmente e a submeter-se aos desejos dos outros (EMAP's emaranhamento/eu subdesenvolvido; subjugação; autossacrifício). Encontram-se indicadores de mal-estar

superiores nestes estudantes descontentes, à semelhança do estudo de Andrade (2016) que encontrou uma associação entre insatisfação face ao curso e problemas emocionais, desorientação, descontrolo, pessimismo e ansiedade.

Quanto à mudança de residência aquando do ingresso no ES, constata-se que os estudantes deslocados apresentam o EMAP grandiosidade, o que sugere uma perspectiva de superioridade relativamente aos outros. O facto de se verem obrigados a distanciarem-se do microsistema familiar e dessas relações securizantes pode implicar mais esforço, mais sofrimento e, devido às dificuldades económicas, mais privação de oportunidades e de envolvimento na vida académica e social (Almeida et al., 2016), pelo que se sentem merecedores de mais privilégios e reconhecimento. Ainda assim, estes estudantes revelam um mal-estar superior, à semelhança do que se registou noutras investigações, onde a deslocação se associou a problemas de angústia e *distress* psicológico (e.g., Amaral & Silva, 2008; Cordeiro & Freire, 2018; Costa & Leal, 2008; Fisher & Hood, 1988). Os resultados desta investigação dizem-nos que as visitas semanais aos familiares são predictoras de melhor adaptação às atividades de índole curricular, ao estudo e à aprendizagem. Observa-se também que, quanto menor a regularidade destes encontros, mais os alunos se consideram privados de cuidados e de atenção (EMAP privação emocional). Tal como Seco et al. (2005) confirmaram, a obrigatoriedade de deslocação do ambiente familiar pode despoletar sentimentos de solidão, isolamento ou até abandono. Pelo contrário, se sentirem a proximidade e o conforto desse núcleo de apoio revelam maior atenção e motivação para investirem nas tarefas académicas.

O estudo das relações amorosas no momento de ingresso no ES também produziu resultados interessantes. Por um lado, conclui-se que os estudantes sem relacionamento se adaptam positivamente às novas interações, à participação em atividades extracurriculares e às questões institucionais. Estes apresentam os EMAP's defeito/vergonha e privação emocional, o que nos sugere a perceção de que são defeituosos ou indesejados e de que os possíveis companheiros, por sua vez, não irão ao encontro das suas necessidades. Nesse momento de adaptação ao ES, os estudantes situam-se num período do desenvolvimento marcado pela exploração da identidade, onde se descobrem oportunidades, estilos de vida e visões do mundo (Michael et al., 2006; Verger et al., 2009). É um momento vulnerável à experiência de insegurança e/ou à diminuição da autoestima, o que explica a menor competência sentida pelos estudantes

para estabelecerem relações íntimas durante a transição (Azevedo & Faria, 2006). No pólo oposto dos resultados, encontramos os alunos comprometidos que se revelam adaptados aos exercícios curriculares, às rotinas de estudo, à gestão do tempo e à utilização dos recursos de aprendizagem. O facto de estarem numa relação pode diminuir a sua predisposição para se reunirem em espaços de convívio social, optando por investir no curso e no cumprimento das obrigações escolares. Ao nível dos índices de mal-estar, estes foram superiores nos estudantes envolvidos em relações de intimidade.

No que respeita ao estatuto dos estudantes, verificou-se que o regime de estudante a tempo inteiro é preditor de uma melhor adaptação aos relacionamentos interpessoais, às atividades extracurriculares e à instituição. Contrariamente, segundo a informação dos EMAP's fracasso e isolamento social/alienação, os estudantes-trabalhadores parecem sentir-se fracassados e diferentes dos seus colegas. Tal sensação de isolamento pode advir das diferenças que reconhecem nas prioridades, nas obrigações e nas responsabilidades a que estão sujeitos e que, por sua vez, podem condicionar a sua participação nas vivências académicas e interpessoais (Amaral & Silva, 2008). A par dos resultados deste estudo, também noutros se concluiu que os estudantes-trabalhadores tendem a declarar menor satisfação com o curso e com a instituição (e.g., Almeida et al., 2016; Suehiro & Andrade, 2018). De acordo com os EMAP's privação emocional, abandono/instabilidade e desconfiança/abuso, os estudantes-trabalhadores verão os outros significativos como negligentes na resposta às suas necessidades básicas, pelo que as relações se preveem como fonte de mágoa. No entanto, ao apresentarem os EMAP's procura de aprovação/reconhecimento e autossacrifício, sugerem uma necessidade de reconhecimento externo passível de justificar a sua submissão às necessidades alheias. A inflexibilidade perante a existência de erros e a intolerância à frustração podem advir dos seus padrões elevados, o que se pressupõe pela presença dos EMAP's punição, autocontrolo/autodisciplina insuficientes e padrões excessivos de realização/hipercriticismo.

No âmbito da sustentabilidade financeira, constata-se que os estudantes sem dificuldades económicas estão satisfeitos com o curso e conseguem envolver-se nas atividades curriculares/extracurriculares, prosseguir o seu projeto vocacional, perspetivar oportunidades de realização profissional e estabelecer relações sociais. Estes estudantes demonstram uma perceção de bem-estar psicológico superior e, especificamente, melhor

perceção das suas competências, capacidade para gerir as suas emoções e maior autoconfiança, autonomia e otimismo. Pelo contrário, os estudantes com dificuldades económicas sentem-se inferiores e fracassados (EMAP's defeito/vergonha e fracasso). Os obstáculos no suporte das despesas diárias, em termos de alimentação, transportes, vestuário, material escolar ou convívio social, explicam o despoletar de uma sensação de isolamento perante os colegas (EMAP isolamento social/alienação). Em conformidade com estes resultados, outras investigações (e.g., Andrews & Wilding, 2004; Suehiro & Andrade, 2018) detetaram consequências da carência económica no desempenho académico, no interesse pelo curso e na assiduidade às aulas. Segundo o EMAP dependência/incompetência, os estudantes com carências económicas acreditam que sem o auxílio dos outros serão incapazes de sobreviver e, considerando que não podem perder tal suporte, acabam por se subjugar às imposições colocadas externamente (EMAP's emaranhamento/eu subdesenvolvido, subjugação e autossacrifício). Neste momento de adaptação ao ES, a aquisição de autonomia, considerada primordial, pode ser inviabilizada pela total dependência dos cuidadores (Beyers & Goossens, 2003). Os outros significativos parecem, no entanto, ser vistos como imprevisíveis na resposta às suas necessidades, promovendo interações pautadas pelo sofrimento e pela desilusão (EMAP's privação emocional, abandono/instabilidade e desconfiança/abuso). A presença dos EMAP's vulnerabilidade ao mal/doença e pessimismo indicam que a vulnerabilidade sentida em termos financeiros, pode despoletar uma preocupação permanente e um foco nos aspetos negativos da vida. Todas estas contrariedades que têm de gerir são suscetíveis de limitar o refrear da expressão das emoções e dos impulsos (EMAP autocontrolo/autodisciplina insuficientes). O EMAP grandiosidade nestes estudantes pode associar-se a uma perceção de merecimento, oriunda do mal-estar que experienciam e do maior esforço que lhe é exigido. De facto, os indicadores de sofrimento psicológico foram superiores nos alunos com dificuldades financeiras, confirmando a literatura já existente (e.g., Furr et al., 2001).

Ainda em relação à sustentabilidade financeira, estudaram-se as diferenças consoante a fonte de financiamento. Os estudantes com apoio familiar ou oriundo de outras fontes, como poupanças, adaptam-se melhor às relações com pares, professores e funcionários; preservam os laços familiares; e integram-se em atividades extracurriculares – comparativamente aos estudantes que necessitaram de trabalhar para

enfrentarem as despesas. Os que trabalham, por outro lado, manifestam uma sensação de diferença face aos pares (EMAP isolamento social/alienação) e o esforço por atingirem padrões elevados de desempenho e comportamento (EMAP padrões excessivos de realização/hipercriticismo). Verifica-se que os alunos com bolsa de estudo se diferenciam dos que beneficiam do suporte da família, devido ao sentimento de que os outros significativos são incapazes de responder às suas necessidades, gerando-lhe desilusão e sofrimento (EMAP's abandono/instabilidade e desconfiança/abuso). Apresentam também os EMAP's subjugação e autossacrifício, o que nos permite inferir a submissão às necessidades alheias, de forma a evitar o abandono ou a raiva/retaliação. Os estudantes-trabalhadores ou com outros recursos, como poupanças e bolsa de estudo, revelam o EMAP vulnerabilidade ao mal/doença, sugerindo o medo perante a iminência de uma catástrofe. O facto de não reconhecerem nenhum auxílio, proveniente dos cuidadores, parece resultar numa preocupação face à ocorrência de eventuais obstáculos à prossecução dos seus planos vocacionais. Os indicadores de mal-estar foram superiores quando o suporte não provém da família.

A análise de estudantes com diagnóstico psiquiátrico permite verificar que estes se percebem como defeituosos, inferiores e fracassados face aos seus colegas (EMAP's defeito/vergonha e fracasso). O facto de ingressarem com problemas psicológicos e sofrimento acrescido, pode justificar uma sensação de diferença e isolamento, patente no EMAP isolamento social/alienação. Efetivamente, derivado da maior acessibilidade ao ES, observa-se um corpo estudantil mais diversificado e, portanto, com necessidades e *stressores* diferentes e complexos (Macaskill, 2013; Much & Swanson, 2010). Em concreto, os alunos chegam mais sobrecarregados, apresentam-se mais perfeccionistas, confrontam-se com mais dificuldades económicas e colocam maior pressão sobre si (Benton et al., 2004). Na presença dos EMAP's desconfiança/abuso, abandono/instabilidade e privação emocional, creem que serão magoados, humilhados e manipulados e que os outros, por sua vez, não conseguirão satisfazê-los em termos da prestação de cuidados, empatia e proteção. Em consequência das dificuldades emocionais, podem sentir-se incapazes de atuar e funcionar sem o apoio permanente dos seus cuidadores (EMAP dependência/incompetência), cujos desejos, sentimentos e opiniões são priorizados (EMAP's subjugação e autossacrifício). Os EMAP's padrões excessivos de realização/hipercriticismo e punição, sugerem o

estabelecimento de padrões elevados que reforçam a rigidez perante a existência de erros ou o desenquadramento das suas expectativas. É comum em indivíduos com os EMAP's vulnerabilidade ao mal/doença e pessimismo, uma preocupação e vigilância constantes passíveis de emergir do foco nos aspetos negativos da vida e da antecipação de uma catástrofe. Contrariamente, mediante os resultados, os alunos sem diagnóstico psiquiátrico mostram melhor perceção das suas competências, capacidade de regulação emocional e maior autoconfiança, autonomia e otimismo. Revelam um envolvimento curricular/extracurricular e a existência de relações satisfatórias com os pares, os professores e os seus familiares.

