

Psicologia

Educação

Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos

Semestral

Dezembro de 2006

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

n<sup>o</sup> 2 Vol. X

# Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

## ESTATUTO EDITORIAL

Uma revista semestral e da responsabilidade do Colégio Internato dos Carvalhos e dos departamentos de psicologia, educação e cultura das universidades a que pertencem os membros do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo.

Uma revista de carácter científico que pretende acompanhar as diferentes correntes do pensamento acerca da psicologia, da educação e da cultura em geral.

Uma revista que procura actualizar os professores face aos desenvolvimentos recentes na investigação e na prática do ensino-aprendizagem.

Uma revista que pretende capacitar os professores para lidarem com alguns problemas mais frequentes na sala de aula.

Uma revista que vai favorecer a transposição dos estudos no campo da cognição e da afectividade para a prática educativa das escolas.

Uma revista que promove o diálogo entre os professores de diferentes níveis de ensino e possibilita a troca de experiências de sala de aula.

Uma revista que interessa a educadores, professores, investigadores e estudantes, assim como às pessoas que procuram uma formação actualizada, de bom nível, no domínio do ensino-aprendizagem.

## CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas, Brasil)

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

Rui Soares (Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa)

Sílvia Koller (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

## PREÇO E ASSINATURA

Número avulso ..... 10,00 euros

Assinatura/ano ..... 15,00 euros

## SEDE DA REDACÇÃO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos

Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS

4415-284 PEDROSO

Telefone: 22 786 04 60 Fax: 22 786 04 61

Email: gomes@cic.pt

## PROPRIEDADE

P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos - Cont. N.º 500224200

Depósito legal: N.º 117618/97

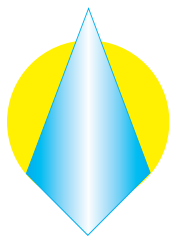
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

N.º exemplares: 500

Capa: anibal couto

# P Psicologia E Educação C Cultura



DIRECTOR - EDITOR

João de Freitas Ferreira

SECRETÁRIO

António Fernando Santos Gomes

CONSELHO EDITORIAL

Amâncio C. Pinto (Universidade do Porto)

Félix Neto (Universidade do Porto)

José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)

Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa)

**Os artigos desta Revista estão indexados na base de dados da  
*PsycINFO, PsycLIT, ClinPSYC e Psychological Abstracts*  
da American Psychological Association (APA)**

**COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS**

Vol. X, nº 2, Dezembro de 2006



# ÍNDICE

<b>Editorial</b>	
<i>João de Freitas Ferreira</i> .....	241
<b>Personalidade na idade adulta: o contributo dos projectos pessoais</b>	
<i>Margarida Pedroso Lima, Isabel Albuquerque</i> .....	245
<b>Educação das pessoas idosas</b>	
<i>José Barros-Oliveira</i> .....	267
<b>Modelos culturais, apoio familiar e o idoso no Japão</b>	
<i>Daniela Carvalho</i> .....	311
<b>Atitudes dos reclusos ciganos e não ciganos face ao ensino recorrente</b>	
<i>Cristina Fonseca e Félix Neto</i> .....	329
<b>Felicidade e perdão: diferenças por sexo, idade e cultura</b>	
<i>Conceição Pinto e José Barros-Oliveira</i> .....	353
<b>Aventuras: vivências e significados da transgressão na adolescência</b>	
<i>Ana Barbeiro e Rui Abrunhosa Gonçalves</i> .....	369
<b>Perdão aos outros, perdão de Deus e religiosidade em adolescentes</b>	
<i>Félix Neto, Ana Veríssimo Ferreira, Maria Conceição Pinto</i> .....	387
<b>Paradigmas de estudo das memórias falsas em crianças</b>	
<i>Maria Paula Carneiro</i> .....	407
<b>Evocação do valor do Euro em Escudos ao longo de 6 anos, data de circulação e numerário português</b>	
<i>Amâncio C. Pinto</i> .....	429
<b>Validação concorrente de uma escala metacognitiva de leitura para universitários brasileiros</b>	
<i>Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, Mirthis Czubka de Abreu, Nayane Martoni Piovezan</i> .....	447

<b>A flexibilidade de utilização de diferentes unidades ortográficas na leitura em Língua Portuguesa</b>	
<i>Ana Paula Vale e Rosângela Bertelli</i> .....	461
<b>Instrumento para avaliação da cultura em instituições de ensino superior</b>	
<i>Aristides Isidoro Ferreira</i> .....	477
<b>Recensões</b> .....	489

# EDITORIAL

João de Freitas Ferreira  
Director da Revista

Tínhamos comunicado no nº 1, de Maio passado, que o nº 2, de Dezembro, seria um número temático sobre a "Psicologia do Adulto e do Idoso". Como, sobre o tema, não recebemos artigos, em número suficiente, resolvemos publicar os artigos que deram entrada sobre esse assunto, juntando-lhes colaborações que abordam outras áreas científicas. Organizámos os trabalhos em três grupos: o primeiro reúne os artigos que estudam a psicologia do adulto e do idoso; o segundo é composto por colaborações que tratam de temas ligados à psicopedagogia; e o último engloba estudos de temática variada.

1. As autoras do artigo "*Personalidade na idade adulta: contributo dos projectos pessoais*", Margarida Lima e Isabel Albuquerque, propuseram-se estudar o desenvolvimento da personalidade na idade adulta, tendo por base a relação entre idade e projectos pessoais. A amostra escolhida envolveu 148 indivíduos, com idades compreendidas entre os 26 e os 55 anos, todos eles professores do 1º ciclo do ensino básico. Foi utilizado o "Método de Análise de Projectos Pessoais". Os resultados obtidos apresentaram correlações positivas entre a idade e os projectos interpessoais, e correlações negativas entre a idade e os projectos intrapessoais.

2. José Barros de Oliveira escolheu para tema do seu artigo "*A Educação das pessoas idosas*", focando toda a problemática do idoso em si mesmo e na sua relação com a comunidade. Começa por elencar os direitos fundamentais dos idosos e escolher a educação permanente para objecto do seu estudo. Regista que, na educação dos idosos, é preciso ter-se atenção à sua personalidade, comportamento, atitudes e valores. Cada idoso tem o seu processo próprio de envelhecimento e requer métodos diversos de aprendizagem. Novos conhecimentos e informações são desnecessários, o que importa é levar o educando a compreender o que interiorizou ao longo da vida. Em suma, os idosos representam uma parte significativa do património cultural da humanidade. Assim sendo, devem continuar a partilhar os seus conhecimentos com a comunidade e aceder à aprendizagem ao longo de toda a sua vida. O autor termina dizendo: "A educação dos idosos não apenas é possível mas também necessária para a construção de uma nova sociedade".

3. Daniela de Carvalho, resolveu abordar o tema: "*Modelos culturais, apoio familiar e o idoso no Japão*". Começa por estudar o modelo familiar tradicional japonês, analisando o conceito de família e a assistência que esta presta aos seus idosos. O casamento não obriga os recém casados a abandonarem o lar dos pais; até é desejável que continuem a viver com eles. Em contrapartida, os filhos assumem a obrigação de olhar pelos pais na sua velhice ou incapacidade. Assim fica assegurado o apoio social aos idosos, sem recorrer a instituições de carácter social. Todavia, o contacto com os ocidentais e o retorno de emigrantes japoneses do Brasil começam a operar "uma mudança lenta mas gradual das atitudes e das expectativas sociais

tradicionais". Apesar de tudo e pela força da tradição, a família continua a desempenhar um papel importante na prestação de assistência aos idosos.

4. Os autores do artigo *"Atitudes dos reclusos ciganos e não ciganos face ao ensino recorrente"*, Cristina Fonseca e Félix Neto, começam por fazer o enquadramento social ao tema e registam o grande número de reclusos nas instituições prisionais. De seguida, reconhecem que todos eles têm direito à sua auto-estima, à sua auto-confiança, à sua reeducação e posterior reinserção na sociedade. A nação não pode defraudá-los. É preciso prepará-los para a liberdade, facultando-lhes variadas aprendizagens de acordo com os seus interesses e facultades. Daí que as instituições prisionais tivessem passado a facultar-lhes também o ensino recorrente. Os autores do artigo estudam as atitudes dos ciganos e não ciganos face a este tipo de ensino. Para isso, formularam oito hipóteses de investigação e concluíram que "os não ciganos fazem uma avaliação mais positiva deste ensino do que os ciganos". Isto acontece, porque os ciganos não valorizam o ensino formal, mas as aprendizagens desenvolvidas na sua etnia.

5. O artigo *"Felicidade e perdão: diferenças por sexo, idade e cultura"* da autoria de Conceição Pinto e José Barros-Oliveira estuda a busca da felicidade através do perdão, comparando idosos timorenses e portugueses entre si e estes com jovens portugueses. Numa primeira parte teórica, definem as variáveis felicidade e perdão; numa segunda parte prática, apresentam os resultados de três estudos por eles realizados, a saber: a) as escalas de felicidade e perdão revelam "suficientes propriedades psicométricas"; b) as duas escalas funcionam relativamente bem entre si; c) quanto ao género, as diferenças não são significativas; d) quanto às diferenças culturais, e comparando as duas amostras portuguesas, verifica-se uma maior felicidade entre os jovens; e) cotejando as duas amostras portuguesas com a amostra timorense, os autores concluem que há "uma maior capacidade de perdoar por parte dos idosos timorenses".

6. Os autores do artigo – *"Aventuras: vivências e significados da transgressão na adolescência"* – Ana Barbeiro e Rui Abrunhosa Gonçalves, localizam o seu estudo no contexto social, histórico e cultural de Mirandela, Cachão, escola, grupo e família, e centram a sua pesquisa nos planos de abordagem dos adolescentes e nos significados que eles atribuem às suas vidas e respectivos comportamentos desviantes. Os autores reflectem sobre a capacidade que eles revelam para recriar "aventuras" que marquem a construção e a afirmação de si mesmos em grupo e que, simultaneamente, os desviem do grupo e os conduzam a "uma realidade mais individualizada". Os resultados obtidos são interessantes: a) "as aventuras são um modo de vida, uma forma de construção de si, do grupo e das visões do mundo"; b) frequentemente os jovens recorrem às narrativas para agredirem outras pessoas; c) a princípio, julgava-se que as aventuras seriam um fenómeno limitado no tempo, mas não, os jovens, com os anos, passam a comportar-se de forma mais discreta, mas é às narrativas que eles recorrem na construção do seu futuro. Trata-se de uma forma curiosa de educar e crescer num ambiente social em que os pais já não conseguem assumir a sua missão de educadores.

7. No artigo intitulado *"Perdão aos outros, perdão de Deus e religiosidade em adolescentes"*, os seus autores, Félix Neto, Ana Veríssimo Ferreira e Maria da



Conceição Pinto, abordam o perdão como sendo um meio importante para a formação dos jovens, nos dias de hoje, examinando, especificamente, as relações entre religiosidade, propensão a perdoar aos outros e sentir-se perdoados por Deus. Os resultados são positivos: a) não foi cabalmente confirmada a hipótese de que a disposição de perdoar aos outros esteja associada à religiosidade; a) foi confirmada a hipótese de que pessoas perdoadas por Deus mais facilmente perdoam aos outros; c) foi, também, confirmada a hipótese de que “o sentir-se perdoado por Deus devia estar mais fortemente ligado à religiosidade que o perdão aos outros”. No entanto, apesar do rigor científico do seu estudo, os autores reconhecem que os resultados apresentados não podem ser generalizados, porque “as características da amostra não são representativas da população em geral”.

8. O artigo de Maria Paula Carneiro “*Paradigmas de estudo das memórias falsas em crianças*” aborda as várias metodologias de estudo das memórias falsas em crianças e a importância que elas representam no desenvolvimento da sua memória. A autora analisa quatro paradigmas, que cataloga em dois grupos: No primeiro grupo, inclui dois paradigmas que utilizam a sugestão como elemento de distorção, tentando alterar a memória através de distratores externos: a) *Método da desinformação*, que introduz memórias falsas através de perguntas sugestivas; b) *Método da inflação pela imaginação*, que gera a confusão através de acontecimentos imaginados. No segundo grupo, recorre a distorções naturais originadas pela própria maneira como a memória funciona: a) *Método de associados convergentes (DRM)*, que analisa erros da memória ao demonstrar o efeito que a relação associativa das palavras tem na evocação falsa de determinados itens; b) *Método de exemplares de categorias*, que recorre a listas de palavras formadas por exemplares, retirando de cada lista a palavra crítica (exemplar de categoria). Para crianças recorre-se a material pictórico. Analisados os vários métodos, a autora conclui: “Enquanto que a sugestibilidade tende a diminuir com a idade, a activação de palavras (paradigma DRM) apresentadas parece aumentar com o desenvolvimento”.

9. Amâncio C. Pinto estuda a “*Evocação do valor do Euro em Escudos ao longo de seis anos, data de circulação e numerário português*”, abordando os seguintes quesitos: a) a evocação do valor do Euro; b) a evocação do ano do início da circulação do Euro; c) a evocação das moedas e das notas de Escudo em circulação antes do Euro. Trabalha com um total de 573 estudantes do 2ºano do Curso de Psicologia da U. Porto, agrupados em amostras de 79 a 114 entrevistados, desde Maio de 2001 até Maio de 2006. Os resultados são esclarecedores: a) *quanto à evocação do valor do Euro expresso em Escudos*, o desempenho foi elevado, situando-se em 75% em 2006; b) *quanto ao início da circulação do Euro*, as evocações correctas situaram-se entre 93% em Maio de 2001 e 23 % em Maio de 2006; c) *quanto à evocação das moedas e das notas de Escudo em circulação antes do Euro*, as evocações correctas situaram-se acima dos 89% para seis das sete moedas e para a totalidade das cinco notas.

10. Um grupo de investigadores chefiado por Maria Cristina Azevedo Joly apresenta um estudo sobre “*Validação concorrente de uma escala metacognitiva de leitura*”. Começam por definir as estratégias de leitura, como sendo técnicas,

actividades ou procedimentos, utilizados na compreensão de textos. Distinguem entre estratégias cognitivas e metacognitivas. As primeiras ajudam a mente a recuperar e a organizar o conteúdo recebido através da leitura; as segundas guiam e regulam as actividades cognitivas (inteligência, atenção e memória), solucionando problemas de compreensão e controlando toda a actividade intelectual. O objecto principal da investigação é “a validação concorrente de uma escala de estratégias de leitura (EMeL- U) por meio da correlação com um teste de inteligência fluida (GfRI)”. Participaram 84 estudantes das Universidades do interior dos Estados de S. Paulo e Minas Gerais. Os resultados asseguram que é possível resolver problemas de compreensão e controlar a actividade intelectual através da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura. Todavia, os resultados ainda não são conclusivos.

11. As investigadoras Ana Paula Vale e Rosangela Bertelli abordam o tema: “Flexibilidade de utilização de diferentes unidades ortográficas na leitura da língua portuguesa”. Começam por definir conceitos e dar uma panorâmica sucinta da produção científica, realizada nas últimas décadas. De seguida, propõem-se estudar um método que facilite a leitura em língua portuguesa. Neste estudo, foram observados 110 participantes de diferentes escalões etários: 96 crianças e 24 estudantes universitários. Com base nos resultados obtidos, as autoras concluem que os leitores de língua portuguesa precisam de recorrer a “unidades-grandes” (pseudo-palavras) e a “unidades-pequenas” (grafemas – fonemas) para lerem bem e com autonomia.

12. Aristides Isidoro Ferreira procura descobrir um “Instrumento para avaliação da cultura em instituições de ensino superior”. O seu objectivo é aferir um modelo que lhe permita avaliar a cultura de gestão das instituições do ensino superior português. O autor, embora reconheça que as universidades não são empresas, procura aplicar métodos empresariais à gestão das escolas superiores portuguesas. No seu estudo, privilegia o *Modelo dos Valores Contrastantes*, seguido por grande parte das empresas. Centra a sua investigação em duas universidades de Lisboa: uma estatal (62 elementos) e outra não estatal (52 elementos). Pela diversidade de funções, e para atingir maior objectividade, divide os elementos seleccionados em três grupos: 1º grupo – Directores e Gestores; 2º grupo – pessoal técnico; 3º grupo – pessoal administrativo. Os resultados obtidos são positivos. As quatro escalas de cultura estudadas apresentam “bons níveis de consistência interna”. O Modelo aferido adequa-se à avaliação de cultura organizacional do ensino superior português.

13. Não queria terminar este editorial sem referir o momento importante da vida desta revista, que estamos a viver. Com este número, completamos 10 anos de trabalho. Publicámos mais de duzentos artigos, editámos 20 números e completámos 10 volumes. Chegámos a muitas universidades e centros de estudo e investigação em Portugal e no estrangeiro. Granjeámos o respeito de muitas comunidades científicas. As normas e datas exigidas pela APA foram escrupulosamente cumpridas. Os artigos da nossa revista são, hoje, citados em muitas dissertações de Mestrado e de Doutoramento e noutras investigações científicas. Foi um trabalho árduo e de muita persistência. Mas valeu a pena. Sem citar nomes, agradeço, neste momento comemorativo, a todos os colaboradores. A todos garanto que a obra começada é para continuar.

# PERSONALIDADE NA IDADE ADULTA: O CONTRIBUTO DOS PROJECTOS PESSOAIS

Margarida Pedroso de Lima  
Isabel Albuquerque

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade da Coimbra, Portugal*

## Resumo

O estudo da personalidade na vida adulta tem vindo, recentemente, a partilhar o seu labor, ao nível da investigação, com a psicologia do desenvolvimento, assente que está que a adulez se constitui como um período de importância central para o ciclo de vida. A compreensão dos processos sustentadores da estabilidade e da mudança na personalidade adulta implica privilegiar abordagens diversificadas, numa tentativa de integração de resultados provenientes de análises relativas a diferentes níveis da mesma. Neste contexto, o presente artigo debruça-se sobre a relação entre idade e projectos pessoais (Little, 1983) numa amostra de sujeitos jovens-adultos e de meia-idade do distrito de Viseu. Foram encontradas correlações positivas e significativas entre a idade e os projectos interpessoais e o afecto positivo, e negativas entre as mesmas e os projectos intrapessoais.

**PALAVRAS-CHAVE:** *personalidade, projectos pessoais, idade adulta.*

## Enquadramento: o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida

“Uma personalidade estável é necessária para desenvolver o sentido da identidade, mas o potencial para o crescimento é o distintivo da humanidade” (Wrightsmann, 1988, p. 150)“.

A reflexão sobre a personalidade na idade adulta, objecto de análise neste artigo, é uma tarefa muito complexa, porque conjuga um século de estudos sobre a personalidade com as investigações de uma área mais recente, que é a do estudo do desenvolvimento na última fase da nossa vida. Tradicionalmente, a psicologia do desenvolvimento estudava as mudanças, que ocorrem na criança e no adolescente. Posteriormente, começou a debruçar-se sobre a idade adulta e o processo de envelhecimento. Na actualidade, já não é

uma questão polémica que o período que se estende do final da adolescência até à morte — a idade adulta — é uma etapa crucial do ciclo de vida humana. Fases importantes, porque nela passamos grande parte da nossa vida e porque, segundo alguns estudos, nela se integram alguns dos momentos de maior realização e satisfação pessoal.