8. Limitações e Estudos Futuros

O presente estudo contém limitações que importa reconhecer. Um primeiro a aspeto a ter em consideração foi o momento de recolha dos dados. Visto que o estudo incide sobre o ingresso no ES, teria sido frutífera a aplicação dos questionários no 1º semestre. No entanto, tal só foi possível uns meses depois, pelo que podem refletir alterações adaptativas no estar e sentir dos estudantes, cujos pensamentos e emoções já se poderiam encontrar amenizados, refletidos e integrados. Em seguida, a extensão dos protocolos pode ter enviesado a prestação e empenho na tarefa. Além disso, por se tratarem de medidas de autorrelato, são suscetíveis a tendências de resposta inadequadas que condicionam a sua validade. Por último, aponta-se o viés sistemático decorrente do desenho transversal e a não representatividade da amostra que, sendo recolhida numa única universidade, inviabiliza a generalização dos resultados obtidos.

Estudos futuros poderão procurar aumentar a dimensão da amostra ou efetuar uma triangulação (i.e., de amostras ou instrumentos) como meio de consolidar as conclusões sobre o fenómeno. Replicações noutras instituições permitirão efetuar um paralelismo com a presente investigação, a fim de averiguar a concordância entre resultados. Analisar se determinados domínios esquemáticos perante vivências relevantes para o seu conteúdo favorecem o sofrimento psicológico pode configurar-se numa análise interessante. Efetuar uma comparação com o 1º ano de Mestrado possibilitará perceber se existe estabilidade no nível do mal-estar durante o percurso académico e se, também nesse período de (re)ingresso, os estudantes encontram adversidades.

CONCLUSÕES

A massificação do acesso ao ES ampliou as investigações sobre os contornos da integração dos estudantes e as suas consequências sobre o rendimento, desenvolvimento e/ou abandono académicos (Almeida et al., 1999; Suehiro & Andrade, 2018). Com base na qualidade da transição para o 1º ano pode inferir-se a persistência e o sucesso ao longo da trajetória formativa (Bisinoto et al., 2015). A adaptação ao ambiente universitário exige diversas mudanças, algumas requerendo acomodação de novos hábitos e/ou a incorporação de comportamentos e conhecimentos. Um sabor de vitória com o alcance deste objetivo vocacional pode esvaír-se quando o estudante não se consegue adaptar, de forma satisfatória, aos novos modos de aprendizagem e socialização (Soares & Del Prette, 2015). Além das particularidades inerentes à fase do desenvolvimento que atravessam (i.e., adultez emergente), os estudantes terão de se confrontar com as exigências do meio académico. Situam-se numa fase de alterações generalizadas (e.g., emocionais, afetivas, económicas, de realização), cuja incapacidade de acomodação pode originar dificuldades emocionais significativas.

Tendo em consideração que os processos de desenvolvimento, adaptação e aprendizagem não ocorrem no vazio e que a educação universitária contém objetivos abrangentes – além de um domínio estritamente cognitivo –, a análise da integração dos estudantes no ES, requer que se estudem fatores pessoais, contextuais, académicos e não-académicos (Soares et al., 2006). Neste estudo verificou-se que, efetivamente, características sociodemográficas e clínicas exercem um contributo significativo na experiência dos alunos do 1º ano. Os resultados indicam que estudantes do género feminino, estudantes insatisfeitos, estudantes deslocados, estudantes-trabalhadores, estudantes com dificuldades económicas e estudantes com diagnóstico psiquiátrico se diferenciam pela presença de EMAP's e níveis superiores de psicopatologia.

Os períodos de transição produzem uma perceção de desequilíbrio ou descontinuidade e são seguidos por uma fase de ajustamento que, geralmente, requer mudanças nos padrões de resposta comportamental, cognitiva e afetiva (Almeida et al., 2000) e a mobilização dos recursos disponíveis (Seco et al., 2005). A adaptação prevê a evolução de um estágio inicial de tensão emocional para um estado de bem-estar e um funcionamento adequado às exigências (Clinciu, 2013). Mas este processo de adaptação é “condicionado” pelas construções esquemáticas dos estudantes, enraizadas nas suas

experiências precoces. Nesta investigação concluiu-se que, em função das circunstâncias desafiantes desta etapa, alguns estudantes experimentam mal-estar com base na sua leitura disfuncional da realidade. Mais concretamente, observou-se que a presença de esquemas dos domínios Vigilância Excessiva/Inibição e Distanciamento/Rejeição (Young, 2005) contribuem positivamente para a experiência de sofrimento psicológico. E este poderá ser um dos produtos mais interessantes deste estudo: podendo “rastrear”/conhecer melhor o funcionamento prévio dos estudantes (e.g., através da aplicação de questionários como os usados neste estudo) aquando da sua chegada ao ES, poderíamos identificar fatores predisponentes de uma adaptação difícil e com sofrimento. Tal tornaria possível atuar numa lógica preventiva, ao invés de remediativa, moderando o impacto dos acontecimentos de vida e reduzindo o grau de sofrimento psicológico (e.g., envolvendo os estudantes mais vulneráveis em grupos de desenvolvimento de competências importantes para a adaptação em causa).

A democratização no acesso deve acompanhar-se de medidas favoráveis ao sucesso generalizado dos estudantes (Almeida et al., 2015). Os desafios formativos e desenvolvimentais podem preservar-se, mas importa facultar o apoio necessário ao crescimento académico e psicossocial (Almeida & Casanova, 2019; Ferraz & Pereira, 2002). Neste sentido, as instituições de ES devem assumir o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes, “disponibilizando pontes que lhes permitam ultrapassar, com segurança e sucesso, os muitos alçapões que se lhes afiguram na transição” (Seco et al., 2005, p. 13). Numa ótica multidimensional – ao intervir nas dimensões pessoal, social, académica e vocacional – pode ser útil a aquisição de competências comunicacionais, relacionais e de autorregulação, suscetíveis de capacitarem os alunos para os momentos de transição vivenciados ao longo da sua formação (De Castro & Almeida, 2016). Os serviços institucionais são relevantes na promoção da integração social entre pares, mas, igualmente, na adequação dos meios pedagógicos e curriculares e/ou no desenvolvimento de competências, como a gestão de tempo ou a minimização do *stress* perante as avaliações (Almeida & Teixeira, 2018). Antecipadamente à transição, mostra-se profícuo conhecer as expectativas dos estudantes; divulgar-lhes as exigências e natureza dos cursos superiores; e atenuar as discrepâncias face às suas experiências anteriores (aprendizagem e interpessoais), munindo-os de ferramentas para a superação das dificuldades que poderão encontrar (Araújo & Almeida, 2015; Bisinoto et al., 2015; De Castro & Almeida,

2016; Soares et al., 2006). Atividades de acolhimento e a implementação de práticas pedagógicas e cooperativas, envoltas numa lógica de suporte entre professores e estudantes, e estudantes entre si, parecem ser relevantes (Almeida et al., 2016; Almeida & Teixeira, 2018; Credé & Niehorster, 2012; De Castro & Almeida, 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afshari, A., & Zemestani, M. (2016). Investigation of the relationship between coping styles and early maladaptive schemas. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 10 (7), 855-859. Retirado de <https://www.semanticscholar.org/paper/The-relationship-between-coping-styles-and-early-in-Bayrami-Bakhshipor/e8a04868227be1eb61df9cdd586207304ca6930e>
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). When Are Adaptive Strategies Most Predictive of Psychopathology? *Journal of Abnormal Psychology*, 121 (1), 276-281. doi: 10.1037/a0023598
- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19 (1), 19-30. doi: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p19>
- Almeida, L. S. & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no Ensino Superior. In F. Veiga (Eds.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 101–128). Lisboa: Climepsi Editores
- Almeida, L. S., & De Castro, R. V. (2017). A diversidade de públicos no ensino superior: introdução. In L. S. Almeida, & R. V. De Castro (2eds), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 1-12). Campus de Gualtar: Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In P. Ignácio, K. Pedrosa, & F. Melato (Eds.),

Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida, & R. V. De Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior. O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Campus de Gualtar: Centro de Investigação em Educação.

Almeida, L. S., Casanova, J. R., & Gonçalves, E. T. (2017). Caracterização e sucesso escolar dos estudantes do 1º ano da Universidade do Minho: dados relativos a 2015/2016. In L.S. Almeida, & R.V. De Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 82-101). Campus de Gualtar: Centro de Investigação em Educação.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12080>

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 003-015. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/236983254_Almeida_L_S_Goncalve_A_Salgueira_A_P_Soares_A_P_Machado_C_Fernandes_E_Machado_J_C_Vasconcelos_R_2003_Expectativas_de_envolvimento_academico_a_entrada_na_universidade_Estudo_com_alunos_da_Universidade

Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Annals of Psychology*, 28 (3), 860-865. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156231>

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas

- (QVA). *Psicologia*, XIV (2), 189-208. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12069/1/Almeida%2C%20Soares%20%26%20Ferreira%2C%202000.pdf>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus*, 3-20. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12082/1/Almeida%2C%20Soares%20%26%20Ferreira%2C%202001.pdf>
- Al-Qaisy, L. M. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3 (5), 96 – 100. Retirado de: <http://www.academicjournals.org/IJPC>
- Amaral, A. P., & Silva, C. F. (2008). Estado de saúde, stress e desempenho académico numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (1), 111-133. doi: https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_6
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016). Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências académicas no Ensino Superior. *Psicologia desde el caribe*, 33 (2), 158-168. doi: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7071>
- Andrade, S. F. G. F. E. (2016). *O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira* (Tese de mestrado). Retirado de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1232>
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life stress and achievement in students. *The British Psychological Society*, 95 (4), 509-521. doi: 10.1348/0007126042369802
- Antunes, A. B. V. (2015). *Estilos de vida, stresse, ansiedade, depressão e adaptação académica em alunos universitários de 1º ano* (Tese de mestrado). Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/7225>

- Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas académicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1 (1), 13 – 32. doi: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1>
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (2), 102 – 111. doi: 0.17979/reipe.2016.3.2.1846
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist Association*, 55 (5), 469 – 480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Associação Americana de Psiquiatria (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-5* (5eds). Lisboa: Climepsi Editores.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20 (2), 1-25. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087420492006000200004
- Bach, B., Lockwood, G., & Young, J. E. (2017). A new look at the schema therapy model: organization and role of early maladaptive schemas. *Cognitive Behavior Therapy*, 47 (4), 328-349. doi: 10.1080/16506073.2017.1410566
- Ball, S. A., & Cecero, J. J. (2001). Addicted patients with personality disorders: traits, schemas, and presenting problems. *Journal of Personality Disorders*, 15 (1), 72 83. doi: 10.1521/pedi.15.1.72.18642
- Benton, S. A., Benton, S. L., Newton, F. B., Benton, K. L., & Robertson, J. M. (2004). Changes in Client Problems: Contributions and Limitations From a 13-Year Study. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35 (3), 317–319. doi: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.3.317>

- Bertocci, D., Hirsch, E., Sommer, W., & Williams, A. (1992). Student Mental Health Needs: Survey Results and Implications for Service. *Journal of American College Health*, 41 (1), 3 – 10. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.1992.9936300>
- Beyers, W., & Goossens, L. (2003) Psychological Separation and Adjustment to University: Moderating Effects of Gender, Age, and Perceived Parenting Style. *Journal of Adolescent Research*, 18 (4), 363-382. doi: 10.1177/0743558403253812
- Bisinoto, C., Rabelo, M., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. S. (2015). Expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In L.S. Almeida, & R.V. De Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 15 31). Campus de Gualtar: Centro de Investigação em Educação.
- Borjali, A., Bahramizadeh, H., Eskandai, H., & Farrokhi, N. (2016). Psychological flexibility mediate the effect of early maladaptive schemas on Psychopathology. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 3 (4), 9-17. doi: 10.22037/ijabs.v3i4.15451
- Bosmans, G., Braet, C., & Vlierberghe, L. V. (2010). Attachment and Symptoms of Psychopathology: early maladaptive schemas as a cognitive link? *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 17 (5), 374-385. doi: 10.1002/cpp.667
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18 (1), 3-21. doi: <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Buri, J. R., Post, M. C. & Alliegro, M. (2018, Agosto). *Parental Authority and Early Maladaptive Schemas*. Documento apresentado no Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia, São Francisco. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=ED589604>

- Caicedo, M. I. E., & Ruiz, M. D. C. J. (2012). Dimensiones psicopatológicas en estudiantes universitários. *Revista CES Psicologia*, 5 (1), 65-76. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977308>
- Cámara, M., & Calvete, E. (2012). Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Impact of Stressful Events on Anxiety and Depression in University Students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34, 58 – 68. doi: 10.1007/s10862-011-9261-6
- Camatta, C. D., & Nagoshi, C. T. (1995). Stress, Depression, Irrational Beliefs, and Alcohol Use and Problems in a College Student Sample. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 19 (1), 142-146. 10.1111/j.1530-0277.1995.tb01482.x
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Autoconceito, vivências académicas e satisfação com a vida: estudo com alunos universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX (1), 101-114. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44642>
- Canavarro, M. C. (1999). Inventário de sintomas psicopatológicos – BSI. In M. Simões, M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (pp.95-109). Braga: APPORT/SO.
- Canavarro, M. C. (2007). Inventário de Sintomas Psicopatológicos: Uma revisão crítica dos estudos realizados em Portugal. In M. Simões, C. Machado, M. Gonçalves, & L. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população Portuguesa* (pp. 305-331). Coimbra: Quarteto Editora.
- Canavarro, M. C. (2008). *Psicopatologia Cognitivo-Desenvolvimental: Relatório da Unidade Curricular*. Retirado do site da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/9825/1/relatorio_unidade_curricularpdf
- Canavarro, M. C., Dias, P., & Lima, V. (2006). A avaliação da vinculação do adulto: Uma revisão crítica a propósito da aplicação da adult attachment scale-r (aas-r) na população portuguesa. *Psicologia*, 20 (1), pp. 155-186. Retirado de

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087420492006000100008

- Carr, S., Colthurst, K., Coyle, M., & Elliott, D. (2013). Attachment dimensions as predictors of mental health and psychosocial well-being in the transition to university. *European Journal of Psychological Education, 28* (2), 157-172. doi: 10.1007/s10212-012-0106-9
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cicchetti, D. (1984). The emergence of Developmental Psychopathology. *Child Development, 55* (1), 1-7. doi: <https://doi.org/10.2307/1129830>
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2002). A Developmental Psychopathology Perspective on Adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70* (1), 6-20. doi: 10.1037//0022-006X.70.1.6
- Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and Stress for the First Year University Students. *Procedia. Social and Behavioral Sciences, 78*, 718-722. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.382
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2eds). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cordeiro, R. A., & Freire, V. (2016). Estado-traço de ansiedade e vivências académicas em estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre. *Journal of Education, Technologies, and Health, 36* (14), 1-7. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8290>
- Correia, F., & Mota, C. (2017). Papel do ambiente familiar no desenvolvimento de sintomatologia psicopatológica em jovens adultos. *Psicologia Clínica, 29* (2), 253-271. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291053259007>
- Correia, J. I. R., & Carmo, C. (2008). Práticas educativas, vinculação e psicopatologia no adulto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1* (1), 101-111. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832316011>

- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. Ribeiro, I. Silva, & S. Marques (Eds.), *7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213-216). Retirado de <http://www.isabel-leal.com/Portals/1/PDFs/7congresso/vii-congresso-saude-pp-213-216.pdf>
- Costa, S. I. F. (2008). *Saúde e Bem-Estar na Transição para o Ensino Superior: Influência dos Estilos de Vida nos Processos de Adaptação* (Tese de mestrado). Retirado de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/229/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Arvalho%20Costa%20em%20PDF.pdf>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215 – 224. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>
- De Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da Universidade do Minho. In L. S. Almeida, & R. V. De Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior. O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Campus de Gualtar: Centro de Investigação em Educação.
- Derogatis, L. (1982). *Brief Symptom Inventory*. Versão portuguesa de Canavarro, 1996, Manuscrito não publicado.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 29-38. Retirado de

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S087082312006000100004&lng=pt&nrm=iso

- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (10), 1231-44. doi: 10.1002/jclp.20295
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (2), 285-304. Retirado em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33750205>
- Ferraz, M., & Pereira, A. (2002). Dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*, 3 (2), 149-164. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v3n2/v3n2a04.pdf>
- Fisher, S., & Hood, B. (1988). Vulnerability factors in the transition to university: Self reported mobility history and sex differences as factors in psychological disturbance. *British Journal of Psychology*, 79 (3), 309-320. doi: 10.1111/j.20448295.1988.tb02290.x
- Fisher, S., Murray, K., & Frazer, N. A. (1985). Homesickness, health and efficiency in first year students. *Journal of Environmental Psychology*, 5 (2), 181-195. doi: [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(85\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(85)80016-5)
- Fisher, T. D., Smout, M., & Delfabbro, P. H. (2016). The relationship between psychological flexibility early maladaptive schemas, perceived parenting and psychopathology. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5 (3), 169-177. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.06.002>
- Flink, N., Sinikallio, S., Kuittinen, M., Karkkola, P., & Honkalampi, K. (2017). Associations Between Early Maladaptive Schemas and Mindful Attention

Awareness. *Mindfulness*, 9, 1216-1223. doi: <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0863-2>

Furr, S. R., McConnell, G. N., Westefeld, J. S., & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and Depression Among College Students: A Decade Later. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32 (1), 97-100. doi: 10.1037//0735-7028.32.1.97

Gonçalves, A. M., Sequeira, C., Duarte, J. C., & Freitas, P. P. (2014). Ideação suicida em estudantes do Ensino Superior Politécnico: Influência de algumas variáveis Sociodemográficas, Académicas e comportamentais. *Millenium*, 47, 191-203. Retirado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4fJtDN9b3q8J:https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8119/5715+&cd=1&hl=ptPT&ct=clnkg=pt>

Gong, J., & Chan, R. (2018). Early maladaptive schemas as mediators between childhood maltreatment and later psychological distress among Chinese college students. *Psychiatry Research*, 259, 493-500. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.11.019>

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 2 (IV), 31-41. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/236983250_Granado_J_I_F_Santos_A_A_Almeida_L_S_Soares_A_P_Guisande_M_A_2005_Integracao_academica_de_estudantes_universitarios_Contributos_para_a_adaptacao_e_validacao_d_QVA-r_no_Brasil_Academic_adjustment_of

Granja, M. B., & Mota, C. P. (2018). Estilos parentais, adaptação académica e bem-estar psicológico em jovens adultos. *Análise Psicológica*, 3 (XXXVI), 311-326. doi: 10.14417/ap.1415

- Harris, A. E., & Curtin, L. (2002). Parental Perceptions, Early Maladaptive Schemas, and Depressive Symptoms in Young Adults. *Cognitive Therapy and Research*, 26 (3), 405-416. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1016085112981>
- Hartley, M. T. (2012). Assessing and Promoting Resilience: An Additional Tool to Address the Increasing Number of College Students With Psychological Problems. *Journal of College Counseling*, 15 (1), 37–51. doi:10.1002/j.21611882.2012.00004.x
- Haugh, J. A., Miceli, M., & DeLorme, J. (2016). Maladaptive Parenting, Temperament, Early Maladaptive Schemas, and Depression: A Moderat. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39 (1), 103-116. doi: 10.1007/s10862-016-9559-5
- Hoffart, A., Sexton, H., Hedley, L. M., Wang, C. E., Holthe, H., Haugum, J., A., Nordahl, H. M., Hovland, O. J., & Holte, A. (2006). The Structure of Maladaptive Schemas: A Confirmatory Factor Analysis and a Psychometric Evaluation of Factor Derived Scales. *Cognitive Therapy and Research*, 29 (6), 627-644. doi: 10.1007/s10608-005-9630
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *The Journal of Adolescent Health*, 46 (1), 3–10. doi: <https://doi.org/10.1016/j>.
- Instituto Nacional de Estatística. (2019). *Alunas/os inscritas/os no ensino superior por localização geográfica (NUTS-2013) e Nacionalidade*. Retirado de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto pi&indOcorrCod=0009234&selTab=tab0
- James, I. A., Southam, L., & Blackburn, I. M. (2004). Schemas Revisited. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11 (6), 369-377. doi: <https://doi.org/10.1002/cpp.423>
- Jaramillo, C. J., & Hoyos, M. L. (2009). Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes universitarios con dependencia emocional. *Acta Colombiana de*