A personalidade está indubitavelmente relacionada com o desenrolar e o desfecho das nossas vidas. Com a escolha da nossa carreira, dos nossos relacionamentos e com a forma como nos sentimos em relação a nós próprios e aos outros. O estudo da personalidade, de uma perspectiva desenvolvimental, surge com os trabalhos pioneiros de Jung e de Erikson que defenderam o desenvolvimento da personalidade para além da infância e da adolescência, bem como, contrariando os modelos do declínio, afirmaram a existência da actualização e do desenvolvimento ao longo de todo o ciclo de vida (Lima, 1997). Erikson propôs que a nossa identidade se define por círculos de relações que se vão ampliando. Assim, se, por exemplo, na adolescência a identificação deixa de estar primariamente centrada nas introjecções parentais para se abrir a padrões culturais e ideológicos mais alargados, na meia-idade os investimentos generativos e a participação activa na cultura são cada vez maiores. Na última fase da nossa vida, os idosos mais integrados e sábios identificam-se com os padrões duradouros que definem a nossa humanidade (Labouvie-Vief e Diehl, 1999). Com o advento do modelo do ciclo de vida ou do desenvolvimento coextensivo à duração da vida, a multidireccionalidade e os ganhos e progressos ao longo de todo o curso de vida (Baltes, 1987) foram-se tornando ideias generalizadas e partilhadas no meio científico e na comunidade em geral (Labouvie-Vief e Diehl, 1999). Por contraste com os modelos iniciais, o desenvolvimento psicológico caracterizar-se-ia pela abertura, multidimensionalidade, multidireccionalidade das trajectórias de desenvolvimento, enfatizando que, mesmo nos últimos estágios de desenvolvimento, existe uma capacidade considerável para a mudança positiva. A partir dos finais dos anos 80, os estudos de investigadores como Baltes (1987) têm vindo a criticar abertamente a posição que defende a estabilidade contrapondo a ideia de que as potencialidades para a mudança e a plasticidade têm que ser examinadas ao longo de todo o curso de vida, incluindo a velhice. Na actualidade, o estudo da personalidade ao longo da idade adulta é caracterizado por tendências integradoras, por um grande movimento interdisciplinar que inclui a mudança e a estabilidade, bem como, a influência dos diferentes contextos. O reconhecimento de que estamos profundamente relacionados uns com os outros tem levado alguns modelos a realçar o necessário equilíbrio entre a autonomia e a dependência como atributos do adulto do sexo masculino e femi-

nino. Os indivíduos deixaram de ser vistos como tendo uma mente/self/personalidade singular e coerente, mas passaram a ser vistos como entidades dinâmicas, que combinam em si mesmas contradições e conflitos, os quais definem a individualidade única da pessoa. No envelhecimento, os recursos sociais e psicológicos declinam mas os sujeitos podem recorrer a processos adaptativos e estratégias compensatórias resilientes. Estas estratégias são fundamentais para manter e recuperar os nossos níveis de bem-estar subjectivo em face das ameaças e desafios e explicariam o facto do bem-estar subjectivo se manter estável ao longo da idade adulta (Baltes e Mayer, 1999). O aumento da resiliência é, aliás, no que concerne às diferenças relacionadas com a idade na auto-regulação, o dado mais consistente (Staudinger e Kunzmann, 2005). Ao perder uma capacidade, afirmam Baltes e colaboradores (1999), podemos compensar a sua perda através da selecção de uma determinada área de funcionamento e investindo muita atenção, tempo e esforço nessa actividade. Esta optimização selectiva está muitas vezes associada a áreas de aptidões especializadas.

Para muitas abordagens e concepções, originadas com base nas formulações psicodinâmicas iniciais sobre a personalidade, a idade adulta é um período de transformações significativas embora, até determinado ponto, influenciado pelas experiências precoces. Assim, a idade adulta não é um período estático mas um tempo onde os padrões anteriores são reavaliados e um sentido de plasticidade e crescimento são mantidos. Particularmente, no que concerne a constructos como a identidade, os mecanismos de defesa e o *coping*, a investigação tem encontrado mudanças consideráveis ao longo da idade adulta.

As perspectivas cognitivistas e desenvolvimentais, por seu lado, têm contribuído, mais recentemente, para a questão do desenvolvimento na idade adulta, propondo mecanismos cognitivos relacionados com reorganizações ao nível da personalidade. A evidência a este nível indica que, da jovem-adultez para a meia-idade, os indivíduos reorganizam o seu sentido de realidade, incluindo como se vêm a si próprios e aos outros, às suas e emoções e às dos outros. Em parte, estes padrões complementam os discutidos pelas teorias dinâmicas já referidas. Mesmo no seio das abordagens dos traços, como veremos mais adiante, noções de estabilidade da personalidade estão a dar azo a investigações que traçam as alterações da personalidade em função dos contextos e das experiências ao longo da vida.

Na perspectiva de Labouvie-Vief e Diehl (1999), a visão do ciclo de vida, promovendo a mistura de diferentes áreas (e.g., psicodinâmica, traços, cogni-

tivistas) que até então contribuíam para o estudo da personalidade de forma separada, tem vindo a aceitar que transformações importantes ocorrem na idade adulta. Simões (1999, 9) sintetiza esta ideia afirmando “face aos dados disponíveis, que o problema já não é o de averiguar se a personalidade do adulto muda ou permanece estável, mas como é que muda e permanece estável”.

Para avaliar as mudanças ao nível da personalidade, os investigadores têm recorrido, sobretudo, a metodologias transversais e longitudinais e, mais recentemente, sequenciais, revelando uma trajectória consistente de desenvolvimento, na idade adulta (Baltes e Mayer, 1999; Simões, 2000; Schaie, 2000). Porém, muitos dos testes psicológicos utilizados são insensíveis às transformações de significado, logo, tornam-se inúteis para a avaliação de mudanças importantes. Neste sentido, o presente artigo, depois de uma breve revisão da literatura sobre a contribuição do estudo dos traços e dos projectos pessoais para o estudo da personalidade, apresenta dados sobre o desenvolvimento da personalidade na idade adulta com base na Análise dos Projectos Pessoais.

## Traços e Projectos

De acordo com Pervin (1990), a partir dos anos noventa, a psicologia da personalidade caracteriza-se por abordar uma grande diversidade de fenómenos e aspectos, reflectindo, conseqüentemente, a complexidade do funcionamento da mesma. Assim, depois da crise dos anos 60 e 70, o domínio da personalidade, no decorrer dos anos 80, retomou a sua vitalidade (Lima, 1997). Neste momento da sua trajectória, pode considerar-se que existe um grande labor em torno das abordagens sócio-cognitivas e dos traços/disposições, bem como, uma grande capacidade de estabelecer diálogos fecundos internamente e com domínios afins. Para este diálogo contribuíram modelos abrangentes como o de McAdams (1994) que propõe que a personalidade pode ser definida e analisada a três níveis paralelos de funcionamento, a saber: o nível disposicional (e.g., os cinco grandes factores); o nível das preocupações pessoais (e.g., objectivos e tarefas); e o nível da pessoa na sua totalidade (e.g., avaliada através das narrativas de vida). Segundo esta proposta, em função do nível da personalidade que tivéssemos em consideração, poderíamos observar mais ou menos mudança na personalidade.

O primeiro nível referido é composto por dimensões (traços) que são, segundo o autor, relativamente não-condicionais, descontextualizadas, geral-

mente lineares e, implicitamente, comparativas, nas quais se pode encontrar uma impressionante evidência a favor da estabilidade da personalidade. O segundo nível refere-se aos planos, objectivos, estratégias, defesas, projectos, táticas, e investimentos pessoais. Ou seja, variáveis motivacionais, desenvolvimentistas ou estratégicas. Neste nível incluir-se-iam as unidades de nível intermédio (Cantor, 1990).

O nível três diz respeito à formação da identidade, enquanto 'procura de uma narrativa desenvolvimentista', ou seja, uma tentativa de encontrar unidade e propósito na vida. McAdams (1994, p.306) defende que "se o nível I enfatiza o lado ter da personalidade e, o nível II, o fazer, então, o nível III diz respeito à construção do eu".

O estudo dos traços tem sido objecto de muitas críticas, porém, muitos investigadores que utilizavam metodologias longitudinais tiveram muita relutância em colocar de parte os dados encontrados, devido ao grande investimento que implica este género de investigação. Com efeito, se fossem epifenómenos, ou ficções, não se encontraria uma estabilidade tão elevada. Consequentemente, para estes autores, os traços apresentam níveis de estabilidade e de continuidade, ao longo da idade adulta. McCrae e Costa (1992, p. 177) sintetizaram esta ideia, dizendo que "os diferentes estudos têm mostrado que, ao longo da parte adulta do curso de vida, pouca mudança existe no nível médio dos traços da personalidade comumente avaliados. De forma geral, não existe nem declínio nem crescimento na idade adulta."

Efectivamente, o conceito de traço está estreitamente relacionado ao de constância. Assim, a noção de disposição (Stern) e, posteriormente, de traço (Allport) refere-se a "propriedades inferidas" e duradouras dos sujeitos, propriedades que nos levam a esperar determinados tipos de comportamentos e não outros. McCrae e Costa (1992, p.23), posteriormente, definiram os traços não apenas como correlações entre diferentes ocasiões de medição na mesma pessoa, mas como "dimensões das diferenças individuais, com tendência a mostrar padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e acções". Estes padrões de consistência, representados nos traços, são possíveis de observar, através do tempo e das diferentes situações. Se, por exemplo, um sujeito está hoje ansioso e amanhã calmo, atribuímos estas disposições à situação. Só quando a emoção, atitude, ou estilo de relação persistem, apesar das mudanças circunstanciais, é que inferimos que estamos em presença de um traço. Assim é que a fidelidade teste-reteste é elevada, quando uma medida de traço é aplicada em ocasiões diferentes.

O mais importante pressuposto das teorias dos traços actuais é que estes são unidades funcionais da personalidade, disposições cognitivo-dinâmicas



gerais. Os traços guiam/dirigem o comportamento de muitas formas: informam sobre as situações consideradas atraentes e, conseqüentemente, determinam quais as situações em que nos envolvemos voluntariamente; sobre o estilo de comportamento mais provável que o sujeito exibirá numa determinada situação (o seu modo preferido de acção nessa situação); determinam o que será compreendido como reforçador numa determinada situação, ou seja, como a situação vai ser percebida. Neste último sentido, os traços funcionarão como mecanismos auto-reguladores que se auto-sustêm, prevendo os comportamentos mesmo sob forte pressão situacional (Lima, 1997).

Apesar da perspectiva de que os traços de personalidade são padrões relativamente duradouros de pensamentos, sentimentos e comportamento<sup>1</sup>, numerosos estudos longitudinais têm vindo a encontrar mudanças ao nível das médias nos traços em diferentes idades ao longo do curso da vida (Roberts e colaboradores, 2006). Assume-se que esta mudança, também designada de mudança absoluta ou normativa (Caspi & Roberts, 1999), reflecte padrões generalizáveis de desenvolvimento da personalidade que se aplicam à maioria das pessoas. É, no entanto, difícil retirar conclusões definitivas porque os estudos analisam traços específicos em amostras específicas o que resulta, de certo modo, em resultados idiossincráticos que são frequentemente contraditórios. O próprio McCrae e colegas (1999), com base em estudos transversais levados a efeito em diferentes culturas, começaram a encontrar diferenças ao nível da média em alguns dos factores a partir dos 30 anos. Mais especificamente, os mais velhos obtinham pontuações superiores em amabilidade e conscienciosidade e inferiores em extroversão e abertura à experiência. Outro exemplo é o de Helson e Kwan (2000) que, numa revisão de vários estudos, concluíram que existem mudanças, mesmo ao nível da extroversão, entre os 20 e os 80 anos e que estes dados estavam encobertos pelas duas componentes (dominância e vitalidade social) da extroversão. A primeira componente aumentaria com a idade e a segunda diminuiria. Foi no contexto deste enquadramento que Roberts e colaboradores (2006) levaram a cabo uma meta-análise (com uma amostra de 92 estudos) para determinar os padrões de mudança ao nível da média nos traços de personalidade ao longo do ciclo de vida. Os resultados mostram que as pessoas aumentam em medidas de dominância social (uma faceta da extroversão), conscienciosidade e estabilidade

<sup>2</sup> Assim, por exemplo, Costa e McCrae (1997) defenderam com base nos seus estudos longitudinais que existe pouca mudança significativa ao nível das médias a partir dos 30 anos, ou seja, que não encontramos relação entre as médias dos traços e a idade nos estudos transversais e que não existem tendências relacionadas com a idade nos estudos longitudinais (Costa & McCrae, 1994, 1997).



emocional sobretudo na jovem-adultez (dos 20 aos 40). Por outro lado, aumentam em medidas de vitalidade social (segunda faceta da extroversão) e abertura à experiência, na adolescência para, posteriormente, decrescerem em ambos os domínios na velhice. Das seis facetas da amabilidade, quatro apresentavam mudanças significativas na meia-idade e na velhice.

Roberts e Caspi (2003) propuseram uma teoria sobre o desenvolvimento dos traços consistente com a abordagem do ciclo de vida de Baltes (1997), na qual tentam compreender as mudanças encontradas ao nível dos traços. Esta teoria propõe que os processos identitários possam ajudar a explicar os padrões de continuidade e de mudança nos traços de personalidade ao longo do curso de vida. Especificamente, com a idade, a identidade torna-se mais clarificada e fortalecida o que ajudaria a explicar a continuidade crescente dos traços da personalidade ao longo da idade adulta. Por outro lado, os compromissos normativos às instituições sociais convencionais (e.g., trabalho, casamento, família, comunidade) dão azo ao aparecimento dos traços associados à maturidade psicológica: a amabilidade, a conscienciosidade e a estabilidade emocional.

Na perspectiva de Staudinger e Kunzmann (2005), há que ter em consideração que existem dois tipos de desenvolvimento positivo na idade adulta: a maturidade ou crescimento e a adaptação. A adaptação estaria incluída no desenvolvimento positivo pelo seu valor adaptativo e funcional para o indivíduo e para a sociedade, contribuindo para o aumento do bem-estar subjectivo e para o sucesso na vida dos indivíduos. O segundo termo, maturidade, tem estado associado aos aspectos ideais do desenvolvimento humano (aumento de virtudes como o *insight*, a integridade, a auto-transcendência e a sabedoria), à transcendência das circunstâncias sociais e das estruturas onde fomos socializados. Para Staudinger e Kunzmann (2005), a diminuição do neuroticismo e o aumento da amabilidade e da conscienciosidade com a idade (McCrae et al., 2000) podem ser vistos como um desenvolvimento, no sentido de se ficar menos instável emocionalmente e mais em sintonia com as exigências sociais. Neste sentido, as mudanças normativas nos traços de personalidade ajudam as pessoas a prepararem-se para as tarefas normativas desenvolvimentais e papéis da idade adulta. Assim, as mudanças no neuroticismo, na amabilidade e na conscienciosidade representam aumentos na 'adaptação' da personalidade em vez de aumentos na maturidade da mesma. Efectivamente, a adaptação e o crescimento da personalidade apresentam diferentes trajectórias. O aumento da adaptação em função da idade é um fenómeno normativo na idade adulta, enquanto que os indicadores de cresci-

mento da personalidade, relacionados com a idade, mostram estabilidade ou até mesmo declínio (Staudinger e Kunzmann, 2005). Ao considerarmos a promoção do crescimento da personalidade, temos de ter em conta os objectivos desenvolvimentais. A personalidade não se desdobra passivamente como consequência mecanicista e reactiva a estímulos exteriores ou programas pré-adquiridos. A personalidade desenvolve-se a partir de um processo interactivo constante e activo, que inclui influências internas e externas. A compreensão destas unidades de nível médio (objectivos, projectos...) é fundamental para compreendermos, no futuro, a relação entre a adaptação normativa bem sucedida a um contexto cultural (e biológico) e o 'ir mais além'.

Em suma, se, por um lado, o domínio da psicologia evoluiu na direcção da aceitação e da compreensão dos traços em sistemas mais alargados e dinâmicos tem-se, também, orientado, vigorosamente, na direcção de unidades de análise, explicitamente contextualizadas (McAdams, 1994).

A ênfase nos objectivos, como categorias motivacionais (Pervin e John, 1997), e nas variáveis sócio-cognitivas é indicadora desta tendência para conceptualizações distintivamente dinâmicas e orientadas para os processos. Nos anos 80, uma série de perspectivas, surgiram em torno do conceito de meta e de fim. Nestas, incluem-se os Eus Possíveis e as Histórias Pessoais os Guiões Interpessoais e as Audiências Privadas, as Tarefas, Lutas e Projectos.

Uma das novas unidades de análise de nível médio, incluídas no último agrupamento (tarefas, lutas e projectos), são os projectos pessoais (Little, 1983). Estas unidades têm sido amplamente estudadas na sua relação com o modelo dos cinco factores, encontrando-se interacções significativas entre os cinco factores e, por exemplo, diferentes tipos de projectos. Com efeito, a análise da personalidade e das diferenças individuais, em termos de estratégias, tem-se vindo a distanciar do estudo das disposições gerais (traços, motivos), *per se*, no sentido de estabelecer ligações cognitivas entre estas e as acções. Um traço/motivo pode ser expresso de muitas formas, e uma determinada acção pode ter muitos significados diferentes. As diferenças individuais são expressas, por conseguinte, nas interpretações das situações e na prossecução pelo sujeito de objectivos específicos. A personalidade revela-se, então, nos objectivos específicos que os sujeitos constroem para si próprios, na forma, por exemplo, de "projectos pessoais". Ainda, segundo Norem (1989, p.45), as estratégias cognitivas, enquanto unidades de análise da personalidade, "descrevem como os sujeitos utilizam o auto-conhecimento e o conhecimento sobre o mundo, para traduzirem os seus objectivos em comportamento".

Os projectos pessoais são conjuntos extensos de acções que variam entre realizações diárias típicas de um fim-de-semana (e.g., fazer uma caminhada; ir ao teatro; melhorar a minha relação com os alunos) e as paixões auto-definidoras de uma vida (e.g., transformar lentamente o pensamento ocidental; libertar o meu povo) (Little, 1998). Podem ser iniciados pelo próprio sujeito ou a ele confiados; ser preocupações solitárias ou compartilhadas; ser aspectos isolados e periféricos da existência ou aspectos centrais. Os projectos pessoais, enquanto agrupamento abrangente de actividades pessoalmente relevantes são unidades dinâmicas, contextuais, integrativas e, como já foi referido, de nível médio. A designação "nível médio" remete para o facto de se encontrarem entre um conjunto de objectivos e valores hierarquicamente superiores, que influenciam os projectos, e um conjunto de actos a um nível mais molecular, que permitem a sua realização, possuindo, paralelamente, uma representação interna e uma manifestação externa (Little, 1999; Albuquerque, 2006). Embora sejam unidades de acção, a circunstância de serem pessoais significa que não podem ser directamente inferidos a partir da mera observação de actos individuais (Lima, 1997).

Os projectos pessoais são levados a cabo através dos estádios da concepção do projecto, planificação, acção e finalização. O estarem embutidos na ecologia diária significa que os projectos estão num fluxo contínuo e a gestão bem sucedida desta complexidade envolve uma mistura de tenacidade e *souples* através das vicissitudes da vida diária. Na realidade, os sujeitos têm em curso, simultaneamente, vários projectos e estes podem estar em harmonia ou em conflito, serem ou não apoiados quer por forças internas e conativas, quer por factores ecológicos externos, os quais podem ser facilitadores ou frustradores da sua realização (Albuquerque, 2006).