Psicologia, 12 (2), 77-83. Retirado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n2/v12n2a08.pdf>

Jovev, M., & Jackson, H. J. (2004). Early maladaptive schemas in personality disordered individuals. *Journal of Personality Disorders*, 18 (5), 467-478. doi: 10.1521/pedi.18.5.467.51325

Ke, T., & Barlas, J. (2018). Thinking about feeling: Using trait emotional intelligence in understanding the associations between early maladaptive schemas and coping styles Tianyuan. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 93 (1), 1-20. doi: <https://doi.org/10.1111/papt.12202>

Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 4 (1), 165 – 179. Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.408.2605&rep=rep1type=pdf>

Lopez, F. G., Melendez, M. C., Sauer, E. M., Berger, E., & Wyssmann, J. (1998). Internal Working Models, Self-Reported Problems, and Help-Seeking Attitudes Among College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (1), 79-83. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.1.79>

Lu, L. (1994). University transition: major and minor life stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24 (1), 81-87. doi: 10.1017/s0033291700026854

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71 (3), 543–562. doi:10.1111/1467-8624.00164

Macaskill, A. (2013). The mental health of university students in the United Kingdom. *British Journal of Guidance & Counseling*, 41 (4), 426-441. doi: 10.1080/03069885.2012.743110

- Machado, C., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2002). Academic Experience at the Beginning and the End of University Studies. *European Journal of Education, 37* (4), 387-394. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/1503807>
- Mahinal E. B. (2017). *O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de engenharias do ISTM* (Tese de mestrado). Retirado de <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/7885>
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35* (2), 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* (3eds). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, S., Barrocas, D., & Rijo, D. (2017). Intervenções psicológicas na Perturbação Borderline da Personalidade: uma revisão das terapias de base cognitivo comportamental. *Acta Médica Portuguesa, 30* (4), 1-22. doi: [10.20344/amp.7469](https://doi.org/10.20344/amp.7469)
- Mason, O., Platts, H., & Tyson, M. (2005). Early maladaptive schemas and adult attachment in a UK clinical population. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 78* (4), 549-564. doi: [10.1348/147608305X41371](https://doi.org/10.1348/147608305X41371)
- Masten, A. S. (2006). Developmental psychopathology: Pathways to the future. *International Journal of Behavioral Development, 30* (1), 47-54. doi: [10.1177/0165025406059974](https://doi.org/10.1177/0165025406059974)
- Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, D. (2015). Competence and Psychopathology in Development: Risk, disorder and psychopathology. In D. Cicchetti, & D. Cohen (2eds), *Developmental Psychopathology* (pp. 696-738). doi: [10.1002/9780470939406.ch19](https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch19)
- McClain, L., & Abramson, L. Y. (1995). Self-Schemas, Stress, and Depressed Mood in College Students. *Cognitive Therapy and Research, 19* (4), 419-432. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02230409>

- Medeiros, N. S. B., Medeiros, B. G., Pereira, V. H. D., Costa, I. F., & Galdino, M. K. C. (2019). Relação entre domínios de esquemas desconexão/rejeição e autonomia/desempenho prejudicados e dimensões clínicas de personalidade. *Psico*, 50 (1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.27899>
- Mendonça, L., & Rocha, A. (2005). *A influência das expectativas dos alunos do 1º ano na adaptação à escola superior de tecnologia da saúde do Porto*. Documento apresentado no Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/33.pdf>.
- Michael, K. D., Huelsman, T. J., Gerard, C., Gilligan, T. M., & Gustafson, M. R. (2006). Depression Among College Students: Trends in Prevalence and Treatment Seeking. *Counseling and Clinical Psychology Journal*, 3 (2), 60-70. Retirado de: www.psychologicalpublishing.com/ccpj/
- Mojallal, M., Javadi, M. H., Hosseinkhanzadeh, A. A., Mousavi, S. V. A., & Lavasani, M. G. A. (2015). Early Maladaptive Schemas and Interpersonal Problems in Iranian University Students. *Practice in Clinical Psychology*, 3 (1), 11-22. Retirado de http://jpcp.uswr.ac.ir/browse.php?a_code=A-10-1552&slc_lang=en&sid=1
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2007). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (1), 83-93. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S16450086200700100006&lng=pt&nrm=isso
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. M. S. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 23-29.

- Morais, D. R. N. R. (2015). *Vinculação e sintomatologia psicopatológica na idade adulta: Estudo com uma amostra não clínica* (Tese de mestrado). Retirado de <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/1550/4/TMPS%2062.pdf>
- Much, K., & Swanson, A. L. (2010). The Debate about Increasing College Student Psychopathology: Are College Students Really Getting “Sicker”? *Journal of College Student Psychotherapy*, 24 (2), 86 – 87. doi: 10.1080/87568220903558570
- Orue, I., Calvete, E., & González-Fernández, L. (2019). Early Maladaptive Schemas and Social Information Processing in Child-to-Parent Aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-25. doi: 10.1177/0886260519831395
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). Reviewed Work: How College Affects Students: A Third Decade of Research. *The Journal of General Education*, 55 (2), 160-163.
- Pestana, D. F. J. (2018). *Resiliência em contexto ou contexto da resiliência: resolução de problemas em estudantes universitários* (Tese de mestrado). Retirado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37625>
- Pinto-Gouveia, J., & Rijo D. (2001). Terapia focada nos esquemas: Questões acerca da sua validação empírica. *Psicologia*, XV (2), 309-324. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v15n2/v15n2a06.pdf>
- Pinto-Gouveia, J., Castilho, P., Galhardo, A., & Cunha, M. (2006). Early Maladaptive Schemas and Social Phobia. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 571-584. doi: 10.1007/s10608-006-9027-8
- Pittman, L., & Richmond, A. (2010). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment During the Transition to College. *The Journal of Experimental Education*, 76 (4), 343-362. doi: <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Ravert, R. (2009). "You're only young once": Things college students report doing now before it is too late. *Journal of Adolescent Research*, 24 (3), 376-396. doi: <https://doi.org/10.1177/0743558409334254>

- Rezaee, M., Ghazanfari, F., & Rezaee, F. (2016). The role of childhood trauma, early maladaptive schemas, emotional schemas and experimental avoidance on depression: A structural equation modeling. *Psychiatry Research*, 30 (246), 407-414. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2016.10.037>
- Rijo, D. (2009). *Esquemas mal-adaptativos precoces: validação do conceito e métodos de avaliação* (Dissertação de doutoramento). Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18486>
- Rijo, D. (2017). O questionário de esquemas de Young (YSQ-S3). In M. Gonçalves, M. R. Simões, & L. Almeida (Eds.), *Psicologia clínica e da saúde: instrumentos de avaliação* (pp. 159-173). Lisboa: PACTOR.
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 265-296. doi: 10.1017/s0954579400003023
- Sade, R. S., & Zabihi, R. (2018). Mediating role of Emotional Intelligence in the Correlation between Early Maladaptive Schemas and Coping Styles. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 5 (6), 4769-4775. doi: 10.18535/ijsshi/v5i6.02
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 297-312. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579400003035>
- Santos, L. R., Veiga, F. H., & Pereira, A. (2012). Sintomatologia depressiva e percepção do rendimento académico no estudante do Ensino Superior. In M. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Silva, & V. Monteiro (Eds.). *12º Colóquio de Psicologia e Educação – Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1656-66). Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5184>
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e

alçapões. *Psicologia e Educação*, IV (2), 7 – 21. Retirado de <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/55>

Silva, O., Caldeira, S. N., Sousa, A., Mendes, M., & Martins, M. J. D. (2017). Transição, praxe e variáveis académicas e familiares. Estudos na Universidade dos Açores. In M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida, & J. C. Brenlla (Eds.). *XV Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4519-4529). doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2940>

Silveira, C., Norton, A., Brandão, I., & Roma-Torres, A. (2011). Saúde mental em estudantes do Ensino Superior: Experiência da Consulta de Psiquiatria do Centro Hospitalar São João. *Ata Médica Portuguesa*, 24 (S2), 247-256. Retirado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sc2utOUuUWYJ:http://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/download/154/1089+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Simons, R. M., Sistas, R. E., Simons, J. S., & Hansen, J. (2018). The role of distress tolerance in the relationship between cognitive schemas and alcohol problems among college students. *Addictive Behaviors*, 78, 1-8. doi: [10.1016/j.addbeh.2017.10.020](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.10.020)

Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 2 (XXXIII), 139 – 151. doi: [10.14417/ap.911](https://doi.org/10.14417/ap.911)

Soares, A. B., Santos, Z. A., Andrade, A. C., & Souza, M. S. (2017). Expectativas académicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciências Psicológicas*, 11 (1), 77-88. doi: [10.22235/cp.v11i2.1349](https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349)

Soares, A. M., Pereira, M., & Canavarro, J. P. (2014). Saúde e qualidade de vida na transição para o Ensino Superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15 (2), 356-379. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164500862014000200004

- Soares, A., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 15 – 27. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312006000100003
- Soares, A., Almeida, L., & Ferreira, J. (2006). Questionário de Vivências Académicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 101-120). Coimbra: Portugal.
- Soares, A., Guisande, M. A. & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajuste académico: Un estudio com estudantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 753-765. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12067>
- Soares, A., Pinheiro, M., & Canavarro, J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *PSYCHOLOGICA*, 58 (2), 97-116. doi: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6
- Sroufe, L A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9 (2), 251-268. doi: 10.1017/s0954579497002046
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The Domain of Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55 (1), 17-29. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6705619>
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. (2018). Satisfação com a experiência académica: um estudo com universitário do primeiro ano. *Revista de Psicologia em Pesquisa*, 12 (2), 1-10. doi: 10.24879/2017001200200147

- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First generation college students: characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37 (1), 1 – 22. doi: 0361 0365/96/0200-0001\$09.50/0
- Thimm, J. C., & Holland, J. M. (2016). Early Maladaptive Schemas, Meaning Making, and Complicated Grief Symptoms After Bereavement. *International Journal of Stress Management*, 24 (6), 347 – 367. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000042>
- Turk, D. C., & Salovey, P. (1985). Cognitive Structures, Cognitive Processes, and Cognitive-Behavior Modification: I. Client Issues. *Cognitive Therapy and Research*, 9 (1), 1-17. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01178747>
- Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiol*, 44 (8), 643 – 650. doi: 10.1007/s00127-008-0486-y
- Walburg, V., & Chiaramello, S. (2015). Link between early maladaptive schemas and defense mechanisms. *European Review of Applied Psychology*, 65 (5), 221-226. doi: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.07.003>
- Westefeld, J. S., & Furr, S. R. (1987). Suicide and Depression Among College Students. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18 (2), 119 – 123. doi: 0735 7028/87/100.75
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-Year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationships with Parents. *Journal of Adolescent Research*, 15 (1), 9–37. doi:10.1177/0743558400151002
- Wong, J. G. W. S., Cheung, E. P. T., Chan, K. K. C., Ma, K. K. M., & Tang, S. W. (2006). Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40 (9), 777-782. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1614.2006.01883.x>

- Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten year cohort study. *Journal of Affective Disorders, 122* (3), 213–217. doi:10.1016/j.jad.2009.06.032
- Wright, M. D., Crawford, E., & Del Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse & Neglect, 33* (1), 59-68. doi: 10.1016/j.chiabu.2008.12.007
- Wyatt, T. J., Oswalt, S. B., & Ochoa, Y. (2017). Mental Health and Academic Performance of First-Year College Students. *International Journal of Higher Education, 6* (3), 179-187. doi: 10.5430/ijhe.v6n3p178
- Yakin, D., Gençoz, T., Steenbergen, L., & Arntz, A. (2019). An integrative perspective on the interplay between early maladaptive schemas and mental health: The role of self-compassion and emotion regulation. *Journal of Clinical Psychology, 75* (6), 1098-1113. doi: 10.1002/jclp.22755.
- Young, J. E. (2005). *Young Schema Questionnaire -S3*. Cognitive Therapy Center of New York.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy. A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Zonnevillje, M., & Hildebrand, M. (2018). Like parent, like child? Exploring the association between early maladaptive schemas of adolescents involved with Child Protective Services and their parents. *Child & Family Social Work, 24* (2), 190-200. doi: 10.1111/cfs.126

ANEXOS

ANEXO A: CONSENTIMENTO INFORMADO



Consentimento Informado

Os seguintes questionários encontram-se inseridos num projeto de mestrado em desenvolvimento na Universidade Évora, cuja área científica é a Psicologia Clínica. Como objetivo, procura perceber-se se diferentes configurações esquemáticas, na presença de vivências académicas similares (i.e. saída de casa dos pais), podem conduzir a *outcomes* emocionais distintos (i.e. bem-estar ou sofrimento psicopatológico).

Como participante neste estudo, solicita-se que preencha os seus dados demográficos e os itens dos questionários seguintes. Caso aceite participar, solicita-se que responda a todos os itens, sabendo que não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se que seja o mais sincero possível nas suas respostas. A sua participação tem um carácter totalmente voluntário e não terá qualquer recompensa. De igual modo, não resultará qualquer prejuízo para si se decidir não participar.

A informação recolhida é confidencial e anónima e, além disso, será analisada em conjunto com as respostas de outros estudantes. É livre de desistir da participação no estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete consequências para si. Nesse caso, os seus dados serão eliminados.

Gratas pela sua colaboração!

Ana Sofia Santos Santos

(anasofiassantos@outlook.pt)

Patrícia Isabel Rosado Cabeça

(patricia.r95@hotmail.com)

ANEXO B: PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

Questionário Sociodemográfico

1. Idade: __ 2. Género: M F
3. É a primeira vez que frequenta o Ensino Superior? Sim Não
4. Na sua família, alguém já frequentou o Ensino Superior? Pais Irmãos Outros
5. Curso em que se inscreveu: _____
6. O curso onde entrou correspondia: 1ª 2ª 3ª Outra opção
7. A universidade onde entrou correspondia: 1ª 2ª 3ª Outra opção
8. Ciclo de estudos em que está inscrito: Licenciatura Mestrado M. Integrado
9. Neste momento encontra-se satisfeito com o seu curso? Sim Não
10. A entrada no Ensino Superior implicou a mudança de residência? Sim Não
11. Caso tenha respondido **sim**, na questão anterior:
 - 11.1. Distrito de residência anterior: _____
 - 11.2. Com quem? Pais e/ou familiares Companheiro(a) Sozinho(a)
 - 11.3. Atualmente, está a viver:
 - Residência Universitária
 - Em casa particular alugada: sozinho(a) com outros estudantes com amigos
 - Em casa de familiares
 - Outro (especifique) _____
 - 11.4. Há quanto tempo está deslocado de casa? _____
12. Com que frequência vai a casa? Semanal Quinzenal Mensal Outra _____
13. Está numa relação amorosa? Sim Não 14. Se sim, há quanto tempo? _____
15. Neste momento é: Estudante a tempo integral Trabalhador estudante
16. Qual a sua fonte de financiamento (ex.: pais, bolsa de estudo, *part-time*)? _____
17. Tem conseguido enfrentar as despesas do Ensino Superior? Sim Não
18. Tem problemas psiquiátricos diagnosticados por médico/psicólogo? Sim Não
19. Se sim, qual o diagnóstico? _____ 20. Há quanto tempo? __
21. Faz medicação? Sim Não

QUESTIONÁRIO DE ESQUEMAS DE YOUNG — YSQ – S3

Jeffrey Young, Ph.D.

(Tradução e Adaptação de J. Pinto Gouveia, D. Rijo e M.C. Salvador, 2005, revista)

Nome _____ Idade _____ Data _____
EstadoCivil _____ Graude Instrução _____ Profissão _____

INSTRUÇÕES: Estão indicadas a seguir algumas afirmações que podemos utilizar quando nos queremos descrever. Por favor, leia cada uma das afirmações e decida até que ponto ela se aplica a si, **ao longo do último ano**. Quando tiver dúvidas, responda baseando-se no que **sente** emocionalmente e não no que pensa ser verdade.

Algumas das afirmações referem-se à sua relação com os seus pais ou companheiro(a). Se alguma destas pessoas faleceu, por favor responda a estas questões com base na relação que tinha anteriormente com elas. Se, actualmente, não tem um(a) companheiro(a) mas teve relacionamentos amorosos no passado, por favor responda com base no seu relacionamento amoroso significativo mais recente.

Para responder até que ponto a afirmação o(a) descreve, utilize a escala de resposta abaixo indicada, escolhendo, de entre as seis respostas possíveis, aquela que melhor se ajusta ao seu caso. Escreva o número da resposta no respectivo espaço em branco.

ESCALA DE RESPOSTA

- 1 = Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada a ver com o que acontece comigo
- 2 = Falso na maioria das vezes, isto é, não tem quase nada a ver com o que acontece comigo
- 3 = Ligeiramente mais verdadeiro do que falso, isto é, tem ligeiramente a ver com o que acontece comigo
- 4 = Moderadamente verdadeiro, isto é, tem moderadamente a ver com o que acontece comigo
- 5 = Verdadeiro a maioria das vezes, isto é, tem muito a ver com o que acontece comigo
- 6 = Descreve-me perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo

1. ____ Não tenho tido ninguém que cuide de mim, que partilhe comigo a sua vida ou que se preocupe realmente com tudo o que me acontece.
2. ____ Costumo apegar-me demasiado às pessoas que me são mais próximas porque tenho medo que elas me abandonem.
3. ____ Sinto que as pessoas se vão aproveitar de mim.
4. ____ Sou um(a) desajustado(a).
5. ____ Nenhum homem/mulher de quem eu goste pode gostar de mim depois de conhecer os meus defeitos ou fraquezas.
6. ____ Quase nada do que faço no trabalho (ou na escola) é tão bom como o que os outros são capazes de fazer.
7. ____ Não me sinto capaz de me desenvencilhar sozinho(a) no dia-a-dia.
8. ____ Não consigo deixar de sentir que alguma coisa de mal está para acontecer.

9. ___ Não tenho sido capaz de me separar dos meus pais, tal como fazem as outras pessoas da minha idade.
10. ___ Sinto que, se fizer o que quero, só vou arranjar sarilhos.
11. ___ Sou sempre eu que acabo por tomar conta das pessoas que me são mais chegadas.
12. ___ Sou demasiado controlado(a) para revelar os meus sentimentos positivos aos outros (por ex., afecto, mostrar que me preocupo).
13. ___ Tenho que ser o(a) melhor em quase tudo o que faço; não aceito ficar em segundo lugar.
14. ___ Tenho muita dificuldade em aceitar um "não" por resposta quando quero alguma coisa dos outros.
15. ___ Não sou capaz de me forçar a ter disciplina suficiente para cumprir tarefas rotineiras ou aborrecidas.
16. ___ Ter dinheiro e conhecer pessoas importantes faz-me sentir uma pessoa com valor.
17. ___ Mesmo quando as coisas parecem estar a correr bem, sinto que isso é apenas temporário.
18. ___ Se cometer um erro, mereço ser castigado.
19. ___ Não tenho pessoas que me dêem carinho, apoio e afecto.
20. ___ Preciso tanto dos outros que me preocupo com o facto de os poder perder.
21. ___ Sinto que tenho sempre que me defender na presença dos outros, senão eles magoar-me-ão intencionalmente.
22. ___ Sou fundamentalmente diferente dos outros.
23. ___ Ninguém que me agrada gostaria de ficar comigo depois de me conhecer tal como eu sou na realidade.
24. ___ Sou um(a) incompetente quando se trata de atingir objectivos ou de levar a cabo uma tarefa no trabalho (ou na escola).
25. ___ Considero-me uma pessoa dependente relativamente ao que tenho que fazer no dia-a-dia.
26. ___ Sinto que uma desgraça (natural, criminal, financeira ou médica) pode atingir-me a qualquer momento.
27. ___ Eu e os meus pais temos tendência a envolvermo-nos demasiado na vida e nos problemas uns dos outros.
28. ___ Sinto que não tenho outro remédio senão ceder à vontade dos outros, caso contrário, eles irão retaliar, zangar-se ou rejeitar-me de alguma maneira.
29. ___ Sou uma boa pessoa porque penso mais nos outros do que em mim.
30. ___ Considero embaraçoso exprimir os meus sentimentos aos outros.
31. ___ Esforço-me por fazer o melhor; não me contento com ser suficientemente bom.
32. ___ Sou especial e não devia ser obrigado(a) a aceitar muitas das restrições ou limitações que são impostas aos outros.