Outro aspecto relevante dos projectos pessoais, quando equacionados do ângulo da psicologia da personalidade, é que, enquanto conjuntos de persecuções singulares e de sistemas organizados, variam ao longo da nossa vida ou, pelo menos, existe a possibilidade de os ajudar a clarificar e levar a cabo. Convém finalmente frisar, como referem Little, Lecci e Watkinson (1992), que existe uma relação entre traços e projectos. Por exemplo, estar envolvido, em projectos intrapessoais está muitas vezes relacionado com traços depressivos e a conscienciosidade com a eficácia dos projectos. Porém, Little (2000) argumenta que muito do nosso comportamento do dia-a-dia envolve "*acting out of character*", e conseqüentemente, defende a "*free trait theory*", ou seja, comportamentos anti-traços originais e levados a cabo ao serviço dos projectos pessoais.

Após nos termos debruçado sobre os contributos mais recentes que indicam que existe mudança nos níveis médios dos traços ao longo da idade adulta e referido a importância actual para a psicologia da personalidade do estudo de variáveis dinâmicas e contextuais, bem como, a relevância da sua relação com as variáveis de nível I, apresentamos, de seguida, os dados relativos a um estudo exploratório cujo objectivo é a compreensão da relação entre a idade e os projectos pessoais.

## Método

### Sujeitos

A amostra do estudo é constituída por 148 indivíduos, jovens adultos e de meia-idade, entre os 26 e os 55 anos, com uma média de idade de 39,89 anos ( $dp=8,37$ ) (quadro 1).

Os indivíduos eram na totalidade professores do 1º ciclo do ensino básico que se encontravam, no ano lectivo 2004/05, em actividades lectivas em escolas pertencentes à área geográfica da Coordenação Educativa de Viseu. Procedeu-se a uma amostragem aleatória simples de nove Agrupamentos de Escolas de um total de 31 existentes nessa área geográfica.

Quadro 1: *Evolução da investigação sobre os professores*

Idade				
N	Min.	Máx.	Média	Desv. Padrão
148	26	55	39,89	8,37

Como se depreende da observação do quadro 2, a amostra inclui uma percentagem considerável de elementos do sexo feminino (87,9%), maioritariamente casados (73,8%).

Quadro 2: *Caracterização da amostra relativamente às variáveis pessoais, excepto a idade*

Sexo	N	%
Masculino	18	12,2%
Feminino	130	87,8%
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100,00%</b>

Estado civil	N	%
Solteiro(a)	30	20,2%
Casado(a)	109	73,6%
Divorciado(a)	5	3,4%
Viúvo(a)	2	1,4%
Outro	2	1,4%
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100,00%</b>

As habilitações académicas situam-se sobretudo ao nível da licenciatura, 81,2%, possuindo 14,1% dos indivíduos o bacharelato e 0,7% o mestrado

### Instrumento

Os projectos pessoais foram operacionalizados mediante a Análise dos Projectos Pessoais (*Personal Projects Analysis - PPA*) concebida por Little (1983). A versão portuguesa que utilizámos foi traduzida e sujeita a retroversão, bem como, a estudos preliminares onde foram obtidos valores próximos das amostras originais (Lima, no prelo). A natureza modular e flexível desta metodologia de avaliação, que autoriza uma análise de dados tanto normativa como individual, proporciona um ajustamento quer aos objectivos da investigação, quer a uma ecologia social específica (Little, 2000). No nosso caso, foram utilizados os dois primeiros módulos: *Explicitação de projectos* e *Classificação de Projectos*.

O módulo1, *Explicitação de projectos*, permite que o indivíduo liste os projectos pessoais por si gerados num determinado período de tempo, possibilitando uma análise dos resultados ao nível do número, do conteúdo e sintaxe dos projectos pessoais, bem como da natureza dos mesmos. Recentemente, Little e Chambers (2004), tendo por base a investigação desenvolvida ao longo dos anos, estabelecem sete categorias de projectos que podemos apreciar no quadro 3, sendo certo que algumas categorias são altamente normativas em determinadas populações.

Quadro 3: *Definição e exemplos das categorias dos projectos pessoais (Little e Chambers, 2004, adaptado)*

Categoria <sup>2</sup>	Definição	Exemplo
<b>Académico</b>	Projectos relacionados com a escola/universidade.	Conseguir o meu diploma de pós-graduação em Educação de Adultos.

<sup>2</sup> Uma outra categoria possível, "Outros", agrupa os projectos que por informação deficiente não permite uma integração nestas sete categorias.

<b>Saúde/Corpo</b>	Projectos relacionados com o trabalho, tais como tarefas ou cursos relativas ao mesmo.	Fechar a contabilidade da empresa.
<b>Ocupacional</b>	Actividades ligadas à aparência, saúde, exercício, nas quais o objectivo é o exercício e não a recreação.	Andar 30 minutos a pé, durante o intervalo do almoço.
<b>Interpessoal</b>	Projectos relativos aos outros a um nível pessoal, incluindo família, amigos e outras pessoas íntimas.	Visitar os meus colegas do ano anterior.
<b>Intrapessoal</b>	Actividades recreativas realizadas a nível individual ou com outros.	Ler mais por prazer.
<b>Lazer</b>	Projectos ligados ao olhar e às atitudes sobre o self, incluindo o auto-aperfeiçoamento, projectos filosóficos e espirituais e projectos de adaptação e coping.	Desenvolver a minha auto-estima.
<b>Manutenção</b>	Projectos relativos à organização e administração que incluem a gestão financeira e doméstica.	Levar o carro à revisão.

O módulo 2 da PPA, *Classificação de projectos*, compreende duas matrizes que possibilitam classificar (de 0 a 10) os projectos pessoais mais representativos segundo dimensões cognitivas e afectivas (quadro 4).

Quadro 4: *Dimensões-padrão propostas por Little*

	<b>Dimensões dos projectos</b>	<b>Dimensões dos projectos</b>
	Importância	
	Dificuldade	
	Visibilidade	
	Controlo	
	Responsabilidade	
	Adequação temporal	
	Resultados	
<b>Cognitivas</b>	Identidade pessoal	<b>Afectivas</b>
	Perspectiva dos outros	Triste
	Congruência com valores	Medroso/assustado
	Progresso	Cheio de amor
	Desafio	Zangado
	Envolvimento	Feliz/cheio de alegria
	Apoio	Esperançado
	Competência	Stressado
	Autonomia	Incerto
	Estádio	Deprimido

Outras dimensões *ad hoc* poderão ser integradas possibilitando dotar esta avaliação de alguma representatividade ecológica específica.

A análise dos resultados proporcionados por este módulo pode ser efectuada tanto ao nível das próprias dimensões como mediante a realização de uma análise em componentes principais, resultando daí diversos factores (quadro 5).

Quadro 5: *Factores teóricos principais emergentes da avaliação dos projectos (Lima, 2002, adaptado)*

<b>Factor</b>	<b>Definição geral</b>	<b>Ex. de dimensões</b>
Significado	Engloba dimensões que avaliam até que ponto uma pessoa sente que está empenhada em projectos que valem a pena.	Absorção, congruência, identidade
Estrutura/ Eficácia	Engloba dimensões que avaliam se o projecto está a caminhar para uma resolução bem sucedida e de acordo com o que o sujeito tinha antecipado.	Controlo, progresso, competência, resultados
Partilha	Engloba dimensões que avaliam a rede de suporte do sistema de projectos do indivíduo.	Visibilidade, apoio, perspectiva dos outros
Afecto positivo	Engloba dimensões que avaliam se os sentimentos/emoções acerca dos projectos são positivos.	Feliz, esperançado, cheio de amor
Afecto negativo	Engloba dimensões que avaliam se os sentimentos/emoções relativos aos projectos são negativos.	Triste, zangado, deprimido, culpado, stressado

Os autores realçam o facto de os factores apresentados serem, principalmente, um enquadramento heurístico orientador da criação das dimensões, sendo pois, em virtude da potencialidade de adaptação a contextos específicos por parte da PPA, expectável alguma variabilidade na emergência dos factores e nas dimensões que os mesmos agrupam (Little e Chambers, 2004).

A flexibilidade dos módulos e a natureza dinâmica dos projectos pessoais remete para que questões relativas à validade interna e à fidelidade dos itens devam ser consideradas caso a caso. No entanto, alguns autores referem que são de esperar índices moderados de consistência interna (Little, Lecci e Watkinson, 1992). No nosso estudo, a consistência interna, medida através do coeficiente Alfa de Cronbach, revelou-se muito aceitável, apresentando um índice .95 ao nível das dimensões cognitivas e um índice de .90 relativo às dimensões afectivas (Albuquerque, 2006).

## Procedimento

Depois de obtida autorização, contactou-se pessoalmente, entre Novembro de 2004 e Janeiro de 2005, os sujeitos que integravam a nossa amostra, a quem se entregou um envelope que, para além dos instrumentos destinados a cada sujeito, incluía igualmente uma carta que esclarecia sobre a importância e objectivos da investigação e que fornecia informações acerca do preenchimento dos instrumentos.

No período que mediou a distribuição dos envelopes e a sua recolha (cerca de 2 semanas), que também foi feita por contacto pessoal, foi enviada uma carta cada um deles, reforçando a relevância da sua participação e a importância de responder a todos os instrumentos e itens. A taxa de devolução atingiu, aproximadamente, o valor de 70%, podendo considerar-se bastante razoável, atendendo à morosidade no preenchimento que alguns instrumentos exigiam.

## Resultados

Como podemos constatar no quadro 6, a média dos projectos pessoais explicitados é de 12.03 ( $dp=5.65$ ), variando essa explicitação entre o mínimo de um projecto e o máximo de 41 projectos. O número de projectos mais frequentemente explicitado é 7.

Quadro 6: Média, desvio-padrão e moda dos projectos pessoais explicitados no Módulo 1

N	Min.	Máx.	Média	D. P.	Moda
148	1	41	12.03	5.65	7

Uma análise relativa às categorias dos projectos explicitados (quadro 7) permite observar que a categoria *Interpessoal* apresenta a média mais elevada 2.72 ( $dp=2.05$ ), enquanto que a categoria *Intrapessoal* remete para a média mais baixa ( $dp=1.60$ ).

Quadro 7: Médias, desvios-padrão e modas dos projectos pessoais por categorias

Categorias	Min.	Máx.	Média	D. P.	Moda
Intrapessoal	0	9	1.11	1.60	0
Interpessoal	0	10	2.72	2.05	2
Profissional	0	16	2.68	2.29	2
Saúde/Corpo	0	9	1.38	1.51	0
Lazer	0	10	1.36	1.61	0
Manutenção	0	13	2.32	2.38	1
Outros <sup>3</sup>	0	6	0.47	0.97	0

<sup>3</sup> A categoria Outros diz respeito a projectos pessoais que, por falta de elementos, não foi possível categorizar.



Os desvios-padrão são bastante elevados indiciando uma grande dispersão no número de projectos referidos pelos sujeitos em cada categoria. Os valores modais de cada uma das categoriais são baixos: *Intrapessoal* = 0 (correspondente a 72 sujeitos); *Interpessoal* = 2 (correspondente a 34 sujeitos); *Profissional* = 2 (correspondente a 41 sujeitos); *Saúde/Corpo* = 0 (correspondente a 49 sujeitos); *Lazer* = 0 (correspondente a 55 sujeitos); *Administração* = 1 (correspondente a 35 sujeitos); e *Outros* = 0 (correspondente a 104 sujeitos).

No quadro 8, podemos apreciar as correlações entre idade e número de projectos classificados por categoria.

Quadro 8: *Correlações entre idade e o número de projectos por categorias*

	<b>Idade</b>	<b>Intrapes.</b>	<b>Interpes.</b>	<b>Profis.</b>	<b>Saúde/Corpo</b>	<b>Lazer</b>	<b>Manuten.</b>	<b>Outros</b>
Idade	1							
Intrapes.	-.21*	1						
Interpes.	.19*	-.13	1					
Profis.	.03	-.20*	-.34**	1				
Saúde/ Corpo	-.09	-.07	-.03	-.27**	1			
Lazer	.01	-.18*	-.22**	-.26**	-.02	1		
Manuten.	-.05	-.23	-.13	-.13	-.28**	-.04	1	
Outros	.03	-.09	-.14	-.06	-.10	.01	-.12	1

\*\* Correlação significativa a  $p < .01$

\* Correlação significativa a  $p < .05$

A idade, como podemos verificar, aparece significativa e positivamente correlacionada com a categoria interpessoal dos projectos pessoais. Por sua vez, surge significativa e negativamente associada à categoria intrapessoal. Qualquer uma das correlações entre idade e as restantes categorias não possui valor estatisticamente significativo. Observamos igualmente correlações com valor significativo entre diversas categorias, mas sempre em sentido negativo.

As correlações entre a idade e os factores resultantes da classificação dos projectos pessoais são apresentadas no quadro 9.

Quadro 9: Correlações entre idade e factores extraídos pela análise em componentes principais

	Idade	Afecto Negativo	Estrutura Eficácia	Significado	Progr.	Afecto Pos.	Partilha	Dificuld. Incerteza	Import. Respons.
Idade	1								
Afecto Negativo	-.07	1							
Estrutura Eficácia	.07	-.24**	1						
Signific.	-.02	-.08	.46**	1					
Progresso	.10	-.18*	.56**	.39**	1				
Afecto Positivo	.22**	-.28**	.40**	.34**	.47**	1			
Partilha	-.01	-.10	.44**	.44**	.43**	.38**	1		
Dificuld. Incerteza	.07	.49**	-.19*	-.07	-.17*-	-.19*	-.14	1	
Import. Respons.	-.05	-.13	.43**	.38**	.32**	.31**	.26**	-.60	1

\*\* Correlação significativa a  $p < .01$

\* Correlação significativa a  $p < .05$

Da análise do quadro facilmente se depreende que apenas o factor Afecto Positivo apresenta uma correlação significativa e positiva com a variável idade, sendo que as correlações entre idade e os restantes factores são insignificantes estatisticamente.

## Discussão

A psicologia da personalidade actual, para além da sua interface interdisciplinar, envolve um crescente pluralismo conceptual e metodológico. Efectivamente, se se aceita que a explicação e predição do comportamento dos indivíduos põe em jogo múltiplos determinantes, é claro que nenhuma metodologia singular ou constructo específico será bem sucedido na aquisição deste objectivo.

Os traços fazem parte dos tópicos que se têm mantido ao longo da história da psicologia da personalidade. Novos dados e novas teorias têm permitido aos traços tornarem-se constructos analíticos importantes no estudo da personalidade actual. No que concerne à relação entre os traços e os projectos pessoais, de acordo com Pervin (1990, p.725), "observamos o começo de esforços para compreender as ligações entre os traços e os motivos, assim como entre as perspectivas cognitivas e motivacionais; estas últimas reflectem, de forma mais geral, o esforço para compreender as interacções entre a estrutura e o processo ou entre a estabilidade e a mudança, na personalidade".

Os resultados da presente investigação permitem antever as possíveis relações entre estes dois níveis de análise da personalidade, contribuindo, paralelamente, para a compreensão da complexa questão da mudança da personalidade na idade adulta.

Da análise dos resultados torna-se evidente que a idade aparece significativa e positivamente correlacionada com a categoria interpessoal dos projectos pessoais. Ou seja, com a idade os sujeitos tendem a formular mais projectos relativos aos outros. Por sua vez, à medida que vamos progredindo na idade diminui o número de projectos intrapessoais, o que significa uma menor concentração no próprio e nas suas angústias pessoais. Também o avançar na idade parece proporcionar um aumento do afecto positivo relativo aos projectos pessoais em curso, pois encontramos uma correlação significativa e positiva entre este e a variável idade.

Apesar de não existirem na literatura estudos que tenham analisado as eventuais mudanças dos projectos pessoais ao longo da idade adulta, a diminuição dos projectos intrapessoais, o aumento dos interpessoais e do afecto positivo revelam um padrão consistente com a investigação baseada noutras unidades de análise. A saber, investigações utilizando os cinco grandes factores da personalidade têm revelado um aumento da amabilidade e da estabilidade emocional (baixo neuroticismo) com a idade. Por outras palavras, sujeitos com tendência a experimentar pontuações baixas em neuroticismo são emocionalmente estáveis, calmos, com um humor constante, seguros e capazes de fazer face a situações adversas, e sujeitos com valores elevados em amabilidade serão propensos a experimentar sentimentos como a compaixão, a benevolência e o altruísmo. Por conseguinte, com o avançar da idade (no nosso caso com a passagem da jovem-adulthood para a meia-idade) tenderão a envolver-se em maior número de projectos interpessoais e menos em intrapessoais. Salientemos que o conteúdo dos projectos interpessoais referenciados pelos sujeitos são, sobretudo, de cariz generativo, de relação positiva e de interajuda com o outro (como, por exemplo, "Ajudar os amigos", "Continuar a dinamização da associação cultural", "Colaborar no bem-estar da comunidade", "Ajudar o meu filho a ter sucesso académico) e não tanto projectos de mera socialização (como, por exemplo, "Sair com amigos para me divertir"). Estes resultados estão em consonância com a literatura que refere que a generatividade, embora não seja apenas uma característica da meia-idade, tende a aumentar nesta fase da vida adulta, bem como alguns aspectos da extroversão, relacionados com a dominância social (Roberts et al., 2006). Os dados referentes ao aumento do afecto positivo relativamente aos projectos pessoais

encontrados na nossa amostra vão na mesma direcção da elevação da generatividade e da amabilidade.

Os projectos intrapessoais têm a ver com projectos relativos ao *self*, auto-perfeccionamento e ao coping; um elevado número de projectos desta natureza tem mostrado estar associado ao afecto depressivo (Salmela-Aro e Nurmi, 1996). A diminuição de projectos desta categoria com a idade, encontrada na nossa investigação, vai ao encontro dos estudos que referem a redução dos níveis de neuroticismo com a idade.

Em suma, os nossos resultados parecem corroborar as tendências actuais sobre a mudança na personalidade na idade adulta e que estas mudanças são em parte contextuais e normativas, para fazer face à agenda que a nossa cultura estipula para o nosso ciclo de vida, bem como frisam a importância dos estudos que colocam em análise vários níveis de estudo da personalidade. Porém, alguma cautela há que ter quando fazemos leituras isomórficas de níveis de análise da personalidade diferentes, correndo o risco de colocarmos “tudo no mesmo saco” quando as diferenças e, sobretudo a complexidade, são aquilo que mais devemos salvaguardar na nossa tentativa de estudar a personalidade ao longo da idade adulta.