33. ___ Se não consigo atingir um objectivo, fico facilmente frustrado(a) e desisto.
34. ___ Aquilo que consigo alcançar tem mais valor para mim se for algo em que os outros reparem.
35. ___ Se algo de bom acontecer, preocupa-me que esteja para acontecer algo de mau a seguir.
36. ___ Se não me esforçar ao máximo, é de esperar que as coisas corram mal.
37. ___ Tenho sentido que não sou uma pessoa especial para ninguém.
38. ___ Preocupa-me que as pessoas a que estou ligado(a) me deixem ou me abandonem.
39. ___ Mais tarde ou mais cedo, acabarei por ser traído(a) por alguém.
40. ___ Sinto que não pertença a grupo nenhum; sou um solitário.
41. ___ Não tenho valor suficiente para merecer o amor, a atenção e o respeito dos outros.
42. ___ A maioria das pessoas tem mais capacidades do que eu no que diz respeito ao trabalho (ou à escola).
43. ___ Tenho falta de bom senso.
44. ___ Preocupa-me poder ser fisicamente agredido por alguém.
45. ___ É muito difícil, para mim e para os meus pais, termos segredos íntimos que não contamos uns aos outros, sem nos sentirmos traídos ou culpados por isso.
46. ___ Nas minhas relações com os outros deixo que eles me dominem.
47. ___ Estou tão ocupado(a) a fazer coisas para as pessoas de quem gosto que tenho pouco tempo para mim.
48. ___ Para mim é difícil ser caloroso(a) e espontâneo(a) com os outros.
49. ___ Devo de estar à altura de todas as minhas responsabilidades e funções.
50. ___ Detesto ser reprimido(a) ou impedido(a) de fazer o que quero.
51. ___ Tenho muita dificuldade em abdicar de uma recompensa ou prazer imediato, a favor de um objectivo a longo prazo.
52. ___ Sinto-me pouco importante, a não ser que receba muita atenção dos outros.
53. ___ Todo o cuidado é pouco; quase sempre alguma coisa corre mal.
54. ___ Se não fizer bem o que me compete, mereço sofrer as consequências.
55. ___ Não tenho tido ninguém que me ouça atentamente, que me compreenda ou que perceba os meus verdadeiros sentimentos e necessidades.
56. ___ Quando sinto que alguém de quem eu gosto se está a afastar de mim, sinto-me desesperado.
57. ___ Sou bastante desconfiado quanto às intenções das outras pessoas.
58. ___ Sinto-me afastado(a) ou desligado dos outros.
59. ___ Sinto que nunca poderei ser amado por alguém.

60. ___ Não sou tão talentoso(a) no trabalho como a maioria das pessoas.
61. ___ Não se pode confiar no meu julgamento em situações do dia-a-dia.
62. ___ Preocupa-me poder perder todo o dinheiro que tenho e ficar muito pobre ou na miséria.
63. ___ Sinto frequentemente que é como se os meus pais vivessem através de mim — não tenho uma vida própria.
64. ___ Sempre deixei que os outros escolhessem por mim; por isso, não sei realmente aquilo que quero para mim.
65. ___ Tenho sido sempre eu quem ouve os problemas dos outros.
66. ___ Controlo-me tanto que as pessoas pensam que não tenho sentimentos ou que tenho um coração de pedra.
67. ___ Sinto sobre mim uma pressão constante para fazer coisas e atingir objectivos.
68. ___ Sinto que não devia ter que seguir as regras e convenções habituais que as outras pessoas têm que seguir.
69. ___ Não me consigo obrigar a fazer coisas de que não gosto, mesmo quando sei que é para o meu bem.
70. ___ Quando faço uma intervenção numa reunião ou quando sou apresentado a alguém num grupo, é importante para mim obter reconhecimento e admiração.
71. ___ Por muito que trabalhe, preocupa-me poder ficar na miséria e perder quase tudo o que possuo.
72. ___ Não interessa porque é que cometi um erro; quando faço algo errado, há que pagar as consequências.
73. ___ Não tenho tido uma pessoa forte ou sensata para me dar bons conselhos e me dizer o que fazer quando não tenho a certeza da atitude que devo tomar.
74. ___ Por vezes, a preocupação que tenho com o facto de as pessoas me poderem deixar é tão grande, que acabo por as afastar.
75. ___ Estou habitualmente à procura de segundas intenções ou do verdadeiro motivo por detrás do comportamento dos outros.
76. ___ Em grupo, sinto sempre que estou de fora.
77. ___ Sou demasiado inaceitável para me poder mostrar tal como sou às outras pessoas ou para deixar que me conheçam bem.
78. ___ No que diz respeito ao trabalho (ou à escola) não sou tão inteligente como a maior parte das pessoas.
79. ___ Não tenho confiança nas minhas capacidades para resolver problemas que surjam no dia-a-dia.
80. ___ Preocupa-me poder estar a desenvolver uma doença grave, ainda que não tenha sido diagnosticado nada de grave pelo médico.

81. ____ Sinto frequentemente que não tenho uma identidade separada da dos meus pais ou companheiro(a).
82. ____ Tenho imenso trabalho para conseguir que os meus sentimentos sejam tidos em consideração e os meus direitos sejam respeitados.
83. ____ As outras pessoas consideram que faço muito pelos outros e não faço o suficiente por mim.
84. ____ As pessoas acham que tenho dificuldade em exprimir o que sinto.
85. ____ Não posso descuidar as minhas obrigações de forma leviana, nem desculpar-me pelos meus erros
86. ____ Sinto que o que tenho para oferecer tem mais valor do que aquilo que os outros têm para dar.
87. ____ Raramente tenho sido capaz de levar as minhas decisões até ao fim.
88. ____ Receber muitos elogios dos outros faz-me sentir uma pessoa que tem valor.
89. ____ Preocupa-me que uma decisão errada possa provocar uma catástrofe.
90. ____ Sou uma pessoa má que merece ser castigada.



QVA-r

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS (Versão Reduzida)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

© Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos, em que:

- ① Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- ② Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- ③ Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- ④ Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- ⑤ Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	①	②	③	④	⑤
4. Apresento oscilações de humor.....	①	②	③	④	⑤
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento.....	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	①	②	③	④	⑤
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	①	②	③	④	⑤
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	①	②	③	④	⑤
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	①	②	③	④	⑤
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	①	②	③	④	⑤
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	①	②	③	④	⑤
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	①	②	③	④	⑤
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	①	②	③	④	⑤
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	①	②	③	④	⑤
23. Sinto confiança em mim próprio/a.....	①	②	③	④	⑤
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....	①	②	③	④	⑤
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	①	②	③	④	⑤
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	①	②	③	④	⑤
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	①	②	③	④	⑤
28. Tenho momentos de angústia.....	①	②	③	④	⑤
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	①	②	③	④	⑤
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	①	②	③	④	⑤
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	①	②	③	④	⑤
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	①	②	③	④	⑤
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	①	②	③	④	⑤
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	①	②	③	④	⑤
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar.....	①	②	③	④	⑤
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	①	②	③	④	⑤
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	①	②	③	④	⑤
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	①	②	③	④	⑤
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	①	②	③	④	⑤
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	①	②	③	④	⑤
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	①	②	③	④	⑤
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo	Bastante em consonância comigo	Bastante em acordo Verifica-se muitas vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	①	②	③	④	⑤	
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	①	②	③	④	⑤	
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	①	②	③	④	⑤	
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames.....	①	②	③	④	⑤	
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	①	②	③	④	⑤	
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	①	②	③	④	⑤	
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤	
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	①	②	③	④	⑤	
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	①	②	③	④	⑤	
53. Tenho boas competências de estudo.....	①	②	③	④	⑤	
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	①	②	③	④	⑤	
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	①	②	③	④	⑤	
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	①	②	③	④	⑤	
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	①	②	③	④	⑤	
58. A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	①	②	③	④	⑤	
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	①	②	③	④	⑤	
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	①	②	③	④	⑤	

BSI

L.R. Derogatis, 1993; Versão: M.C. Canavarro, 1995

A seguir encontra-se uma lista de problemas ou sintomas que por vezes as pessoas apresentam. Assinale, num dos espaços à direita de cada sintoma, aquele que melhor descreve o GRAU EM QUE CADA PROBLEMA O INCOMODOU DURANTE A ÚLTIMA SEMANA. Para cada problema ou sintoma marque apenas um espaço com uma cruz. Não deixe nenhuma pergunta por responder.

Em que medida foi incomodado pelos seguintes sintomas:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitíssimas vezes
1. Nervosismo ou tensão interior	<input type="checkbox"/>				
2. Desmaios ou tonturas	<input type="checkbox"/>				
3. Ter a impressão que as outras pessoas podem controlar os seus pensamentos	<input type="checkbox"/>				
4. Ter a ideia que os outros são culpados pela maioria dos seus problemas	<input type="checkbox"/>				
5. Dificuldade em se lembrar de coisas passadas ou recentes	<input type="checkbox"/>				
6. Aborrecer-se ou irritar-se facilmente	<input type="checkbox"/>				
7. Dores sobre o coração ou no peito	<input type="checkbox"/>				
8. Medo na rua ou praças públicas	<input type="checkbox"/>				
9. Pensamentos de acabar com a vida	<input type="checkbox"/>				
10. Sentir que não pode confiar na maioria das pessoas	<input type="checkbox"/>				
11. Perder o apetite	<input type="checkbox"/>				
12. Ter um medo súbito sem razão para isso	<input type="checkbox"/>				
13. Ter impulsos que não se podem controlar	<input type="checkbox"/>				
14. Sentir-se sozinho mesmo quando está com mais pessoas	<input type="checkbox"/>				
15. Dificuldade em fazer qualquer trabalho	<input type="checkbox"/>				
16. Sentir-se sozinho	<input type="checkbox"/>				
17. Sentir-se triste	<input type="checkbox"/>				
18. Não ter interesse por nada	<input type="checkbox"/>				
19. Sentir-se atemorizado	<input type="checkbox"/>				
20. Sentir-se facilmente ofendido nos seus sentimentos	<input type="checkbox"/>				
21. Sentir que as outras pessoas não são amigas ou não gostam de si	<input type="checkbox"/>				
22. Sentir-se inferior aos outros	<input type="checkbox"/>				
23. Vontade de vomitar ou mal-estar do estômago	<input type="checkbox"/>				
24. Impressão de que os outros o costumam observar ou falar de si	<input type="checkbox"/>				
25. Dificuldade em adormecer	<input type="checkbox"/>				
26. Sentir necessidade de verificar várias vezes o que faz	<input type="checkbox"/>				