## Referências

- Albuquerque, I. (2006). *O florescimento dos professores: projectos pessoais, bem-estar subjectivo e satisfação profissional*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Baltes, P. B. e Mayer, K. W. (Eds.) (1999). *The Berlin aging study: Aging from 70 to 100*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M. e Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Cantor, N. (1990). From thought to behaviour: “Having” and “Doing” in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735 – 750.
- Caspi, A. e Roberts, B. W. (1999). Personality change and continuity across the life course. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 300-326). New York: Guilford Press.
- Helson, R., e Kwan, V. S. Y. (2000). Personality in adulthood: The broad picture and processes in one longitudinal sample. In S. Hampson (Ed.), *Advances in personality psychology* (Vol.1, pp. 77-106). London: Routledge.
- Labouvie-Vief, G. e Diehl, M. (1999). Self and personality development. In Cavanaugh, J. C. e Whitbourne, S. K., *Gerontology: An interdisciplinary perspective*. (pp. 300-326). Oxford University Press. New York.
- Lima, M. P. (1997). NEO-PI-R: *Contextos teóricos e psicométricos*. “Ocean” ou “iceberg”. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lima, M. P. (2002). Quando os nossos projectos são os projectos pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 291-304.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 173-309.
- Little, B. R. (1998). Dimensions and dynamics of personal meaning. In P. T. P. Wong e P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of research and clinical applications* (pp. 193 - 212). Mahwah, NJ: Erlbaum. Associates
- Little, B. R. (1999). Personal projects and social ecology. In J. Brandstadter & R. Learner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the lifespan* (pp.197-221). Thousand Oaks, CA: Sage

- Little, B. R. (2000). Persons, contexts, and personal projects: Assumptive themes of a methodological transactionalism. In S. Wapner, J. Demick, T. Yamamoto & H. Minami (Eds.), *Theoretical perspectives environment-behavior research: Underlying assumptions, research problems and methodologies* (pp. 79 - 88). New York: Plenum.
- Little, B. R. e Chambers, N. C. (2000). Personal Projects Analysis: An integrative framework for clinical and counselling psychology. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21, 153-190.
- Little, B. R. e Chambers, N. C. (2004). Personal project pursuit: On human doings and well-beings. In W. Miles Cox e E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling* (pp. 65 - 82). New York: John Wiley & Sons.
- Little, B. R., Lecci, L. e Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: Linking big five and PAC units of analysis. *Journal of Personality*, 60, 501-525.
- McAdams, D. P. e Aubin, Ed. St. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015.
- McAdams, D. P. (1994). *The person, An introduction to personality psychology*, Harcourt Brace & Company, EUA,.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M. D., et al. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.
- McCrae, R. R. e Costa, P. T. (1992). Discriminant validity of NEO-PI-R facets scales. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (1), 229-237.
- McCrae, R. R. e Costa, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231-252.
- McCrae, R. R., Costa, P.T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Lima, M. P., Simões, A., et al. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Development Psychology*, 35(2), 466-477.
- Norem, J. K. (1989). Cognitive strategies. In D. Buss e N. Cantor (Eds.). *Personality, Recent trends and emerging directions*, New York: Springer-Verlag.
- Pervin, L. A. (1990). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guilford Press.
- Pervin, L. A. e John, O. P. (1997). *Personality: Theory and research* (7ª ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Roberts, B. W., e Caspi, A. (2003). The cumulative continuity model of personality development: Striking a balance between continuity and change in personality traits across the life course. In U. Staudinger e U. Lindenberger (Eds.), *Understanding human development: Lifespan psychology in exchange with others disciplines* (pp. 183-214). Dordrecht, The Neederlands: Kluwer Academic Publishers.

- Roberts, B. W., Walton, K. E., e Viechtbauer W. (2006). Patterns of mean-level Change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132 (1), 1-25.
- Schaie, K. W. (2000). The impact of longitudinal studies on understanding development from young to old age. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (3), 257-266.
- Simões, A. (1999). A personalidade do adulto: estabilidade e ou mudança? *Psychologica*, 22, 9-26.
- Simões, A. (2000). Metodologias em Psicologia do Desenvolvimento: Uma introdução. *Psychologica*, 24, 7-20.
- Staudinger, U. M. e Kunzmann, U. (2005). Positive adult personality development: Adjustment and/or growth? *European Psychologist*. 10(4):320–329.

## **PERSONALITY IN ADULTHOOD: A STUDY WITH PERSONAL PROJECT ANALYSIS**

Margarida Pedroso de Lima  
Isabel Albuquerque  
*University of Coimbra, Portugal*

*Abstract:* Accepted the importance of adulthood in our life cycle, the study of personality in adulthood has been joining efforts with development psychology. The understanding of the processes that sustain change and stability in adult personality implies accepting a diversity of overlooks, in an effort of integrating the results obtained in different levels of analysis. In this context, the present article studies the relationship between age and personal projects (Little, 1983) in a sample of young adults and middle aged adults of Viseu district. Positive correlations between age and interpersonal projects and positive affect and negative correlations with intrapersonal projects have been found.

**KEY-WORDS:** *Personality, personal projects, adulthood.*



# EDUCAÇÃO DAS PESSOAS IDOSAS

José Barros-Oliveira

*Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto, Portugal*

## Resumo

Hoje, ao contrário do que acontecia há algumas décadas atrás, os psicólogos também centram a sua atenção na pessoa do idoso e mesmo na sua educabilidade. Este estudo centra-se precisamente na gerontologia educacional. Depois da análise de alguns conceitos fundamentais e da insistência no direito e dever de os idosos se educarem (auto-educação) e serem educados, desenvolve-se a educação gerontológica em cinco áreas: educação cognitiva, educação personalógica e axiológica, educação social, educação para a saúde e educação para a morte. Acredita-se que a educação dos idosos não apenas é possível mas também necessária para a construção de uma nova sociedade onde eles constituirão cada vez mais uma parte significativa da população.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Gerontologia, educação, gerontologia educacional, envelhecimento, idoso.*

Saber envelhecer é a obra prima da sabedoria (Amiel).  
Algumas pessoas, por mais velhas que sejam, nunca perdem a beleza;  
apenas a transferem do rosto para o coração (M. Buxbaum).  
Os frutos da árvore são mais saborosos quando estão para acabar (Sêneca).

Entre as diversas denominações que podem caracterizar o século XXI, chamar-lhe o "século dos idosos", será uma das mais pertinentes, como o século XX foi apelidado por H. Key de "século da criança". A União Europeia declarou o ano de 1993 "ano europeu das pessoas de idade avançada e de solidariedade entre as gerações", e o ano de 1996 como "ano europeu da educação e da formação permanentes", abrangendo também a última etapa da vida. Por sua vez, as Nações Unidas - depois de várias assembleias gerais onde foi tratado o problema do envelhecimento da população (cf. Limón, 2001) - declararam o ano de 1999, ao findar do séc. XX e do 2º milénio, como ano dos idosos, sob o lema "construir uma sociedade para todas as idades", com o objectivo de promover os princípios da ONU para as pessoas idosas (independência, participação, cuidados, auto-realização e dignidade).

Por essa ocasião, o Papa João Paulo II dirigiu uma Carta aos anciãos, “guardiães de uma memória colectiva”, pedindo que se promova urgentemente uma “cultura da ancianidade”, que poderíamos também denominar de “cultura de envelhecimento”. No mundo ocidental (mas a acontecer também já em muitos países da Ásia e da América Latina) a era da longevidade instalou-se e inicia-se já a era do ‘envelhecimento secundário’ ou ‘envelhecimento do envelhecimento’ (Limón, 2001). Isto põe graves problemas ou desafios à sociedade e em particular à educação.

Os responsáveis políticos e as instâncias sociais devem implementar, a respeito dos gerontes, o princípio da dignidade (os cidadãos mais velhos devem gozar de todos os direitos), o princípio da autonomia (em todos os sentidos e circunstâncias, particularmente na reforma), o princípio do desenvolvimento pessoal (dar-lhes condições para o seu pleno desenvolvimento), o princípio do acesso aos cuidados (de saúde), o princípio da participação (na política e noutras actividades) (Nazareth, 1999). Entre os diversos direitos (e deveres) dos anciãos, de algum modo presente na promoção dos princípios anteriores, sobressai também o da educação, devendo a sociedade proporcionar a todos os cidadãos uma educação permanente que abranja a terceira idade, o que se poderia denominar de gerontagogia.

Birren (1999), um dos grandes especialistas no domínio da psicogerontologia, afirma que nos últimos anos a literatura sobre o envelhecimento tem crescido exponencialmente podendo considerar-se a época recente como uma “época de ouro” na investigação gerontológica (p. 469). Isso leva-o a pensar que “o envelhecimento é uma das mais complexas séries de fenómenos que a ciência tem de enfrentar”, além da sua decisiva importância para a qualidade de vida e organização da sociedade (p. 470). Entre todas estas preocupações da sociedade pelo adulto maior, o problema pedagógico não deve ficar esquecido.

Em Portugal, a abordagem do processo de envelhecimento e do idoso também tem merecido a atenção dos psicólogos (v. g. Barros, 2005), incluindo o problema educativo (cf. Simões, 2006), que pode abranger a educação para a saúde, a educação da inteligência e dos afectos, a educação para a sabedoria, a educação espiritual e outras dimensões psíquicas e transcendentais.

## Gerontologia educacional

*Pedagogia* etimologicamente significa a ciência (e arte) de “conduzir a criança” (usa-se também o termo *andragogia* para os adultos) (cf. Barros, 2005). Por analogia pode falar-se também de *geragogia* ou *gerontagogia* (conforme se forme o vocábulo a partir do caso nominativo ou do genitivo grego (*gerôs-ontos*) significando literalmente “condução dos velhos”. Tal educação (este vocábulo deriva da raiz latina *dux - ducere* e também significa ‘conduzir’, guiar’) dos idosos inscreve-se dentro duma educação permanente e/ou educação dos adultos. Falar de *pedagogia gerontológica* (como, por exemplo, Limón, 2001, intitula um dos seus artigos), constitui uma contradição nos termos, pois significa educação das crianças (*pais-paidos* no grego significa criança) velhas. Então é preferível falar de *gerontologia educativa* e/ou *educação gerontológica*. Mesmo entre estas duas últimas designações, uns referem mais a primeira à aprendizagem dos idosos e a segunda ao esforço da sociedade para os educar. Mas deixemos as questões terminológicas (o mesmo se diga das diferenças entre “velho”, “ancião”, “idoso”, “sénior”, “geronte”) de somenos importância.

Já há séculos que se falava da necessidade de uma educação contínua e não apenas das crianças. Em particular, em meados do século XVII, o grande pedagogo Komensky (Comênio) defendia, na sua *Pampaideia*, oito tipos de instituições educativas para outros tantos sectores etários: escola do nascimento, escola da infância, escola da puerícia, escola da adolescência, escola da juventude, escola do adulto, escola do sénior, escola da morte. Porém, até há bem pouco, a educação propriamente dita (e mesmo a psicologia do desenvolvimento) terminava com a adolescência. Os adultos eram esquecidos e muito mais os idosos, e falar da morte era tabu (cf. Barros, 1998). No entanto, pode e deve falar-se da morte em qualquer idade educativa, muito mais na gerontagogia.

Peterson (1985), escrevendo a história da gerontologia educativa, recorda que, desde 1976, sob esta denominação se entende “o estudo e a prática do empenhamento educativo ‘por’ e ‘sobre’ as pessoas seniores” (in Requeijo, 2005, p. 279). Glendenning (2001) apresenta também uma perspectiva histórica sobre a educação dos adultos idosos desde 1973. Discute o desenvolvimento quanto à aprendizagem dos idosos, a gerontologia educacional e mais em particular a educação antes da aposentação (pré-aposentação). Maderer e Skiba (2006a) discutem as implicações da geragogia terapêutica e social particularmente na Alemanha, abordando a teoria específica duma geragogia

integrativa, estudando uma população de muito idosos e com graves problemas de saúde mental. Os mesmos autores (2006b), num outro estudo complementar, debruçam-se mais sobre aspectos práticos de intervenção e da sua legitimação. Em todo o caso, a gerontologia educativa tem uma vertente teórica e outra prática, como qualquer outra pedagogia.

Em geral, quando se fala na educação dos adultos, os mais velhos são os menos abrangidos ou os que menos participam, sobretudo se têm pouca cultura ou já estão reformados (participam mais os de nível cultural superior e que ainda continuam activos). Por sexo, são as mulheres as menos abrangidas. Cross (1984) aponta particularmente três barreiras ou obstáculos que dificultam os adultos e particularmente os mais idosos de serem abrangidos ou de se deixarem abranger pela educação: barreiras de ordem situacional (diversas circunstâncias, como a falta de tempo), de ordem institucional (características das instituições, como a acessibilidade da escola) e disposicionais (características idiossincráticas dos sujeitos, como pouca confiança nas suas capacidades para aprender). As primeiras mostram-se como as mais importantes.

A educação dos adultos seniores deve ter em conta a personalidade, comportamento e atitudes, bem como o ambiente em que se inserem, devendo existir uma estreita colaboração entre a psicogeragogia e uma possível socio-geragogia. O psicólogo educacional do idoso devia estar apto a compreender, intervir e avaliar o comportamento do idoso, levando-o a atingir melhor os objectivos que se propõe, isto é, promovendo-o em todas as dimensões, não se limitando a remediar as situações já existentes, antes prevenindo-as, na medida do possível.

Cada idoso envelhece de modo diversificado. E se é verdade que cada criança deve ser educada diferencialmente, com mais razão cada velho. Cada um tem as suas experiências de vida mais ou menos positivas ou traumatizantes, mais ou menos assumidas ou renegadas, e em contextos muito diversificados: educação diferencial e contextual. Então tem de haver programas de formação individualizada.

Os métodos de ensino/aprendizagem dos anciãos também devem ser diversificados. É necessário recorrer muito mais à experiência acumulada do que fornecer novos conhecimentos. Como afirma Moody (1990, p. 30), "ao ensinar pessoas idosas não devemos preocupar-nos tanto em transmitir novos conhecimentos ou informações, quanto principalmente em desencadear uma nova compreensão do que está já presente nos educandos". De algum modo, em termos socráticos, deve praticar-se uma educação maiêutica, ajudando o idoso,

através do diálogo, a 'dar à luz' novas interpretações. Está em causa propriamente uma auto-educação.

García Mínguez e Sánchez Garcia (1998) falam de "educação interactiva" referindo-se aos idosos, insistindo no carácter não formal desta educação que deve ter por finalidade a realização pessoal e a participação social dos seniores e ainda a interactividade entre a própria aprendizagem do idoso ao longo da vida e a que pode ainda receber dos agentes educativos.

Willis e Schaie (1981) propõem cinco objectivos para a educação do idoso: 1) ajudá-los a compreender as modificações corporais e do comportamento (em particular mudanças cognitivas a nível da memória e da resolução de problemas) que se manifestam na velhice; 2) levá-los a compreender as mudanças tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea, mudanças extremamente rápidas, como a informática e tudo o que a ela está ligado (como a Internet); 3) torná-los aptos a desenvolver capacidades de luta contra as consequências na própria pessoa das mudanças socioculturais e do envelhecimento; 4) levá-los a adquirir novas aptidões para lidar com as novas situações; 5) fazê-los aceder a um desenvolvimento satisfatório e a descobrir novos papéis, como o voluntariado. Tudo isto com o apoio de instituições ou associações vocacionadas para ajudar, a todos os níveis, aos idosos, como as Universidades de terceira idade.

Os espaços ou instâncias onde se pode praticar a educação dos gerontes são múltiplas: para além da família, há centros de dia (e de noite), residências ou lares de idosos, centros de preparação para a aposentação, serviços sociais, serviços de voluntariado e principalmente universidades ou outros centros de cultura para a terceira idade. Requejo (2005, pp. 326-327) apresenta num quadro as diferentes áreas possíveis num programa de aulas para a terceira idade, distinguindo entre objectivos e actividades. As áreas propostas são: área de actividades formativo-culturais; área de dinâmica ocupacional; área de desenvolvimento físico-psíquico; área de actividades sociais e participação de cidadania; área de extensão cultural; área de estudo e investigação.

A UNESCO, na sua 4ª Conferência Internacional sobre a educação dos adultos, considerou os idosos como um grupo com necessidades educativas particulares. Certamente que a gerontagogia tem problemáticas próprias e diferentes da pedagogia ou da andragogia, mas não tem especificidades maiores do que a educação das crianças ou dos adultos.

A psicogeragogia serve-se de conteúdos próprios e de metodologias as mais adequadas para atingir os seus objectivos, tendo em conta também uma ética psicogerontológica, capaz de abranger os dois pólos em causa: os idosos, com os seus direitos e deveres, e os educadores também com os seus

direitos e deveres (cf. Richard e Mateev-Dirkx, 2004). Em particular, o prestador de cuidados aos idosos deve ter a sua ética gerontopsiquiátrica (cf. Charazac, 2004).

Não apenas se deve cuidar da educação contínua dos idosos, a cargo particularmente da família e dos encarregados dos lares e centros de dia, mas também é necessário educar os mais jovens para que, conhecendo e contactando com os idosos, respeitem e apreciem os valores que eles lhes podem transmitir, ao mesmo tempo que se levam os idosos a não olhar com desconfiança para os mais novos. Nesta educação interactiva ou participativa muito se pode esperar também da escola, onde os idosos podiam ser mais chamados, numa colaboração intergeracional vantajosa para ambas as partes. Enfim, levar os idosos a “aprender a envelhecer” e os mais novos a aprender a conhecer e apreciar os idosos, é um dos objectivos fundamentais da educação inicial e permanente de hoje. Já alguma coisa foi feita em Portugal para uma maior solidariedade entre as gerações (cf. Andrade, 2002).

## Velhice bem sucedida

Os autores falam de envelhecimento bem sucedido (*successful aging*) (v. g. Baltes e Baltes, 1990) e ainda de envelhecimento consciente (*conscious aging*) e de envelhecimento produtivo (*productive aging*). Moody (2001, p. 178), referindo-se particularmente a este último, apresenta num quadro comparativo as características dos três modelos. Sem pretender definir em pormenor cada uma das designações e respectivas teorias, basta dizer que, no fundo, a geragogia devia propor-se, como meta final, exactamente levar os idosos a ter um envelhecimento com sucesso, tornando ao mesmo tempo esse processo consciente e produtivo (em sentido amplo e não apenas material) por parte dos gerontes.

Segundo Rowe e Kahn (1999), entende-se por envelhecimento bem sucedido aquele em que os indivíduos continuam a funcionar eficazmente, quer do ponto de vista físico, quer psíquico ou mental. Assim, abrangeria três vertentes fundamentais: baixo risco de doenças ou de incapacidades resultantes das mesmas; bom funcionamento físico e mental; empenhamento activo na vida.

Baltes (1987) distingue três grandes categorias de influências ou de factores determinantes para uma velhice mais ou menos bem sucedida: 1) os factores ligados ao *grupo etário* (relacionados com a idade cronológica ou biológica, como algumas doenças próprias da idade, a reforma, etc.); os relacionados com o *período histórico* em que se vive e que se designa por

“efeito de coorte” (por exemplo, em pouco mais de uma geração passou-se de uma sociedade agrícola para uma sociedade urbana, de uma sociedade sem televisão e sem computador para uma sociedade dos mass-media e da informática); 3) ligados à *história pessoal* ou aos acontecimentos autobiográficos, muito diversificados de indivíduo para indivíduo. Da conjugação destes três factores ou circunstâncias resultará uma velhice mais ou menos feliz ou infeliz, podendo, em determinados momentos, pesar mais um ou outro factor.

Baltes e Baltes (1990) propuseram o chamado “modelo de optimização selectiva por compensação”. Segundo este modelo, a velhice bem sucedida busca dois objectivos: um elevado nível de funcionamento (ganhos) e evitamento de comportamentos de risco (perdas). A velhice bem sucedida situa-se dinamicamente entre três processos: a selecção (especialização em certos registos de actividades físicas e intelectuais); *optimização* (depois da selecção, estas actividades são optimizadas, dada a eficácia pessoal); *compensação* (por exemplo, o idoso tenta compensar com a inteligência cristalizada o que foi perdendo a nível de inteligência fluida). O resultado da coordenação destes três processos é a manutenção de uma velhice feliz e bem sucedida, em que as perdas são compensadas com os ganhos. Todavia, chegará a hora (*terminal drop*) em que a morte acena e as perdas sucessivas, a todos os níveis, já não podem ser compensadas suficientemente.

Fontaine (2000, pp. 147-157) também realça particularmente três factores, essencialmente na área pessoal, determinantes para uma velhice bem sucedida: a saúde, a manutenção de um elevado nível de funcionamento cognitivo e físico, e a manutenção da participação social, mesmo após a reforma. Efectivamente, para o bem-estar do idoso, devem ser abrangidas todas as dimensões da pessoa: física, psíquica e social. Zimerman (2000), reserva a penúltima parte do seu livro sobre a velhice à estimulação das diversas dimensões da pessoa, com exercícios práticos de estimulação física (a ginástica e o desporto, adaptados e conforme as possibilidades da pessoa, são absolutamente necessários), psíquica (percepção, pensamento, memória, atenção, afecto, auto-estima) e social (comunicação, convivência, sentimento de pertença, etc.).

Lima (2004), após uma introdução sobre o desenvolvimento ao longo de todo o ciclo da vida, visa no seu livro promover diversos aspectos no idoso, como a felicidade ou projectos de vida, a partir de diversas histórias, sugerindo também actividades e exercícios em ordem à promoção do bem-estar no idoso. Do mesmo modo, Warr, Butcher e Robertson (2004) concluem que algumas actividades realizadas no seio da família, da sociedade e da Igreja

(caritativas) contribuem bastante para o bem-estar do idoso; outras actividades apresentam menor valor.

Falando de velhice bem sucedida - de que o tratado *De Senectute* de Cícero (+43 a. C.) pode ser considerado um primeiro ensaio - também é necessário referir a velhice mal sucedida ou patológica, ficando no meio a velhice 'normal' ou habitual, não totalmente feliz mas também não infeliz. A gerontologia trata da velhice em geral, enquanto a geriatria da velhice patológica, procurando intervir terapêuticamente. De qualquer forma, o desafio é fazer que o envelhecimento se processe cada vez com melhor qualidade, em todos os domínios (saúde física e mental, competência social, conservação da autonomia, bem-estar subjectivo), sendo necessário também o contributo psicológico (psicogerontologia).

Na realidade, é lícito distinguir entre envelhecimento mais ou menos *normal* (ausência de patologias significativas) e mais ou menos *anormal* ou *patológico* (com patologias de diversa ordem e gravidade). Outros autores falam de um envelhecimento *primário* (mudanças progressivas e irreversíveis, por exemplo, a nível neurológico), *secundário* (mudanças devido a doenças ou a outras circunstâncias e que pode ser reversível) e *terciário* (mudanças bruscas particularmente na velhice avançada). Porém, tais distinções nem sempre são de fácil compreensão, dado o processo complexo e muito diferenciado do envelhecer (cf. Berger e Mailloux-Poirier, 1995).

A geragogia devia tentar contribuir para uma maior promoção da saúde e evitamento de doenças, permitindo assim ao idoso um bom funcionamento psicossomático, possibilitando-lhe diversas tarefas na vida, não apenas laborais, mas de voluntariado, de educação dos mais novos, de cultura, de prática religiosa, etc., pois há uma infinidade de coisas que os idosos podem fazer de forma mais ou menos discreta mas eficiente. Enfim, tornar o idoso uma pessoa útil à sociedade onde se insere, contribuindo assim para a sua própria felicidade e dos outros, a começar pelos familiares.

Depois de insistirmos na necessidade de uma gerontagogia, que deve promover uma velhice bem sucedida ou feliz, vamos referir-nos mais particularmente a alguns aspectos da educação gerontológica: educação cognitiva, educação personológico-axiológica, educação social, educação para a saúde e educação para a morte.



## Educação cognitiva do idoso

Ao contrário do pensar comum, a maior parte dos idosos mantém a sua capacidade cognitiva (atenção, inteligência, memória, aprendizagem) razoavelmente funcional e apta para desempenhar as tarefas diárias. Diversas investigações provam que o funcionamento cognitivo dos idosos só se começa a deteriorar significativamente após os 70 anos.

Quanto à *atenção*, os autores distinguem diversas classes, como a atenção selectiva (controlando os distractores), focalizada (capacidade de se concentrar numa coisa abstraindo de outras), sustentada (vigilante) e dividida (prestar atenção simultânea a diversas coisas). Em geral, pode afirmar-se que não há diferenças significativas quanto ao declínio da atenção com a idade, embora algumas dessas formas apresentem algum declínio particularmente em determinados contextos (cf. Rogers, 2000).

No que respeita à *inteligência*, as dificuldades em comparar os idosos com os mais novos aumentam, devido às “múltiplas inteligências” (Gardner) em causa e aos diversos processos para as avaliar. Cattell e posteriormente Horn (Horn e Cattell, 1967; Horn, 1970) estudaram particularmente duas espécies ou dimensões de inteligência que depois foram mais estudadas na terceira idade: inteligência *fluída* (capacidades básicas, como a atenção e a memória, que são mais inatas do que aprendidas – inteligência mais abstracta, individual ou não sistematizada) e inteligência *cristalizada* (mais concreta, sistematizada ou aculturada pela escola ou profissão). Pode afirmar-se que a inteligência fluída atinge o seu máximo pelos 20 anos, decrescendo depois com a idade, enquanto a inteligência cristalizada permanece estável ou até aumenta ligeiramente com a idade.

Baltes e col. (Baltes, 1987; Baltes e Baltes, 1990) falam de uma dimensão mecânica (*hardware*) da inteligência, influenciada biologicamente e explicando as diferenças individuais, e de uma dimensão *pragmática* (*software*), essencialmente dependente da cultura e da experiência, podendo a primeira diminuir a partir dos 60 anos e a segunda aumentar, tornando-se sabedoria.

Não há concordância entre os autores, pois muitos estudos são transversais (podendo os resultados serem mais atribuídos ao efeito de coorte do que à idade), enquanto outros, certamente os mais fiáveis, são longitudinais. Neste sentido, o mais clássico é o *Seattle Longitudinal Study* orientado por Schaie (1996) que pôde concluir que se verificam progressos cognitivos até à 4ª década da vida, seguindo-se um período de estabilidade até aos 60 anos, começando a registar-se um declínio ainda pouco significativo no final desta

década, mas dependendo do tipo de inteligência em causa, declinando mais facilmente a inteligência fluída (capacidade de resolver novos problemas e com rapidez, sendo mais biológica e menos cultural) do que a cristalizada (capacidade de resolver problemas habituais ou familiares, mais dependente da cultura).

Schaie (1996, p. 270) conclui que os dados “sugerem que o declínio médio da competência psicológica pode começar, para alguns, em meados do decénio de 50, mas tal declínio precoce é de pouca importância enquanto se não atingir os meados da década de 70”. Afirma ainda que “mudanças substanciais na inteligência só se verificam tardiamente na vida dos indivíduos e isto em aptidões que foram menos centrais para a sua experiência de vida e, por conseguinte, talvez menos objecto de prática”. As variações da inteligência com a idade dependem ainda grandemente de indivíduo para indivíduo.

Em conclusão, se bem que se assista a um progressivo menor rendimento intelectual com o avançar da idade, particularmente nos muito velhos, pode afirmar-se que não há um declínio generalizado mas antes certa estabilidade entre os idosos, havendo aspectos específicos, sobretudo a sabedoria (cf. Barros, 2004), que podem até crescer com a idade. A maior parte dos dados do Estudo de Seattle foram confirmados pelo *Estudo de Berlim* conduzido por Baltes e col. (cf. v. g. Smith e Baltes, 1999) que insistem também nas grandes diferenças interindividuais.

No que concerne à *memória*, antes de mais é necessário considerar os diversos momentos ou processos de memorização que são essencialmente três: aquisição (codificação) do material, retenção (armazenamento) e evocação do aprendido. O primeiro processo coincide praticamente com o que chamamos de aprendizagem. Segundo diversos estudos, uma aprendizagem eficiente tende a diminuir com a idade, mas tal declínio não se mostra substancial até aos 70 anos. Quanto à retenção e à evocação pode haver mais problemas com a idade. De facto, em geral as queixas dos idosos referem-se mais à memória, mas pode haver preconceitos e estereótipos a esse respeito.

Depende que classe ou sistema de memória está em causa: memória sensorial, memória a curto ou a longo prazo. Quanto à memória *sensorial* (particularmente do que se viu e ouviu) não parece haver diferenças com a idade. A memória a curto prazo abrange um período reduzido de tempo, entre 10 a 20 segundos, necessários, por exemplo, para discar um número de telefone. Nesta classe de memória, mais passiva, os idosos não perdem em relação aos mais novos, mas na memória mais activa (sempre a curto prazo), chamada “memória de trabalho” ou “memória operatória” (por exemplo, fazer operações

aritméticas, que exigem memorizar a informação e transformá-la) aí os seniores mostram-se mais fracos.

Porém, é na memória a *longo prazo* (secundária) que as queixas dos idosos são mais pertinentes. As dificuldades dos anciãos – tendo presente essencialmente os três processos mnésicos – residem sobretudo a nível de codificação e de evocação e não propriamente de armazenamento, tendo maior dificuldade em organizar e processar a informação e também em evocá-la (já não têm dificuldade no reconhecimento). Mas nem todos os autores coincidem na totalidade com estas conclusões sintéticas e falam ainda de outras classes de memória dentro da memória a longo prazo.

Assim, Tulving e colaboradores (cf. Simões, 2006; Pinto, 1999) distinguem entre *memória episódica* (acontecimentos específicos ocorridos em determinado tempo e lugar, tratando-se por isso de uma memória autobiográfica e contextualizada) e *memória semântica* (relaciona-se com eventos ou factos fora do contexto, como o significado de uma palavra - espécie de enciclopédia de símbolos, principalmente linguísticos). Enquanto a memória episódica declina substancialmente com a idade, a memória semântica pouco ou nada se altera (Craik e Salthouse, 2000). Alguns autores falam ainda de memória procedimental (que permite rotinas ou hábitos), memória de recordação e de reconhecimento, memória prospectiva e metamemória.

Todas estas distinções referem-se à memória propriamente dita ou *explícita* (capacidade mnésica tradicional ou busca deliberada da informação, abrangendo a memória episódica e semântica), mas pode falar-se outrossim de uma memória *implícita* (busca inconsciente de informação, relacionada com a procedimental) onde os idosos parecem não distinguir-se dos mais novos. Finalmente, fala-se ainda de memória *remota* (recordação de acontecimentos muito antigos) onde não se verificam diferenças conforme a idade, mantendo os idosos uma recordação muito viva do passado longínquo.

Em conclusão, afirmar que a capacidade mnésica do idoso é menor, depende do tipo e processo de memória em causa, sendo verdade que alguns perde potencialidades, mas noutros não. Outro factor importante a considerar – para além da individualidade - é a idade do idoso, pois muitos estudos são feitos com idosos-novos, enquanto os idosos-médios e particularmente os idosos-velhos são menos estudados, supondo-se que aí a memória em geral vai fracassando mais. Baeckman et al. (2000) fizeram uma síntese das investigações com indivíduos a partir dos 75 anos, concluindo que se assiste em geral a um declínio generalizado nas potencialidades mnésicas; todavia a sua magnitude varia conforme os diferentes tipos de memória, tendendo os défices a

ser mais pronunciados na memória episódica e operatória e mais modestos na memória semântica e implícita.

Mais globalmente, Baeckman et al. (2000, p. 513) sintetizam os resultados sobre a inteligência e a memória na velhice afirmando que “as tarefas que avaliam a inteligência fluída, a memória episódica e a memória operatória estão associadas a uma forte deterioração com a idade, caracterizada por um começo relativamente precoce no declínio que continua até idade muito avançada. Ao contrário, as tarefas que avaliam a inteligência cristalizada e a memória semântica em geral revelam estabilidade ao longo da maior parte do ciclo da vida, assistindo-se ao início da deterioração nas últimas fases da existência. Por último, as tarefas que avaliam a memória primária e a memória implícita são as que mostram défices menos consistentes, do início à última idade, mostrando a sua relativa preservação, mesmo na velhice extrema”.

Todavia, alguns estudos põem em causa a validade ecológica de algumas destas investigações que são feitas em laboratório, com tarefas com as quais os idosos não se confrontam na vida real. Mas o essencial dos resultados não sofre contestação, até porque é empírico (verificado na experiência de cada um) e por isso do senso comum.

Pelo que mais nos interessa, o importante é perguntar se será possível compensar com a educação os défices mais notados nos idosos, particularmente quanto à inteligência fluída e à memória episódica e operatória. Diversos estudos mostram que é possível inverter a tendência quanto ao declínio cognitivo com a idade.

Entre as várias hipóteses aventadas para explicar o declínio da inteligência nos idosos, falou-se da teoria do desuso (a maior parte dos velhos não usa as competências cognitivas como usava em adulto) e a constatação de que há uma lentidão maior no funcionamento mental devido a problemas neurológicos que também colocam mais problemas à capacidade de atenção e de concentração. Em todo o caso, ainda não é possível atribuir seguramente determinados défices cognitivos simplesmente ao processo de envelhecimento, devendo controlar-se todas as variáveis (cf. Marchand, 2001; Vandenplas-Holper, 2000).

Para compensar eventuais défices é necessário que o idoso se mantenha sempre intelectualmente activo, lendo, argumentando, pensando. Mesmo a inteligência fluída pode ser estimulada, levando os gerentes a resolver novos problemas e exercitando-se na velocidade da solução. Em pior situação estão os analfabetos ou pouco dados à cultura, mas que também podem ser estimulados, mesmo em idade avançada.

No que tange à memória, também ela pode e deve ser exercitada (apesar das inevitáveis perdas neuronais com a idade), no sentido de tornar mais eficaz a sua utilização, treinando, por exemplo, os idosos no uso de estratégias de codificação, precisamente aí onde têm mais dificuldade, dado que não usam tanto essas estratégias como os mais novos. Estudos há (v. g. Baddeley, 1999; Schaie e Willis, 1991) que mostram uma melhor prestação com o uso de diversas mnemónicas. Podem ser treinados também a prestar maior atenção ou a controlar os distractores pois, se não se presta atenção não é possível memorizar (por exemplo, o nome de uma pessoa ou determinado lugar – memória episódica), supondo-se ainda que a sensibilidade sensorial, particularmente da visão e do ouvido, são suficientes ou melhorando-as através do uso de óculos ou de próteses auditivas.

Schaie (1994) procurou identificar as características do ‘micro-meio’ dos participantes no Estudo de Seattle, identificando uma série de factores susceptíveis de reduzir o risco de um declínio cognitivo precoce, como não sofrer afecções cardiovasculares ou doenças crónicas, ter tido um alto nível de escolaridade e continuar a participar em actividades intelectuais estimulantes, treinar a flexibilidade, considerar-se satisfeito com o passado (cf. Vandenplas-Holper, 2000, p. 83).

Dixon, Backman e Nilsson (2004) editaram um Manual sobre “as novas fronteiras no envelhecimento cognitivo” onde identificam três novas fronteiras da investigação futura neste domínio: novas orientações teóricas do envelhecer cognitivo, novas direcções na neurociência cognitiva do envelhecimento, fronteiras dos efeitos biológicos e de saúde no envelhecimento cognitivo. Vários especialistas que colaboram no livro insistem nos aspectos genéticos, biológicos e neurológicos, servindo-se das novas tecnologias que possibilitam conhecer melhor o cérebro humano. Tudo isto em função de uma nova educação das pessoas idosas.

Mais em particular quanto às causas da diminuição de uma certa memória nos idosos (lembrando que cada pessoa é um caso) elas podem ser várias, como o estado emocional, o nível cultural e instrucional, a situação sócio-económica, o stresse, e principalmente causas neuronais (declínio no número e na eficiência dos neurónios), relacionadas com mudanças anatómicas e funcionais, particularmente nos lobos frontais e no hipocampo. Uma pesquisa de West et al. (1992), com quase 2500 sujeitos, sobre memória em tarefas “realistas” (por ex., lembrar nomes de pessoas, reconhecer rostos) provou que, apesar de outros factores importantes, como o sexo, o que mais explicava o declínio da memória era a idade. Pinto (1999) seleccionou cinco modelos explicativos do declínio da memória nos idosos: modelo estrutural de memória

(o declínio será maior na memória episódica, seguindo-se a semântica e finalmente a procedimental), modelo contextual ou de suporte ambiental (dificuldades em integrar o contexto da codificação com o que desejam recordar), modelo neurológico, modelo de lentidão cognitiva e modelo de memória operatória.

Conforme cada uma destas etiologias era necessário que a educação ajudasse a superá-las, na medida do possível. Efectivamente, há investigações realizadas no âmbito da reabilitação da memória nos idosos, levando-os a admitir as dificuldades e fornecendo-lhes algumas estratégias compensatórias, como identificação do contexto, formação de imagens, associações verbais, uso de mnemónicas, etc. (cf. Pinto, 1999, 285-287). Um estudo de Cavallini et al. (2002) provou que o uso de boas estratégias ajuda a manter e a reabilitar a memória, quer nos mais novos quer nos idosos; os resultados confirmam a melhoria da capacidade mnemónica também através de estratégias metacognitivas.

Pode ainda treinar-se a eficácia verbal do idoso, sabendo-se da interacção estreita que existe entre linguagem e inteligência. Muitos remetem-se ao silêncio ou falam pouco, mas podem ser estimulados a manifestar o seu pensamento. As limitações na linguagem oral e escrita podem dever-se outrossim a alterações da inteligência (fluída), por sua vez muito relacionadas com o estado neuronal do sujeito; mas também são devidas a uma menor motivação (cf. Richard e Mateev-Dirkx, 2004).

## **Educação personológica e axiológica do idoso**

Uma educação que se preze deve abranger toda a personalidade tendo como objectivo uma educação holística ou global, visando o bem-estar ou a felicidade do educando, no caso vertente do idoso, e ainda que ele atinja a sabedoria. Por outras palavras, deve ser uma educação com valores e para os valores ou uma educação axiológica. Abordaremos neste capítulo o desenvolvimento da personalidade do idoso, fazendo depois referência a alguns valores fundamentais a promover na sua educação.

### ***Desenvolvimento do Eu e personalidade do idoso***

O desenvolvimento do Eu ao longo de todo o arco da vida foi estudado particularmente por Loevinger (1983, 1985, 1987; Loevinger e Knoll, 1983). É difícil definir o que se entende por “Eu”, mas pode considerar-se como a instância central da personalidade. Através de um teste de completamento de

frases, Loevingen encontrou uma série de estádios de desenvolvimento do Eu desde a infância à idade adulta. As características de cada estágio são complexas e descritas de modo pormenorizado, tendo em conta a pessoa (evoluindo da dependência para a autonomia), o mundo dos outros (desde o egocentrismo ao altruísmo, de critérios simplistas a critérios mais complexos), e as preocupações ou realizações pessoais (inicialmente vistas como oportunistas e competitivas, evoluindo depois em função da auto-realização).

Considerando mais especificamente os estádios relacionados com a vida adulta, pode afirmar-se que no estágio de *tomada de consciência* o sujeito vê os acontecimentos num contexto mais amplo e não individualista, distinguindo também a realidade da aparência; no estágio de *individualidade* toma-se consciência da individualidade de cada pessoa que deve ser respeitada; no estágio *autónomo* o sujeito vê as situações na sua complexidade e de modo relativo, situando-as no conjunto, sendo capaz de tolerar a ambiguidade; no estágio de *integração*, a que só poucas pessoas acedem (mesmo ao estágio anterior só chegam poucos), consegue-se transcender os conflitos e reconciliar as diversas polaridades. Apesar de algumas críticas a estes estádios, eles podem servir de referência para a educação personológica dos idosos.