Em que medida foi incomodado pelos seguintes sintomas:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Muitíssimas vezes
27. Dificuldade em tomar decisões	<input type="checkbox"/>				
28. Medo de viajar de autocarro, de comboio ou de metro	<input type="checkbox"/>				
29. Sensação de que lhe falta o ar	<input type="checkbox"/>				
30. Calafrios ou afrontamentos	<input type="checkbox"/>				
31. Ter de evitar certas coisas, lugares ou actividades por lhe causarem medo	<input type="checkbox"/>				
32. Sensação de vazio na cabeça	<input type="checkbox"/>				
33. Sensação de anestesia (encortijamento ou formigueiro) no corpo	<input type="checkbox"/>				
34. Ter a ideia que deveria ser castigado pelos seus pecados	<input type="checkbox"/>				
35. Sentir-se sem esperança perante o futuro	<input type="checkbox"/>				
36. Ter dificuldade em se concentrar	<input type="checkbox"/>				
37. Falta de forças em partes do corpo	<input type="checkbox"/>				
38. Sentir-se em estado de tensão ou aflição	<input type="checkbox"/>				
39. Pensamentos sobre a morte ou que vai morrer	<input type="checkbox"/>				
40. Ter impulsos de bater, ofender ou ferir alguém	<input type="checkbox"/>				
41. Ter vontade de destruir ou partir coisas	<input type="checkbox"/>				
42. Sentir-se embaraçado junto de outras pessoas	<input type="checkbox"/>				
43. Sentir-se mal no meio das multidões como lojas, cinemas ou assembleias	<input type="checkbox"/>				
44. Grande dificuldade em sentir-se "próximo" de outra pessoa	<input type="checkbox"/>				
45. Ter ataques de terror ou pânico	<input type="checkbox"/>				
46. Entrar facilmente em discussão	<input type="checkbox"/>				
47. Sentir-se nervoso quando tem que ficar sozinho	<input type="checkbox"/>				
48. Sentir que as outras pessoas não dão o devido valor ao seu trabalho ou às suas capacidades	<input type="checkbox"/>				
49. Sentir-se tão desassossegado que não consegue manter-se sentado quieto	<input type="checkbox"/>				
50. Sentir que não tem valor	<input type="checkbox"/>				
51. A impressão de que, se deixasse, as outras pessoas se aproveitariam de si	<input type="checkbox"/>				
52. Ter sentimentos de culpa	<input type="checkbox"/>				
53. Ter a impressão de que alguma coisa não regula bem na sua cabeça	<input type="checkbox"/>				

ANEXO C: TABELAS DOS ALFAS DE *CRONBACH* DAS ESCALAS DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Tabela 19. *Alfa de Cronbach das subescalas do YSQ-S3 na amostra*

Subescalas	α
Esquema Privação Emocional	.80
Esquema Abandono e Instabilidade	.84
Esquema Desconfiança/Abuso	.76
Esquema Isolamento Social/Alienação	.79
Esquema Defeito/Vergonha	.85
Esquema Fracasso	.86
Esquema Dependência/Incompetência	.65
Esquema Vulnerabilidade Mal/Doença	.68
Esquema Emaranhamento/Eu Subdesenvolvido	.58
Esquema Subjugação	.72
Esquema Autossacrifício	.77
Esquema Inibição Emocional	.80
Esquema Padrões Excessivos/Hipercriticismo	.70
Esquema Grandiosidade	.58
Esquema Autocontrolo Insuficiente	.68
Esquema Procura de Aprovação	.73
Esquema Pessimismo	.80
Esquema Punição	.64

Tabela 20. *Alfa de Cronbach das subescalas do QVA-r na amostra*

Subescalas	α
Dimensão Curso/Carreira	.87
Dimensão Institucional	.66
Dimensão Interpessoal	.87
Dimensão Pessoal/Emocional	.89
Dimensão Estudo	.76

Tabela 21. *Alfa de Cronbach das subescalas do BSI na amostra*

Subescalas	α
Domínio Somatização	.86
Domínio Obsessões/Compulsões	.75
Domínio Sensibilidade Interpessoal	.69
Domínio Depressão	.88
Domínio Ansiedade	.84
Domínio Hostilidade	.80
Domínio Ansiedade Fóbica	.66
Domínio Ideação Paranóide	.80
Domínio Psicoticismo	.77

ANEXO D: TABELAS DOS TESTES T-STUDENT DOS EMAP'S NA CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E CLÍNICA

Tabela 22. *EMAP's com diferenças estatisticamente significativas em "satisfação com o curso"*

Variáveis	Teste t			Sim		Não		d
	t	gl	p	M	DP	M	DP	
Privação Emocional	-2.16	361	.03	1.84	.94	2.31	.91	.22
Abandono/Instabilidade	-2.23	20.16	.03	2.73	1.19	3.57	1.65	.99
Isolamento Social	-3.62	361	.00*	2.24	1.02	3.10	1.04	.38
Defeito/Vergonha	-2.50	20.12	.02	1.75	.94	2.51	1.34	1.11
Fracasso	-2.59	361	.01	2.03	.97	2.61	.92	.27
Dependência	-2.97	361	.003	1.85	.74	2.36	.74	.31
Emaranhamento	-2.00	361	.04	1.88	.74	2.22	.78	.21
Subjugação	-2.70	20.30	.01	1.80	.76	2.42	1.00	1.20
Autossacrifício	-2.92	361	.004	2.67	.98	3.34	1.24	.30

Nota. *Coeficiente estatisticamente muito significativo (p< 0.001).

Tabela 23. *EMAP's com diferenças estatisticamente significativas em "estudante a tempo integral"*

Variáveis	Teste t			Sim		Não		d
	t	gl	p	M	DP	M	DP	
Privação Emocional	-2.49	359	.01	1.84	.93	2.51	1.22	.26
Abandono/Instabilidade	-2.17	359	.03	2.74	1.21	3.50	1.46	.22
Desconfiança/Abuso	-2.40	359	.01	2.53	.99	3.22	1.32	.25
Isolamento Social	-2.36	12.46	.03	2.25	1.01	3.20	1.42	1.34
Fracasso	-1.97	359	.04	2.04	.96	2.58	1.10	.20
Autossacrifício	-2.83	359	.005	2.67	.99	3.48	1.26	.29
Padrões Excessivos	-3.26	359	.00*	2.90	1.04	3.87	1.18	.34
Autocontrole	-2.40	359	.01	2.45	.86	3.05	1.15	.25
Insuficiente								
Procura de Aprovação	-2.34	359	.02	2.64	.96	3.29	1.15	.24
Punição	-2.80	359	.00*	2.72	.94	3.48	1.28	.29

Nota. *Coeficiente estatisticamente muito significativo (p< 0.001).

Tabela 24. *EMAP's com diferenças estatisticamente significativas em "sustentabilidade financeira"*

Variáveis	Teste t			Sim		Não		<i>d</i>
	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Privação Emocional	-5.87	360	.00	1.79	.88	2.96	1.19	.61
Abandono/Instabilidade	-3.25	22.66	.004	2.71	1.18	3.79	1.52	1.36
Desconfiança/Abuso	-5.25	360	.00*	2.49	0.96	3.62	1.21	.55
Isolamento Social	-4.05	360	.00*	2.23	1.01	3.14	1.01	.42
Defeito/Vergonha	-4.65	22.25	.00*	1.70	.90	3.04	1.33	1.97
Fracasso	-4.92	360	.00*	2.00	.93	3.03	1.15	.51
Dependência	-2.19	360	.02	1.86	.75	2.22	.77	.23
Vulnerabilidade ao Mal	-3.73	360	.00*	2.17	1.02	3.02	1.09	.39
Emaranhamento	-3.22	360	.00*	1.86	.73	2.38	.79	.33
Subjugação	-2.44	22.50	.02	1.80	.75	2.35	1.02	1.03
Autossacrifício	-3.39	360	.00*	2.66	.97	3.40	1.24	.35
Padrões Excessivos	-2.43	360	.01	2.90	1.05	3.47	1.14	.25
Grandiosidade	-4.27	360	.00*	2.52	.81	3.29	1.00	.45
Autocontrole	-3.09	360	.002	2.44	.86	3.03	.99	.32
Insuficiente								
Pessimismo	-3.69	360	.00*	2.84	1.13	3.77	1.32	.28

Nota. *Coeficiente estatisticamente muito significativo ($p < 0.001$).

ANEXO E: GRÁFICOS E TABELAS DE VALIDAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA “ENTER”

Tabela 25. *Diagnóstico de colinearidade*^a

M	od Dim	Eige	Con	Proporções de Variância											
				ditio	(Co	Curs	Inte	Instit	Pess	Estu	AD	VE/			
o	o	ue	Inde	nsta	o/Ca	rpes	soal	nal	soal	do	DR	D	LD	IO	I
1	1	10.4	1.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.32	5.66	.00	.00	.01	.00	.01	.00	.02	.01	.01	.01	.01	.01
	3	.05	14.4	.00	.01	.02	.00	.01	.09	.12	.00	.38	.00	.00	.00
	4	.03	17.9	.00	.01	.07	.01	.01	.00	.03	.47	.04	.00	.29	.00
	5	.02	18.8	.01	.00	.22	.02	.19	.00	.10	.02	.07	.05	.20	.00
	6	.02	20.6	.00	.04	.03	.06	.08	.00	.03	.13	.05	.54	.07	.00
	7	.02	21.9	.00	.07	.04	.10	.04	.24	.35	.15	.01	.01	.18	.00
	8	.02	23.0	.00	.05	.06	.01	.21	.32	.06	.05	.24	.13	.23	.00
	9	.01	25.5	.00	.30	.31	.03	.05	.27	.18	.06	.08	.19	.01	.00
	10	.01	29.6	.00	.50	.16	.75	.02	.00	.00	.04	.01	.04	.01	.00
	11	.00	46.3	.99	.02	.07	.01	.39	.06	.12	.06	.12	.03	.00	.00

Nota. a. Variável dependente = Índice Geral de Sintomas. DR = Distanciamento/Rejeição; ADD= Autonomia e Desempenho Deteriorados; LD = Limites Deteriorados; IO = Influência dos Outros; VE/I= Vigilância Excessiva/Inibição.

Tabela 26. *Estatística dos resíduos*^a

	Min	Max	M	DP	N
Resíduos	-1.19	1.30	.00	.38	363
Resíduos estandardizados	-3.08	3.37	.00	.99	363
Valor de Leverage	.004	.20	.02	.02	363

Nota. a. Variável dependente = Índice Geral de Sintomas.