Antes de Loevinger, Erikson (1968) foi um dos primeiros autores a estudar o desenvolvimento do eu ao longo de todo o arco da vida. Em concreto, a pessoa idosa (a partir dos 65 anos) tem de superar o dilema entre *integridade* (integração) do eu e *desespero*. Se o sujeito superou bem os estádios anteriores, atingiu a plenitude da sua integridade que compreende a aceitação e responsabilidade pela vida, a capacidade para defender o seu estilo de vida, o reconhecimento da integridade dos outros e a modéstia frente ao universo, tudo culminando na sabedoria que leva também a aceitar as limitações e a própria morte. De contrário, crescerá o medo da morte e mesmo sentimentos de desespero frente à impossibilidade de recomeçar tudo de novo. Em grande parte o sucesso ou insucesso deste período depende do modo como superou ou não as fases anteriores. Este período constitui o nível mais evoluído do processo de integração da personalidade tendo em vista o pólo pessoal da individualidade e o pólo social do relacionamento interpessoal.

Numa obra posterior, Erikson e col. (1986) consideram que um dos desafios específicos da velhice é reconciliar-se com o passado, investindo ao mesmo tempo no presente. Assim, o Eu não se desintegrará antes manterá a integridade que constitui uma verdadeira etapa de desenvolvimento com um novo equilíbrio que atinge o interior da pessoa mas também as relações interpessoais que são fundamentais para obtenção deste equilíbrio e para a prática da sabedoria.

Segundo Peck (1968), que desenvolveu a teoria de Erikson, na velhice é necessário resolver três conflitos: 1) diferenciação do Eu vs. preocupação com o papel profissional (se o sujeito só avalia o seu status pela profissão, quando se reforma pode sofrer uma crise mais acentuada); 2) transcendência do corpo vs. preocupação com o corpo (que, a ser excessiva, perturba o idoso que se deve acostumar a gerir o declínio das forças físicas); 3) transcendência do Eu vs. preocupação com o Eu (essa transcendência passa por aceitar a morte, integrando-a num projecto de vida e eventualmente de fé religiosa).

Ao contrário do que defende a maior parte dos teóricos do desenvolvimento, Levinson e col. (Levinson, 1986, 1990; Levinson et al., 1978), além de darem mais importância aos aspectos familiares e sociais no envelhecimento, pensam que o desenvolvimento na idade adulta não se processa sempre numa sequência hierarquizada de estádios, mas através de eras ou “estações” com as respectivas mudanças. Levinson fala de “estrutura de vida” (*life structure*) definida como “o modelo ou desenho subjacente à vida da pessoa num dado momento” (Levinson, 1990, p. 41). Estas estruturas desenvolvem-se na interacção entre o Eu e o mundo exterior, alternando entre fases estáveis e fases de transição.

Estes autores distinguem quatro estações: pré-adulter (*preadulthood*), adulter jovem (*early adulthood*), adulter média (*middle adulthood*), adulter tardia (*late adulthood*) com tempos de transição entre uma e outra. Pelos 65 anos entra-se na adulter tardia ou terceira idade, devendo o sujeito adaptar-se ao declínio físico e à perda de influência social (cf. Marchand, 2001).

Alguns autores referem-se a crises e a *acontecimentos significativos* no desenvolvimento. Por exemplo, Erikson (1968, 1972, 1982) baseia o desenvolvimento em “crises”, acontecendo uma em cada um dos oito estádios, entre as duas tendências opostas. Levinson (1986, 1990) apoia também o estudo do desenvolvimento psicológico, ao longo de diversas “estações”, em momentos de crise, particularmente nos períodos de transição, crises que se podem expressar no abandono da estrutura anterior, no sentimento de fractura interna ou em sintomas físicos (doenças, alterações do sono, enfartes, etc.). Ainda, segundo Baltes, Reese e Lipsitt (1980), estas crises influenciam o desenvolvimento psicológico. Todavia, nem todos os autores concordam com estas fracturas ou rupturas psíquicas. Costa e McCrae (1978) concluem, de um estudo com uma amostra de adultos do sexo masculino, que a maior parte não sofreu crise alguma e, se sofreu, ela pode reportar-se à infância ou adolescência. Todavia, a experiência atesta que muitas pessoas, e em concreto os idosos, tiveram as suas rupturas, mais ou menos fracturantes, ao longo da vida e importa que a educação os ajude a saná-las.



No que aos acontecimentos significativos diz respeito, quer positivos (nascimentos, casamento, profissão, etc.), quer negativos (insucesso escolar ou profissional, desemprego, luto, etc.), ou em si indiferentes (mudança de residência, entrada na escola), a sua importância para a saúde psicológica e o bem ou mal-estar é determinante, independentemente do sexo, idade, nível sócio-económico, religião e mesmo cultura, conforme estudos de Holmes e Rahe (1967) e Holmes e Masuda (1974). Particularmente os maus acontecimentos, que configuravam uma autêntica "crise de vida", levavam quase sempre a doenças. Todavia, os estudos de Holmes e col. foram objecto de algumas críticas, pois há acontecimentos mais ou menos previsíveis ou imprevisíveis, há pessoas mais resistentes (resilientes) física e psicologicamente, com percepção de controlo dos acontecimentos mais ou menos internas ou externas, em termos de locus de controlo (cf. Barros, Barros e Neto, 1993) e outros factores que moderam a relação entre acontecimentos vitais e saúde física e/ou psíquica. Também aqui a educação pode e deve dar o seu contributo.

Alguns estudos analisaram o modo como os idosos se confrontavam com os acontecimentos negativos. Segundo Thomae (1970), quando a pessoa idosa percebe discrepâncias entre as suas aspirações e as realizações concretas, tenta reestruturar cognitivamente a situação. Brandtstaedter e col. (Brandtstaedter e Baltes-Goetz, 1991; Brandtstaedter, Krampen e Grieve, 1987; Brandtstaedter, Krampen e Heil, 1986) estudaram particularmente a capacidade de controlo por parte dos idosos sobre os acontecimentos, dentro da teoria do locus de controlo. Apesar destes estudos complexos, uns transversais e outros longitudinais, os resultados nem sempre são coerentes. Numa perspectiva transversal, constata-se que o controlo pessoal diminui nas pessoas idosas em relação às pessoas mais jovens; contudo, considerando a perspectiva longitudinal, ele aumenta, embora teoricamente as pessoas idosas disponham de menos potencialidades de mudança; há nos idosos maior flexibilidade frente às situações mas menor tenacidade para as enfrentar. De qualquer modo, o idoso é capaz de compensar as perdas com os ganhos e ter uma velhice mais ou menos feliz (cf. Vandenplas-Holper, 2000, pp. 210-233).

Em geral pode afirmar-se que o idoso mantém o essencial das suas disposições ou traços de personalidade (a menos que sempre tenha sido uma pessoa instável), podendo enriquecer-se nalgumas, particularmente quanto à sabedoria. Esta leva-o a lidar melhor com as suas limitações e a ir renunciando às responsabilidades que tinha na sociedade, sem sofrer demasiado com estas 'perdas', sobretudo quando chega à reforma.

### ***Felicidade, sabedoria e sentido da vida (transcendência)***

Prescindimos de tentar definir e distinguir os diversos conceitos, considerando a qualidade de vida e o bem-estar subjectivo (e/ou psicológico) mais abrangentes do que a satisfação com a vida (com uma conotação mais cognitiva) e do que a felicidade (com acento na afectividade). Não obstante, pode usar-se indistintamente os diversos termos, pois na realidade a distinção não é clara nem tem grande interesse. Os estudos demonstram que, em geral, os idosos não se mostram menos satisfeitos com a vida em relação aos outros grupos etários, apesar dos problemas de saúde, problemas financeiros, etc. (cf. Neto, 1999). Isto mesmo veio a provar o Estudo de Berlim onde a maioria dos muito idosos se manifestavam satisfeitos ou mesmo muito satisfeitos com a vida (cf. Simões, 2006, pp. 123-125). Costa e McCrae (1980, 1991) realizaram estudos para observar a relação entre personalidade e felicidade ou bem-estar psicológico, com amostras que incluíam desde jovens adultos até idosos, concluindo que há poucas diferenças nas médias dos questionários, mantendo-se o bem-estar relativamente estável, apesar de algumas 'nuances' (cf. Vandenplas-Holper, 2000, pp. 171-182).

Segundo outras investigações, as condições objectivas de vida, tais como a saúde (embora esta seja a que correlaciona melhor com o bem-estar), o nível sócio-económico, o ambiente social, etc., explicam pouco do bem-estar das pessoas, em geral, e dos idosos, em particular (cf. Barros, 2004). A felicidade parece depender mais de características de personalidade, de metas e sentido bem definido da vida (perspectiva 'tética') e de influências do desenvolvimento ao longo do curso da vida. Ardel (1997) combinou a personalidade com o desenvolvimento individual, através do conceito de sabedoria, que se mostrou preditor de satisfação com a vida. O seu estudo revelou que a sabedoria (definida como um compósito de qualidades cognitivas, reflexivas e afectivas) exerce uma influência profunda na felicidade, independentemente das circunstâncias objectivas.

Há muita literatura sobre o bem-estar, sobre os factores mais influentes, discordando os autores quanto ao peso dos determinantes sócio-demográficos (sexo, idade, cultura, estatuto económico-social, família, religião, etc.) ou mais de ordem pessoal (idiosincrasia, saúde física ou psíquica, actividades). Há certamente factores mais 'pesados' do que outros no contributo para a felicidade. Hillerss et al. (2001) discutem a influência destes múltiplos factores, aplicando particularmente aos idosos. Em todo o caso, a idade não parece constituir uma variável determinante no sentimento do bem-estar, mas antes alguns factores a ela associados como, no caso dos anciãos, a saúde mais

fragilizada, a perda de familiares e amigos, etc. Quando estes factores são controlados, a idade deixa de ter peso.

Buscando todo o ser humano a felicidade (conceito subjectivo, embora nem todas as felicidades sejam equivalentes, devendo procurar-se também a objectividade) e brotando ela mais de dentro de nós do que das coisas exteriores, é natural que a educação para a felicidade nos idosos deva levá-los a uma auto-apreciação e auto-estima, apostando em geral nos factores psicológicos, insistindo em objectivos precisos capazes de dar sentido à vida, ao mesmo tempo que se desvalorizam os factores externos ou socioeconómicos, apesar de tentar sempre promover a saúde, dado o seu contributo significativo para o bem-estar. Em todo o caso, a felicidade é um direito e também um dever de toda a pessoa, incluindo o idoso. Encontrar diversas estratégias para a buscar, manter e elevar é objectivo primordial da gerontagogia.

Em grande parte a felicidade ou o bem-estar psicológico do idoso depende do modo mais ou menos sábio como ele encara a vida. Daí que os autores têm estudado também a *sabedoria* do idoso e o contributo que esta pode dar para o seu bem-estar. Trata-se de um construto cognitivo e reflexivo, mas também afectivo. Em todo o caso, o bom educador dos idosos deve ter em mente promover esta dimensão fundamental e o idoso esforçar-se por pensar, sentir e comportar-se cada vez mais sabiamente.

A sabedoria era um tópico abordado por filósofos e teólogos. Mas ultimamente também os estudiosos das ciências humanas, e em particular os psicólogos, têm abordado a sabedoria, mormente na perspectiva desenvolvimental e relacionada com o processo de envelhecimento, que se estende ao longo de todo o arco da vida, com matizes diferentes, atingindo o sujeito a plenitude biológica cedo, mas continuando a crescer psicologicamente em maturidade, busca de sentido da vida e sabedoria, sendo esta uma característica mais vinculada à medida que a idade avança, adquirida com a experiência da vida e com o equilíbrio entre cognição e afectividade. Tal maturidade - que poderíamos denominar de sabedoria - dá um conhecimento mais global da vida, leva a relativizar o acessório e a valorizar o essencial, gera uma maior capacidade de discernimento e aconselhamento, sempre em busca de um maior sentido para a vida e mesmo para a morte.

Segundo Baltes e Smith (1990) são dois os factores essenciais associados à sabedoria: capacidade excepcional de compreensão (bom senso, experiência, enquadramento mais abrangente dos acontecimentos, grande capacidade de observação, abertura de espírito, independência de pensamento) e grande

capacidade de comunicação e de julgamento (bons conselhos, compreensão, conciliação de opiniões, reflexão antes da decisão).

A sabedoria foi também investigada na sequência dos estudos realizados sobre a inteligência “fluída” e a inteligência “cristalizada” (Horn, 1970; Horn e Cattell, 1967) e ainda da inteligência “mecânica” e da inteligência “pragmática” (Baltes, Smith e Staudinger, 1992). A sabedoria constituiria o protótipo da inteligência pragmática, entendida não apenas como factual mas como reflexiva, implicando a planificação da vida e a avaliação ponderada dos meios em ordem ao fim, capaz de enfrentar todas as dúvidas e tribulações, requerendo grande equilíbrio e experiência para dar pleno sentido à vida, mesmo para além do sofrimento e da própria morte. Teria assim uma dimensão também espiritual, sobrenatural e/ou transcendental.

Clayton e Birren (1980) definem a sabedoria essencialmente como integrando elementos ou combinando qualidades *cognitivas* (competência em discernir e lidar com a complexidade e incertezas da vida, buscando sempre a verdade), *reflexivas* (conhecimento não apenas descritivo mas interpretativo, buscando o significado profundo dos acontecimentos e aceitando melhor a realidade) e *afectivas* (maior compreensão e empatia com os outros).

Na sequência destes autores, Ardelt (1997) concluiu que a sabedoria funciona como preditor do bem-estar subjectivo, exercendo profunda influência positiva na satisfação com a vida, independentemente de outras circunstâncias objectivas, como a saúde ou o dinheiro, supondo-se que a felicidade se baseia essencialmente em certas características da personalidade e nas influências desenvolvimentais ao longo da vida.

Posteriormente, Ardelt (2000), através de um estudo longitudinal, concluiu que a sabedoria é útil na idade adulta e mostra-se como um importante preditor do envelhecer com sucesso. Esta mesma autora (Ardelt, 2003), a partir dos três componentes da sabedoria (cognitivos, reflexivos e afectivos), construiu uma escala trifactorial que manifestou boas características psicométricas de fidelidade e validade, podendo considerar-se um bom instrumento de avaliação da sabedoria, particularmente entre as pessoas idosas.

Montgomery et al. (2002) interpretam a sabedoria do ponto de vista fenomenológico e relacionada com a velhice. Partindo do pressuposto de que se trata dum construto multidimensional, os autores perguntam se os atributos da sabedoria geralmente indicados se verificam também na idade avançada. Através de entrevistas com idosos concluíram que os elementos essenciais da sabedoria, na perspectiva dos idosos, são: aconselhamento (*guidance*), conhecimento, experiência, princípios morais, tempo e relações empáticas (*compassionate relationships*).

Alguns autores, referindo-se à sabedoria dos idosos, falam de *gero(nto)transcendência* e de “transcendência cósmica”, particularmente nos idosos muito velhos (Tornstam, 2003). Thorson (2000) editou um livro sobre o bem-estar espiritual da pessoa em envelhecimento onde consta também a perspectiva teológica (Howie, 2000). Outros autores, referindo-se particularmente à sabedoria, falam de *gerotranscendência* (Joenson e Magnusson, 2001). Segundo estes autores, a *gerotranscendência* descreve a alteração ‘natural’ da consciência na idade avançada ou o corte qualitativo com a meia idade, racional e materialista, em direcção à velhice onde predomina a sabedoria. Mas no mundo ocidental esta *gerotranscendência* é obstruída pela falta de valores, o que não acontece no Oriente nem acontecia no Ocidente durante a Idade Média, sendo necessário que também hoje no mundo ocidental prevaleçam novos valores.

A *gerotranscendência* - bem como a sabedoria - está relacionada com o *sentido da vida*, tópico abordado particularmente pelos psicólogos humanistas e existencialistas. V. Frankl (1963) insiste na busca de sentido para a vida - *search for meaning*. Maslow (1954) crê que este sentido se encontra nas “experiências paroxísticas” que tocam quase a eternidade. Csikszentmihalyi (1991) e colaboradores falam de “fluxo” (*flow*), definido como experiência extraordinária em que a pessoa parece “flutuar” no espaço, completamente absorvida pela experiência ou sensação holística que a invade e que tem a ver com a felicidade e com a experiência mística religiosa. As pessoas movem-se por intenções ou experiências “autotélicas” ou teleonómicas, acção cujo fim se justifica por si mesmo ou que contém em si a sua própria finalidade. Seria o ápice da “motivação intrínseca” a que se referem os psicólogos humanistas, inserindo-se dentro duma abordagem holística da personalidade, abrangendo a sua totalidade e unicidade.

A busca de sentido é uma constante em todas as idades, mas agudiza-se na terceira idade. Há estudos que se referem particularmente ao sentido existencial da vida nos idosos. Um livro editado por Weiss e Bass (1992) intitula-se precisamente: “Desafios da terceira idade: sentido e finalidade na idade avançada”, analisando os factores psicológicos, sociais e religiosos que levam o idoso a responder aos múltiplos desafios sobre o sentido dos acontecimentos e da vida. Outro livro editado por Thorson (2000) contém capítulos interessantes com referência particular à terceira idade, como o de Missinne (2000) que relaciona o sentido da vida com o amor, pois sem amor a vida torna-se estéril e sem sentido; só através do amor a pessoa torna a sua vida e a dos outros cheia de sentido.

Muitas investigações relacionam a busca de sentido existencial particularmente com a religião e a espiritualidade, pois a maior parte das pessoas, designadamente os idosos, aí procuram respostas para as perguntas mais cruciais (Seifert, 2002) (cf. Barros, 2004). A gerotranscendência e a busca de sentido para a vida (e para a morte) demandam uma dimensão religiosa, e ainda ética, que deve preocupar todo o ser humano e mais em particular o ancião (cf. Barros, 2006). Todas estas dimensões ou valores (e ainda outros, como a beleza, o amor, a esperança ou o perdão - cf. Barros, 2004) são susceptíveis de serem desenvolvidos através da educação.

## Educação social do idoso

Insistindo agora na dimensão social da educação gerontológica, façamos breve alusão à família e à violência que frequentemente atinge o idoso, dentro e fora da família (particularmente nos lares), e finalmente ao problema da aposentação.

Diga-se antes, e em geral, que ajudar o idoso a adaptar-se à sua nova situação de velhice progressiva é de primária importância, pois da capacidade de adaptação depende o seu sucesso ou insucesso. Esta adaptação passa por um modo de vida socialmente desejável para os idosos, manutenção das actividades da meia-idade, sentimento de satisfação com as suas actividades e com a vida em geral. Isto pressupõe manter o idoso activo a todos os níveis, levando-o a um contínuo investimento e não desinvestimento (cf. Simões, 1982). Todavia, aqui como em outras situações, cada caso deve ser ponderado individualmente, porque para uns a felicidade ou satisfação com a vida pode estar mais na acção, nos factores sócio-económicos e contextuais, enquanto para outros reside essencialmente em aspectos muito pessoais (cf. Barros, 2004).

Por outro lado, as condições em que vive e onde vive o idoso podem ser muito diversas e assumidas diferentemente. Por exemplo, a institucionalização ou permanência nos lares de terceira idade, depende da capacidade de adaptação do idoso, do apoio familiar e sobretudo da qualidade da instituição em causa. Nalguns lares (infelizmente talvez na maioria) pode acontecer e praticar-se a despersonalização, a desinserção familiar e comunitária, a massificação, a rotina. Mas também pode haver um atendimento personalizado e variado, onde o idoso mantém a sua autonomia e independência na medida do possível e é ajudado pelo pessoal e pelos técnicos (como o psicólogo e a assistente social) a ir aceitando progressivamente algumas dependências.