Figura 1. Gráfico de Probabilidade Normal dos Resíduos Estandarizados

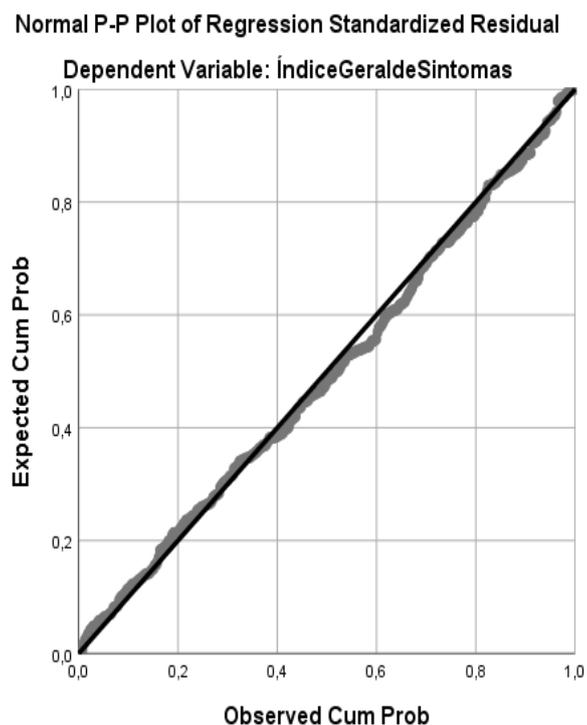


Tabela 27. Teste Kolmogorov-Smirnov para avaliar a normalidade dos resíduos

Resíduos não estandarizados		
<i>N</i>		363
Parâmetros Normais ^a	<i>M</i>	.00
	<i>DP</i>	.38
Estatística de Teste		.04
Sig.		.51

Nota. a. Distribuição do teste é normal.

Figura 2. Gráfico de Dispersão

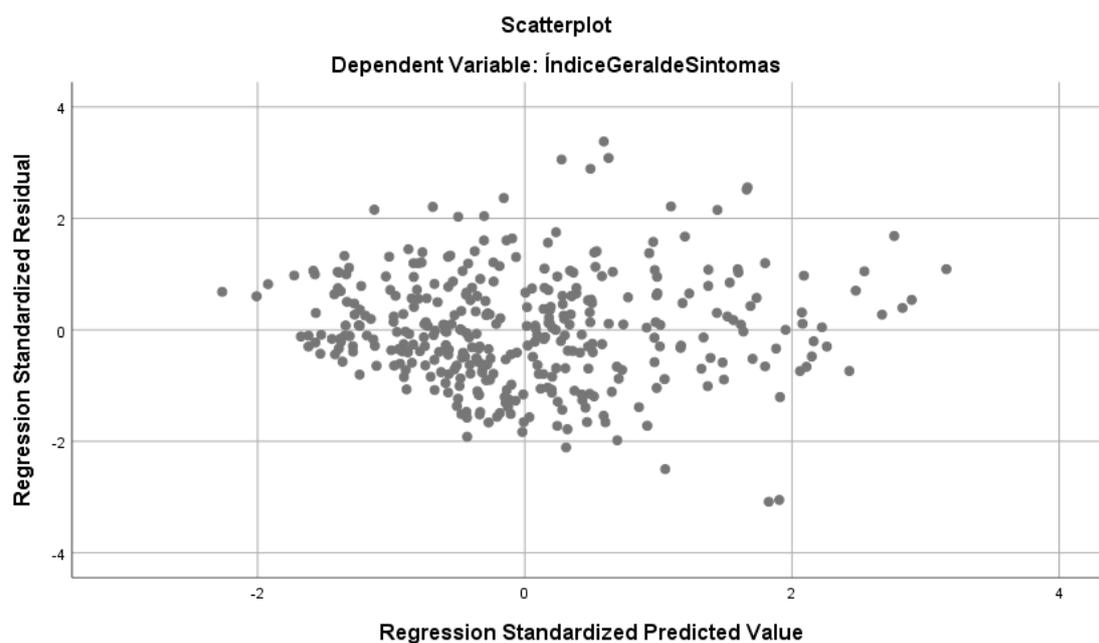


Tabela 28. Diagnóstico por caso ^a

Número de caso	Resíduo estandardizado	Índice Geral de Sintomas	Valor previsto	Resíduo
95	3.37	3.66	2.35	1.30
127	-3.08	1.85	3.04	-1.18
170	-3.05	1.91	3.08	-1.19
188	3.05	3.36	2.17	1.19
278	3.08	3.57	2.37	1.29

Nota. a. Variável dependente = Índice Geral de Sintomas.

ANEXO F: GRÁFICOS E TABELAS DE VALIDAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA “STEPWISE”

Tabela 29. *Diagnóstico de colinearidade*^a

Modelo	Dimensão	Eigenvalue	Condition Index	(Constante)	Proporção de variância		
					Pessoal	VE/I	DR
1	1	1.97	1.00	.01	.01		
	2	.02	8.53	.99	.99		
2	1	2.88	1.00	.00	.00	.01	
	2	.10	5.30	.00	.15	.27	
	3	.00	17.61	1.00	.84	.72	
3	1	3.79	1.00	.00	.00	.00	.00
	2	.17	4.70	.00	.08	.02	.10
	3	.02	11.8	.00	.01	.87	.63
	4	.00	22.5	.99	.91	.11	.27

Nota. a. Variável dependente = Índice Geral de Sintomas. VE/I = Vigilância Excessiva/Inibição; DR = Distanciamento e Rejeição.

Tabela 30. *Estatística dos resíduos*^a

	Min	Max	M	DP	N
Resíduos	-1.20	1.36	.00	.38	363
Resíduos Estandarizados	-3.11	3.52	.00	.99	363
Valor de Leverage	.00	.05	.00	.00	363

Nota. a. Variável dependente = Índice Geral de Sintomas.

Figura 3. Gráfico de Probabilidade Normal dos Resíduos Estandarizados

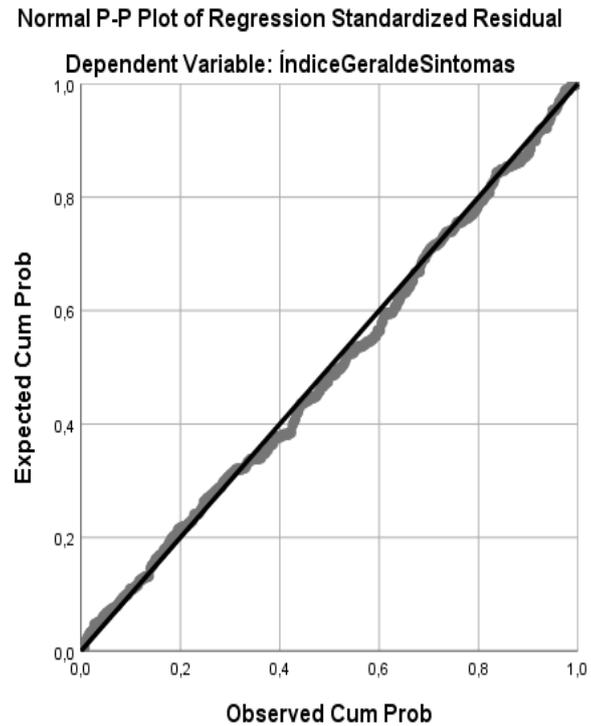


Tabela 31. Teste Kolmogorov-Smirnov para avaliar a normalidade dos resíduos

Resíduos não estandarizados		
<i>N</i>		363
Parâmetros Normais ^a	<i>M</i>	-.00
	<i>DP</i>	.38
Estatística de Teste		.04
Sig.		.60

Nota. a. Distribuição do teste é normal.

Figura 4. Gráfico de Dispersão

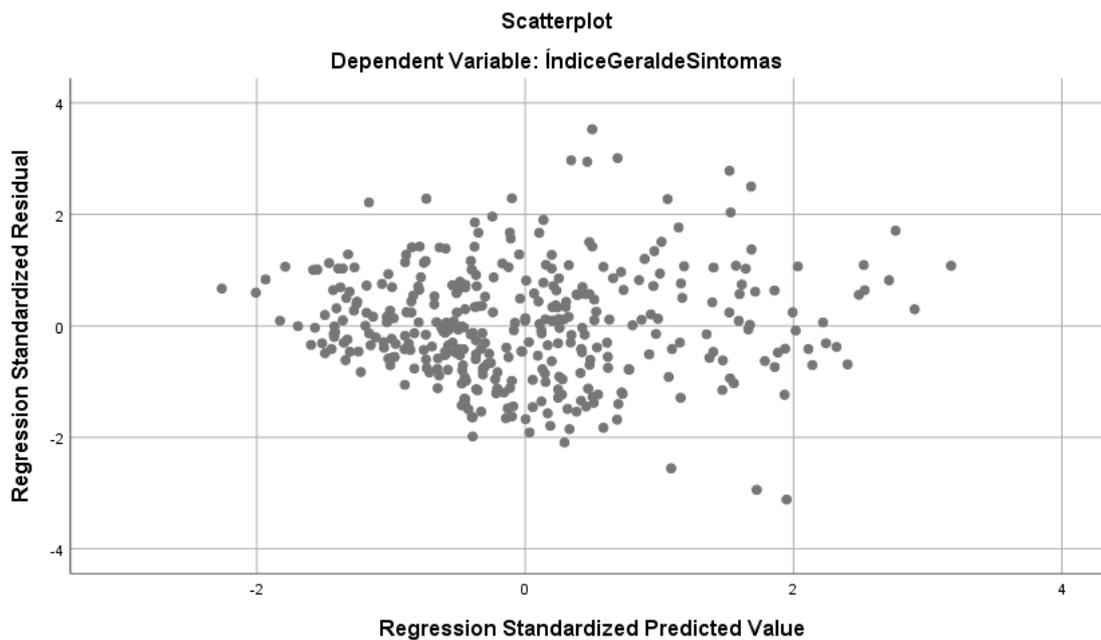


Tabela 32. Diagnóstico por caso^a

Número de caso	Resíduos estandardizados	Índice Geral de Sintomas	Valor previsto	Resíduo
95	3.52	3.66	2.30	1.36
170	-3.11	1.91	3.10	-1.20
278	3.00	3.57	2.40	1.16

Nota. a. Variável dependente = Índice Geral de Sintomas.