De qualquer modo, estar num lar não significa necessariamente uma fatalidade, nem ficar em casa uma graça, pois o idoso que fica na família, se não é apoiado, pode sentir muito mais a solidão do que o internado, solidão que é um dos sentimentos mais angustiantes do ser humano e em particular do idoso (cf. Neto, 2000). Solução intermédia pode passar pelos Centros de Dia onde o idoso passa longas horas no convívio com outros idosos, recolhendo à noite ao seio da família. Também há Centros de Noite onde o ancião vem dormir com mais segurança, regressando durante o dia ao seu ambiente caseiro. Talvez estes Centros sejam a solução melhor, mas nem sempre possível, devido a diversas circunstâncias.

Referindo-nos mais particularmente à *família*, ela sofre hoje profundas transformações ou mesmo grave crise. Assim sendo, que futuro para os idosos, cujo lugar natural é no seio da família? Há muitas espécies de famílias, mais ou menos sadias ou doentias, pacíficas ou conflituosas, mais ou menos unidas ou desunidas, rígidas ou flexíveis, felizes ou infelizes e mesmo deprimidas. Conforme o tipo de família, assim o apoio ou abandono, alegria ou sofrimento que proporcionam aos velhos (cf. Barros, 2002).

Por vezes a 'culpa' também é do idoso, que se torna difícil e demasiado exigente no seio da família. Muitos preferem viver de forma independente, embora perto dos filhos e dos parentes próximos, combinando assim certa privacidade com a interacção familiar. Mas viver ou não com os familiares e sentir-se mais ou menos feliz por isso, muito depende da idade do ancião (não é o mesmo ter 65 que 85 anos), da sua saúde ou doença física ou psíquica (há velhos de óptima saúde e boa disposição, como há mais novos muito 'rabujentos'), das condições económicas do idoso e da família, das expectativas de uns e outros.

Numa revisão da literatura, Bengston e Treas (1980) concluíram que, embora os familiares fossem a fonte preferida de conforto e ajuda nas crises, se a expectativa de receber assistência era elevada, mais a pessoa idosa se deprimia se não obtinha tal ajuda. Numa situação de necessidade mais grave, pode haver uma crise nas relações entre o idoso e a família se houve a sensação de não se ter lidado bem com a situação.

Os filhos ou os familiares mais próximos do idoso deviam ser preparados para lidar da melhor forma com ele. Aqui a educação passa essencialmente pelos 'educadores' ou 'cuidadores' dos anciãos. Se o amor e a dedicação é o melhor atributo educativo, particularmente nestas circunstâncias, a preparação e o apoio social também são indispensáveis. O mesmo se diga a respeito

dos responsáveis pelas instituições de acolhimento dos idosos e pelos prestadores de cuidados em geral.

Por seu lado, os mais velhos tornam-se muitas vezes educadores, particularmente dos *netos*, e para tanto deviam ser também preparados ou educados para serem educadores, ao mesmo tempo que continuam de algum modo a ser educadores dos filhos, pais dos netos. Uma das alegrias dos anciãos, mas que também pode ser causa de conflitos e preocupações, são efectivamente os netos que dão trabalho mas também novo sentido à vida, embora muitos avós tentem hoje envolver-se menos na educação para ficarem mais livres e porque as crianças podem, desde cedo, ir para berçários, infantários ou para a pré-escola, além de haver outras instituições que ocupam as crianças nos tempos livres, na ausência dos pais. Não obstante, em geral pode considerar-se positiva a intervenção dos avós na educação dos netos, desde que tenham competência e condições mínimas e não se sobreponham, contradigam ou critiquem os pais das crianças, antes colaborem generosamente, segundo as linhas pedagógicas estabelecidas pelos responsáveis mais directos.

Apesar da sua importância, tem-se prestado pouca atenção aos avós, embora haja livros que abordam esta condição, como é o caso do Manual editado por Bengtson e Robertson (1985) onde se estuda a diversidade e estilos de ser avô, as mudanças e expectativas a respeito da sua função, a importância que têm para inculcar valores éticos e religiosos nos netos, etc. Por sua vez, no livro editado por Smith (1991), diversos autores dão-nos uma perspectiva internacional da "avosidade", conforme diversas nações, mostrando modos de ser avós e defendendo a sua presença no lar e na educação.

Só a partir da década de 70 é que os estudos se intensificaram nesta área, mas muitos vão perdendo actualidade, porque hoje é difícil, no mundo ocidental, encontrar famílias onde convivem três ou quatro gerações, tendendo os avós a estar cada vez mais afastados dos netos (e dos filhos). De qualquer modo, a influência dos avós na educação depende de muitos factores: da idade, formação e personalidade dos próprios avós, da idade e personalidade dos filhos (que lhes deram netos), da medida em que precisam da intervenção dos pais (avós) e de outras circunstâncias. Mas em geral são inegáveis as vantagens de uma "educação intergeracional" (Kropf e Burnette, 2003).

Infelizmente, um dos mais graves problemas na sociedade, na família e nas diversas instituições, é a *violência* nas suas mais variadas formas. Nas últimas décadas começou-se por estudar a violência doméstica contra as crianças e depois a violência contra as mulheres (violência conjugal), para finalmente se dar também importância a toda a espécie de violência, mais ou



menos explícita ou discreta contra as pessoas idosas, objecto ainda de discriminações várias de que os próprios idosos têm percepção (Ferreira-Alves e Novo, 2006).

Eis alguns exemplos de violência mais ou menos patente ou camuflada: maus tratos físicos (a começar na família, continuando nos Centros de Dia e sobretudo nos Lares de idosos), falta de atenção e carinho, falta de tempo para os ouvir e servir, falta de estimulação, considerá-los em massa e não como pessoas individuais, dificuldades na assistência a todos os níveis, a começar pela saúde, não lhes dar trabalho ou ao menos alguma ocupação, culto da juventude, renegando tudo o que não é 'jovem', falta de adequação das estruturas arquitectónicas para a sua idade (falta de elevadores, por exemplo).

Muita bibliografia trata especificamente deste assunto, como é o caso de Wilber e McNeilly (in Birren e Schaie (Eds), 2001, pp. 569-591) que abordam em particular o abuso e vitimização dos idosos. Mesmo em Portugal o assunto não é ignorado. Por exemplo, o nº 36 (2004) da revista *Psicologica* (Coimbra) foi dedicado ao tema da violência onde constam também dois artigos sobre a violência e maus tratos contra os idosos. Numa sociedade violenta que leva a agressividade também ao seio da família e em particular dos idosos, os mais novos deviam ser educados no sentido de respeitarem e acarinharem os mais idosos, ao mesmo tempo que estes aprenderiam também, na medida do possível, a serem mais pacientes e compreensivos com os mais novos, muitos vezes stressados e assoberbados de trabalho.

Mais ou menos à entrada para a terceira idade, surge a problemática da *reforma* que pode trazer aspectos negativos ou positivos, conforme a condição sócio-psíquica do sénior e ainda dos outros membros da família. Pode ser um tempo de desgraça, se o reformado não sabe encontrar novas formas de viver e conviver, de ocupar o seu tempo; mas normalmente torna-se tempo de graça, de maior disponibilidade para finalmente e calmamente se poder fazer aquilo de que mais se gosta. De qualquer modo, o sucesso ou insucesso deste tempo pós-laboral depende de diversos factores que influenciaram a maior ou menor satisfação com a vida nos períodos anteriores.

O século XX poderia ser denominado o "século da aposentação" ou da reforma pois, como afirma Moody (2002, p. 251), nunca como então "a aposentação na velhice se tornou um padrão de comportamento tão geral e quase universal". O problema vai ser ainda mais candente neste século. A reforma e/ou aposentação significa uma grande transição ou um novo estado (e estádio) de vida que pode acarretar uma grave crise, dependendo de diversos factores, como o estatuto sociocultural do geronte ou o apoio recebido. É que

o trabalho, além de ser fonte de rendimento, estrutura a rotina diária no uso do tempo, condiciona o estatuto social e a identidade, etc. Assim, deixar o trabalho pode significar ter menos rendimentos e sobretudo não saber como ocupar o tempo e mais ainda ver o seu estatuto social decrescer e com ele a auto-estima e o sentimento de inutilidade e solidão. Mas tudo isto pode ser obstado pela preparação para a reforma e acompanhando depois, de diversos modos, o aposentado, dando-lhe outras alternativas de trabalho, de voluntariado, de lazer.

Segundo Atchley (1996) são duas as teorias que procuram explicar a aposentação: a teoria funcional (aposentação como controlo do desemprego, embora deva ser feita pela via da persuasão e oferecendo boas pensões) e a teoria do intercâmbio (concebe as relações laborais como uma troca, embora o empregador fique a ganhar supondo que o idoso rende menos que o novo no trabalho). Todavia, muitas ideias sobre a menor capacidade do trabalhador mais idoso são mitos ou estereótipos, pois na maior parte dos casos o idoso trabalha tanto ou melhor do que os mais novos, socorrendo-se da sua experiência, embora dependa do trabalho em causa e das suas condições. Também é um mito dizer que os idosos não se adaptam às novas tecnologias. Assim sendo, muitos põem em causa a reforma ou ao menos tentam retardá-la mais (até por razões financeiras) ou torná-la flexível, tendo em conta o sujeito, a empresa e a situação social.

Os autores (cf. v. g. Hayslip e Panek, 2002) apontam várias fases de adaptação à aposentação: fase da lua-de-mel (estado de euforia logo após a aposentação e durante mais ou menos meio ano em que se procuram fazer outras actividades); fase de desencanto (após um ano ou ano e meio, onde vai arrefecendo a euforia inicial, dando lugar a um certo tédio e mesmo solidão); fase de estabilidade ou de reorganização (após mais ou menos ano e meio onde há uma maior adaptação ao novo estado e estatuto de vida). Sendo a segunda fase (de desencanto) a mais crítica, deve ser nessa altura que os agentes educativos mais podem ajudar a encontrar novas companhias e trabalhos aos idosos. É também muito importante o período de pré-aposentação, devendo o candidato ser avisado dos perigos que podem advir da reforma se não for bem gerida.

Deve estar-se também muito atento à personalidade do reformado ou em vias de reforma, pois uma reforma mais ou menos bem sucedida depende em grande parte da idiosincrasia do reformando e do modo como viveu a vida activa: em geral os bem adaptados à vida e ao trabalho antes da reforma, continuam bem-adaptados; vice-versa, os que já antes apresentavam problemas, podem agravá-los mais após a reforma.

Em todo o caso, é lícito falar de uma educação para a reforma, tendo em conta as diversas situações do indivíduo e do meio, em geral fornecendo informações antecipadas sobre a situação e ajudando a superar as dificuldades. Os próprios reformados já há vários anos, estão em condições de ajudar, melhor que ninguém, os seus colegas, dada a experiência por que passaram. Pior é se os interessados em vias de reforma ou logo após a reforma se recusam ou menosprezam a ajuda e não participam em acções de formação sobre as crises e problemas por que podem passar, do modo como gerir o tempo livre, de lazer ou 'residual' (um dos mais delicados problemas na aposentação), como gerir a solidão e o isolamento, etc. (cf. Simões, 2006, pp. 77-102).

O tema da reforma é também estudado em Portugal. Fonseca e Paúl (1999) analisaram particularmente as repercussões psicológicas da passagem à reforma, na população portuguesa, privilegiando uma abordagem desenvolvimental e construtivista. Recentemente, Fonseca (2006) estudou a "transição-adaptação" à reforma em Portugal, concluindo que os primeiros anos do reformado se passam mais ou menos bem, embora influenciados pelo passado, mas à medida que os anos avançam a situação vai-se deteriorando, devido mais ao processo de envelhecimento do que à condição de reformado.

## Educação para a saúde gerontológica

Não é possível a promoção de uma boa saúde do ancião sem uma política de prevenção ou promoção duma educação do idoso para a saúde e de todos os agentes gerontológicos para tratarem da saúde do geronte (poderíamos falar de higiene gerontológica ou gerontologia higiológica – *higieia*, no grego, significa saúde, cura). Schopenhauer afirmava que nove décimos da nossa felicidade depende da saúde. Se a percentagem pode ser exagerada, ninguém duvida da importância da saúde para o bem-estar do idoso (e de todos).

Deve entender-se a saúde numa perspectiva positiva. A OMS (Organização Mundial de Saúde) define saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças ou enfermidades" (in Simões, 2006, p. 29). Trata-se de uma definição pela positiva e abrangendo o físico (alimentação sadia, cuidados higiénicos, actividade física, etc.), psíquico (capacidades cognitivas, afectivas e personológicas) e social (por exemplo, satisfação no trabalho e bom uso dos tempos livres). Neste sentido, estamos longe de considerar a velhice apenas numa perspectiva médica ou de

doença, para a interpretarmos na sua totalidade e, mesmo do ponto de vista unicamente somático, saúde não é apenas ausência de doença mas a posse de uma boa saúde.

Assim deve acontecer também com os mais velhos. Isto considerando um envelhecimento normal, pois há também o envelhecimento anormal ou patológico (sobretudo doenças crônicas, para além das inevitáveis doenças agudas). Porém, não deve ser tomada a parte pelo todo, tanto mais que os seniores saudáveis dominam. A maior parte das pessoas atingem a terceira idade sem grandes achaques, gozando de boa saúde funcional que lhes permite conservar a sua independência nas diversas actividades diárias, devido também ao normal funcionamento dos sentidos, particularmente da vista e da audição.

Encarar de forma optimista a saúde física e psíquica do idoso, não significa praticar uma 'política de avestruz', desconhecendo as mazelas que em geral avançam com a idade, como a diabetes, o colesterol, as doenças cardiovasculares, a osteoporose e osteomalacia, as doenças de Parkinson e de Alzheimer, etc. Muito importante é ter uma alimentação ou dieta racional, insistindo sobretudo em frutas, legumes e outros alimentos que contenham antioxidantes (vit. A, C e E, minerais, bioflavonóides) susceptíveis de combater os radicais livres que se vão acumulando no organismo. Evitar ainda o tabaco, o álcool e outros 'poluentes', como o stresse. Muito importante, além da alimentação, é ter um sono suficiente e tranquilo e praticar exercício físico (moderado). Uma vida sedentária, a obesidade ou regimes alimentares demasiado calóricos não favorecem ninguém, muito menos o idoso. Também não deve abusar dos medicamentos, para além dos necessários.

Quanto à saúde psíquica, em geral também o idoso goza das suas normais capacidades. As doenças que mais os afectam são a depressão (mas ela atinge também os adultos e os jovens) e a demência, provocada sobretudo pela doença de Alzheimer. No Estudo de Berlim a depressão atingia cerca de 9% da amostra, enquanto a demência à volta de 14%, mas tendendo a aumentar bastante com a idade. Não obstante, a grande maioria dos idosos goza de boa saúde mental. Ainda no Estudo de Berlim, 44% dos participantes com 70 ou mais anos não apresentavam desordens psiquiátricas. Apenas 24% apresentavam um quadro claro de doença, mas não superior à referida nos sujeitos com menos idade (cf. Simões, 2006, pp. 29-41).

Não sendo possível referir-nos a todas as doenças psíquicas dos idosos (as doenças físicas também arrastam frequentemente consigo consequências psíquicas), aludimos brevemente à depressão e à demência. Aqui, como em qualquer doença grave, é importante dizer a verdade ao doente, praticando

uma pedagogia da verdade, embora numa forma progressiva, delicada e conforme a sua capacidade de compreensão e de reacção. Importa também antes a prevenção que a remediação.

O termo *depressão* pode abranger significados muito diferentes: uma doença psíquica, um sintoma, uma síndrome, um estado afectivo equivalente a tristeza ou melancolia. Mais do que depressão poderia falar-se de depressões, tantas são as formas de expressão, mais ou menos graves, embora esteja sempre presente, em maior ou menor grau, a ansiedade, a angústia, a preocupação, sentimentos de culpa, sentimento de infelicidade, redução da actividade. A depressão atinge já os mais novos mas pode agravar-se na velhice. A incidência da depressão nos idosos é certamente maior do que nas outras idades, embora os estudos epidemiológicos sejam muito diversificados quanto à amostra e quanto aos diversos graus de depressão, com números que podem ir de 10 a 60%, na Europa, ultrapassando estudos similares nos Estados Unidos que não encontrariam mais do que 5% de gerentes deprimidos.

Trata-se de um dos tópicos mais estudados na velhice (cf. v. g. Blatt, 1995; Paúl, 1993; Santos, 2002; Vaz Serra et al., 1989), embora a sua incidência seja também grande entre os jovens e adultos, constituindo actualmente uma das doenças mais frequentes e graves na população em geral. Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde, lá pelo ano 2025, o suicídio (em grande parte provocado pela depressão) constituirá a segunda causa de morte nos países industrializados.

A depressão manifesta-se por uma diminuição das capacidades cognitivas, afectivas e motivacionais, dificuldades de concentração, perda de gosto pela vida (risco de suicídio), diminuição da auto-estima, isolamento, problemas cardíacos e gastrointestinais, perturbações do sono, perda de apetite, imobilidade (ficar na cama). Os sintomas depressivos no idoso não são muito diferentes dos das outras idades. Talvez o sentimento de culpa e de incapacidade não sejam tão acentuados, e sim a hipocondria, obsessões várias, agitação.

Há depressões que atingem mais o indivíduo em si, a sua identidade pessoal (depressão introjectiva ou autocrítica, com sentimentos de culpa e mecanismos de defesa) e outras que prejudicam mais aspectos relacionais ou sociais (depressão anaclítica ou de dependência, manifestando sinais de desamparo e sentimentos de abandono) (cf. Blatt, 1990). Beck (1983) também distingue uma depressão "autónoma" de outra mais "sociotrópica", chamando

a atenção para um tríptico “esquema” de representações negativas em relação ao *self*, aos outros ou ao meio, e ao futuro.

Guy (1990) aponta três modelos explicativos da depressão: 1) bioquímicos, a nível neurológico e/ou endocrinológico; 2) psíquicos, com explicações mais ou menos psicodinâmicas (psicanalíticas) ou cognitivo-comportamentais; 3) sociais (interacções grupais). Nenhum destes modelos explica cabalmente o complexo fenómeno patológico que é a depressão, nem obtém resultados terapêuticos seguros, sendo necessário, em cada caso, tentar modelos de interpretação e de terapia holísticos e sistémicos.

A etiologia da depressão é muito diversificada, desde causas mais ou menos internas ou genético-hereditárias (endógenas), que por vezes só se manifestam na terceira idade, a causas mais orgânicas (como a aterosclerose e acidentes vasculares cerebrais) ou mais exógenas e ambientais (soma de situações traumáticas, solidão, imobilismo, morte do cônjuge, ‘ninho vazio’, complexo de ser um ‘fardo’, doença grave ou de algum familiar, o luto, uma perda significativa, a ruptura do casamento, frustrações amorosas, descalabro no negócio ou no emprego, etc. Mais em particular quanto à solidão, Alpass e Neville (2003) provaram a sua influência na depressão, para além de outras causas, como a saúde. Sintomas depressivos também podem provir da dificuldade de adaptação à velhice e à perspectiva mais próxima da morte. Enfim, muitas expressões depressivas são de ordem funcional. Note-se ainda que a depressão é mais frequente e manifesta-se mais precocemente na mulher do que no homem, na proporção de dois para um.

Não há remédios mágicos para a depressão, podendo prevalecer terapias mais de ordem neurofisiológica ou psicossocial, mas o melhor são intervenções sistémicas. Porém, um seguimento atento ou uma boa educação do idoso, tendo presente o seu ambiente e a possível solidão, poderá evitar algumas depressões ou ao menos aliviar os seus sintomas.

A *demência*, mais ou menos grave, é a deterioração global do funcionamento cognitivo (e também afectivo e físico e bem assim de toda a personalidade), resultante do disfuncionamento ou atrofia do sistema nervoso central, devido a múltiplas e complexas causas. Não é uma doença exclusiva dos idosos, pois pode ser contraída em qualquer idade, embora cresça a sua probabilidade na velhice, o que assusta muitos velhos. Sintomas mais característicos (alguns comuns com a depressão) são: diminuição do interesse, dificuldade em tomar decisões, irritabilidade, desconfiança, impaciência, desorientação quanto ao tempo e ao lugar, descuidar a higiene, palavras incompreensíveis, incontinência, alteração do raciocínio, repetição de ideias, perda da memória

recente. As causas são múltiplas, mas a mais comum é a *doença de Alzheimer* que vai levando à morte neuronal um grande número de células cerebrais.

Relacionados de algum modo com a demência são muitas formas de *delírios* tardios e outros estados confusionais que se manifestam frequentemente na velhice, para além dos estados neuróticos e reaccionais (cf. Richard e Bovier, 1997, pp. 42-90). Em todo o caso, em qualquer grau e manifestação da demência senil, os educadores ou cuidadores mais próximos têm um papel determinante, ao mesmo tempo que também eles precisam de apoio para missão tão delicada e desgastante (cf. Alves, Sobral e Sotto Mayor, 1999).

## Educação tanatológica

A morte constitui, ainda hoje, um tabu (cf. Barros, 1998). Todavia, podemos dizer que a condição humana se identifica com a fragilidade da vida ou com a inexorabilidade da morte. Todo o ser humano, mais tarde ou mais cedo, se confronta com esse drama existencial e mais ainda à medida que a vida vai declinando, assumindo o morrer e a morte não apenas uma dimensão biológica (de doença e cuidados contínuos), mas também psicológica (consciência de finitude) e sociológica (isolamento do moribundo).

Assim sendo, a morte deve ser encarada com naturalidade e não como um fatalismo ou fracasso da medicina. Desde a década de 60 do século passado que a "tanatologia" começou a ser estudada, avançando também o estudo para a terceira idade, uma vez que o ancião se confronta mais proximamente com a morte de entes queridos (mesmo do cônjuge) e com a própria morte (cerca de dois terços dos óbitos são de pessoas a partir dos 65 anos, devido a doenças crónicas ou à própria velhice). Não obstante, um estudo empírico de Barros (1999) indica que os idosos não representam a morte de forma mais dramática ou negativa do que os mais novos.

Segundo Howarth (1998), os idosos comportam-se muito diversamente frente à morte, afirmando uns que estão preparados, outros vivendo o momento presente apegados à vida, sem pensar muito a longo prazo. Este autor refere ainda diversas dimensões ou concepções sobre a morte: a sua natureza ('boa' ou 'má' morte), o grau de controlo deste momento dramático da vida, modos de tornar a morte mais significativa e problemas relacionados com o pós-morte.

Cícero (1998), no seu tratado sobre a Velhice, apontava como última causa de se considerar a velhice como tempo infeliz (para além da cessação dos negócios, da debilidade do corpo e do impedimento para disfrutar os prazeres

da vida), a iminência da morte. Mas o clássico latino afirma que é de compadecer a pessoa idosa que continua a angustiar-se e a preocupar-se com a morte, ao menos para quem crê, como ele, que a morte não é ponto final antes abre para a eternidade, tornando-se assim desejável.

Para além dos literatos e filósofos, a atitude face à morte, mais ou menos angustiada, foi abordada também cientificamente, em particular à luz da psicologia. Um dos aspectos mais estudados é a ansiedade face à morte. A tanatofobia pode incluir medo do evento em si, medo do que acontecerá depois e ainda medo de “deixar de ser” (aniquilamento ou extinção total). Este medo da morte está ligado ao tempo (quando morrerei?) ou a outras circunstâncias (como, onde morrerei?). Relaciona-se também muito com a fé ou a descrença na imortalidade. Desconhece-se quando e como se origina este medo, quando atinge o seu cume, se se trata dum contínuo ou se há fases da vida em que ele é menos intenso.

Os resultados de diversas investigações (cf. Neimeyer, 1994) não fornecem conclusões consistentes nem quanto à comparação entre novos e velhos, nem entre os idosos mais novos e os mais velhos; todavia, em geral os idosos não se mostram mais ansiosos frente ao pensamento da morte do que os mais novos, e até adolescentes, não sendo fácil explicar esta constatação. Rasmussen e Brems (1996) concluíram mesmo que a ansiedade face à morte estava negativamente correlacionada com a idade, isto é, que o medo da morte decresce, embora ligeiramente, com a idade e principalmente à medida que cresce a maturidade psicossocial. Munnich (1966), num estudo com cem idosos holandeses, concluiu que a maioria aceitava a morte e não tinha medo dela, sobretudo os que possuíam uma maior maturidade psicológica. Pode concluir-se que a idade cronológica não parece, de por si, uma variável determinante para explicar a atitude face à morte.

Porém, algumas variáveis não controladas nestes estudos, como a religião, a cultura ou a desajustabilidade social, podem afectar os resultados. Na realidade, há estudos que indicam uma maior ansiedade face à morte por parte dos idosos em relação aos mais novos, sobretudo tratando-se de sujeitos deprimidos ou mais ansiosos (cf. Tomer, 2000). Quanto ao género, as mulheres em geral exprimem maior medo da morte (Depaola et al., 2003; Martinez et al., 2001).

Sofrendo mais ou menos de tanatofobia, conforme a sua maturidade psicológica, religiosidade e outras variáveis, o idoso desenvolve diversas formas de lidar (*coping*) com a situação, usando também diversos mecanismos de defesa mais ou menos frequentes e intensos, como a somatização (hipocondria), a sublimação, a agressividade, a racionalização, a dissociação, a negação, e



ainda mecanismos mais positivos, como o humor e o altruísmo. Isto leva o idoso a atitudes mais ou menos negativas, neutras ou positivas diante do morrer e da morte. Daí a importância de uma gerontagogia tanatológica.

O medo da morte pode tornar-se mais premente, à medida que esta mais se aproxima ou se entra na recta final da vida. Kubler-Ross (1969) estudou particularmente este problema crucial, sob as mais diversas perspectivas. Segundo esta psiquiatra, o *moribundo* passa por diversas fases frente à inevitabilidade da morte: a recusa ou negação, a cólera ou revolta, a negociação, a depressão e finalmente a aceitação mais ou menos resignada. Outros autores simplificam a situação. Pattison (1977) prefere um modelo em três fases: crise aguda (onde a ansiedade e o stress chegam ao paroxismo), crise crónica com sentimentos ambivalentes (angústia, depressão mas ainda alguma esperança) e finalmente fase terminal (aceitação e afastamento).

Também (e principalmente) à hora da morte é importante alguma mão amiga, embora actualmente a maior parte morra nos hospitais, longe da família. Os técnicos de saúde e os voluntários podem ter uma presença significativa, necessitando, porém, de formação adequada para que eles mesmos aceitem a morte dos outros (e um dia a sua) com relativa serenidade, transmitindo paz aos moribundos.

A pessoa, e em particular o idoso, não apenas se deve ir confrontando com a própria morte - auto-educação tanatológica - mais ou menos próxima, mas também com a morte dos entes queridos, isto é, com a possibilidade do *luto*, supondo-se que esta situação é muito mais comum entre os idosos, particularmente a respeito do cônjuge ou dos pais. Trata-se de um processo muito complexo e muitas vezes penoso e inultrapassável, dependendo muito da idiossincrasia da pessoa e do apoio do meio ambiente.

Para além da interpretação clássica psicanalítica do "trabalho de luto", há outras tentativas de interpretação, por exemplo em termos de prevalência de perdas ou de ganhos. Num estudo de Ferreira-Alves e Dores (2006), baseado na narrativa de pessoas viúvas, prevalece a orientação para a perda em relação à orientação para o restabelecimento. Em todo o caso, qualquer interpretação possível sobre o processo de luto é deficiente, devendo ter-se em conta diversas variáveis pessoais e circunstanciais. Além disso, há diversos tipos de luto: crónico (para além de meio ano), ausente (não há luto) e adiado (iniciando-se semanas ou meses depois); o primeiro é o mais frequente, sendo os outros dois raros (cf. Barros, 1998; Kubler-Ross, 1970, 1997; Stroebe et al., 1993).

O luto mais comum e doloroso dos idosos é devido à viuvez, sendo um drama, mais para os homens, embora as viúvas sejam mais numerosas. Walsh (1989) fala de três fases de ajustamento à viuvez: 1) inicialmente aceitar o facto da perda e viver de memórias; 2) passado mais ou menos um ano, tentar viver sem o companheiro(a); 3) finalmente encontrar novas formas de vida e organizar outros interesses. Uma solução, particularmente para o homem, passa por casar novamente.

Seja como seja, a preparação para a morte e a possibilidade de se confrontar com alguma perda significativa, entrando num processo de luto, deve começar desde a infância. Mas o problema torna-se mais premente à medida que se avança na idade, devendo, por isso, o idoso preparar-se interiormente para a própria morte ou de algum ente querido e ao mesmo tempo ser ajudado neste processo de *coping* com a própria morte e dos entes queridos.

## Conclusão

Ainda não há muito tempo, a educação referia-se à escola e os educandos eram unicamente crianças e jovens. Progressivamente começou também a falar-se da educação dos adultos, não incluindo propriamente os mais idosos. Porém, nas últimas décadas, os psicólogos têm-se debruçado cada vez mais sobre a terceira ou última idade da vida, devido a dois factores fundamentais: a psicologia do desenvolvimento começou a estender o seu estudo ao longo de todo o arco da vida, e sobretudo devido ao aumento exponencial do número de idosos, graças ao avanço da medicina e ao decréscimo brutal da taxa de natalidade, o que fez inverter a pirâmide. Mas mesmo que aumente o número de nascimentos, o fenómeno do prolongamento da vida será cada vez mais acentuado e haverá cada vez mais idosos e com mais idade. Assim sendo, a sociedade não pode ignorar este facto novo. Entre tantas outras preocupações e consequências desta nova realidade está o problema educativo. Os idosos podem e devem educar-se (auto-educação) e serem educados, garantindo a sociedade meios para isso.

A gerontagogia ou teoria (e prática) sobre a educação dos mais velhos não apenas favorece esta classe mas toda a sociedade e a comunhão entre as diversas gerações. Cada vez mais 'educados', os idosos podem, por sua vez, tornar-se educadores dos mais novos. Do alto da sua sabedoria, mais do que com teorias, eles podem educar através da experiência que é mestra da vida. Por seu lado, os mais novos podem e devem dispor-se a aprender dos mais

velhos e antes de mais a respeitá-los e a acarinhá-los, dentro e fora da família.

Depois da análise de alguns conceitos fundamentais e da insistência no direito e dever de os idosos se educarem (auto-educação) e serem educados para poderem, por sua vez, tornar-se educadores, desenvolveu-se a educação gerontológica em cinco áreas: cognitiva, psicológico-axiológica, social, higiénica e tanatológica. Cada uma delas considera diversos aspectos e outros poderiam ainda ser abordados. Todavia, este estudo não tinha a pretensão de abranger toda a problemática da gerontologia educativa. Baste afirmar de novo que a educação dos idosos não apenas é possível mas também necessária para a construção de uma nova sociedade onde eles constituirão cada vez mais uma parte significativa e decisiva da população. Uma velhice bem sucedida significará também uma sociedade e uma nova geração bem sucedidas.

## Referências

- Alpass, F. e Neville, S. (2003). Loneliness, health and depression in older males. *Aging and Mental Health*, 7 (3), 212-216.
- Alves, T., Sobral, M. e Sotto Mayor, M. (1999). Cuidadores informais de idosos portadores de demência: Qualidades de vida e morbilidade consequentes ao seu papel de cuidadores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 363-375.
- Andrade, F. (2002). *Uma experiência de solidariedade entre gerações: Contributos para a formação pessoal e social dos alunos de uma escola secundária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology*, 52B (1), 15-27.
- Ardelt, M. (2000). Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well. *Research on Aging*, 22 (4), 360-394.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25 (3), 275-324.
- Atchley, R. (1996). Retirement. In J. Birren (Ed.), *Encyclopedia of gerontology: Age, aging, and the aged* ( vol 2, pp. 437-449). London: Academic Press.
- Baekman, L., Small, B., Wahlin, A. e Larsson, M. (2000). Cognitive functioning in very old age. In F. Craick e T. Salthouse (Eds), *The handbook of aging and cognition*. Mahwah: LEA.

- Baddeley, A. (1999). *Essentials of human memory*. Hove: Psychology Press.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P. e Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. Baltes e M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from behavioral sciences* (pp. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P., Reese, H. e Lipsitt, L. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Baltes, P. e Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins and development* (pp. 87-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P., Smith, J. e Staudinger, U. (1992). Wisdom and successful aging. In T. Sonderegger (Ed.), *Psychology and aging. Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 123-167). Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Barros, J. (1998). *Viver a Morte – Abordagem antropológica e psicológica*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (1999). Os idosos vistos por eles mesmos: Variáveis psicológicas e representação da morte. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 323-343.
- Barros, J. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva*. Porto: ASA.
- Barros, J. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso* (2ª ed.). Porto: LivPsic.
- Barros, J. (2006). Espiritualidade, sabedoria e sentido da vida nos idosos. *Psicologica*, 42, 133-145.
- Barros, J., Barros, A., e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal*. Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação).
- Beck, A. (1983). Cognitive therapy of depression: New perspectives. In P. Clayton e J. Barrett (Eds.), *Treatment of depression: Old controversies and new approaches* (pp. 265-290). New York: Raven.
- Bengtson, U. e Treas, J. (1980). The changing family context of mental health and aging. In J. Birren e B. Sloane (Eds.), *Handbook of mental health and aging*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bengtson, V. e Robertson, J. (Eds.) (1985). *Grandparenthood*. London: Sage Publications.
- Berger, L. e Mailloux-Poirier, D. (1995). *Pessoas idosas: Uma abordagem global*. Lisboa: Lusodidacta.
- Birren, J. (1999). Afterword. In V. Bengtson e K. Schaie, (Eds), *Handbook of theories of aging* (pp. 459-471). New York: Springer Publishing Company.

- Birren, J. e K. Schaie (Eds.) (2001). *Handbook of the Psychology of Aging* (5ª ed.). San Diego: Academic Press.
- Blatt, S. (1990). Interpersonal relatedness and self-definition: Two primary configurations and their implications for psychopathology and psychotherapy. In J. Singer (Ed.), *Repression and dissociation: Implications for personality theory, psychopathology, and health* (pp. 299-335). Chicago: University of Chicago Press.
- Blatt, S. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Brandtstaedter, J. e Baltes-Goetz, B. (1991). Personal control over development and quality of life perspectives in adulthood. In P. Baltes e M. Baltes (Eds.), *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 197-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandtstaedter, J., Krampen, G. e Grieve, W. (1987). Personal control over development. Effects on the perception and emotional evaluation of personal development in adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 10 (1), 99-120.
- Brandtstaedter, J., Krampen, G. e Heil, F. (1986). Personal control and emotional evaluation of development in partnership relations during adulthood. In M. Baltes e P. Baltes (Eds.), *The psychology of control and aging* (pp. 265-296). Hillsdale: Erlbaum.
- Cavallini, E., Pagnin, A., e Vecchi, T. (2002). The rehabilitation of memory in old age: Effects of mnemonics and metacognition in strategic training. *Clinical Gerontologist*, 26 (1), 125-141.
- Charazac, P. (2004). *Introdução aos cuidados gerontopsiquiátricos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cícero, M. T. (1998). *Da Velhice (Catão-o-Velho)*. Lisboa: Ed. Cotovia.
- Clayton, V. e Birren, J. (1980). The development of wisdom across the life-span: A reexamination of an ancient topic. In Baltes e O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 103-135). New York: Praeger.
- Costa, P. e McCrae, R. (1978). Objective personality assessment. In M. Storandt et al. (Eds.), *The clinical psychology of aging* (pp. 384-420). New York: Plenum Press.
- Costa, P. e McCrae, R. (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age. In P. Baltes e O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (65-102). New York: Academic Press.
- Costa, P. e McCrae, R. (1991). Personality continuity and the changes of adult life. In M. Storandt e G. Vandenbos (Eds.), *The adult years: Continuity and change* (pp. 45-77). Washington: APA.
- Craik, F. e Salthouse, T. (Eds) (2000). *Handbook of Aging and Cognition* (2ª ed.). Mahwah / London: LEA.
- Cross, K. (1984). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Depaola, S., Griffin, M., Young, J., e Neimeyer, R. (2003). Death anxiety and attitudes toward the elderly among adults: The role of gender and ethnicity. *Death Studies*, 27 (4), 335-354.
- Dixon, R., Backman, L. e Nilsson, L. (Eds). (2004). *New frontiers in cognitive aging*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Erikson, E. (1968). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion. (trad. fr. de *Identity, youth and crisis* (1968).
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton & Company.
- Erikson, E., Erikson, J., e Kivnick, H. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: W.W. Norton.
- Ferreira-Alves, J. e Dores, M. (2006). Orientações para a perda e para o restabelecimento em narrativas de luto: Contributos para uma abordagem narrativa ao processo dual de lidar com a luto. *Psychologica*, 42, 147-155.
- Ferreira-Alves, J. e Novo, R. (2006). Avaliação da discriminação social de pessoas idosas em Portugal. *International Journal of Clinical and Health*, 6 (1), 65-77.
- Fonseca, A. (2006). “Transição-adaptação” à reforma em Portugal. *Psychologica*, 42, 45-70.
- Fonseca, A. e Paúl, C. (1999). A “passagem à reforma” como momento de transição – Uma abordagem desenvolvimental. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 377-384.
- Fontaine, R. ((2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Frankl, V. (1963). *Man's search for meaning*. Boston: Beacon Press.
- García Mínguez, J. e Sánchez García, A. (1998). *Um modelo de educación en los mayores: las interactividades*. Madrid: Dykinson.
- Glendenning, F. (2001). Education for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1-2), 63-70.
- Guy, I. (1990). *Depressão: O que é, como se diagnostica e trata*. S. Paulo: Roca.
- Harwood, D. (2001). Grief in old age. *Review in Clinical Gerontology*, 11, 167-175.
- Hayslip, B. e Panek, P. (2002). *Adult development and aging*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Hillersss, P., Aguero, H., e Winblad, B. (2001). Factors influencing well-being in the elderly. *Current Opinion in Psychiatry*, 14 (4), 361-365.

- Holmes, Th. e Masuda, M. (1974). Life change and illness susceptibility. In B. S. Dohrenwend e B. P. Dohrenwend (Eds.), *Stressful life events: Their nature and effects* (pp. 45-72). New York: Wiley.
- Holmes, Th. e Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Horn, J. (1970). Organization of data on life-span development of human abilities. In L. Goulet e P. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology. Research and theory* (pp. 423-466). New York: Academic Press.
- Horn, J. e Cattell, R. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Howarth, G. (1998). "Just live for today": Living, caring, ageing and dying. *Ageing and Society*, 18, 673-689.
- Howie, C. (2000). The theology of aging. In J. Thorson (Ed.), *Perspectives on spiritual well-being and aging* (pp. 28-37). Springfield: Thomas Publisher.
- Joenson, H. e Magnusson, J. (2001). A new age of old age? Gerotranscendence and the re-enchantment of aging. *Journal of Aging Studies*, 15 (4), 317-331.
- Kropf, N. e Burnette, D. (2003). Grandparents as family caregivers: Lessons for intergenerational education. *Educational Gerontology*, 29 (4), 361-372.
- Kubler-Ross, E. (1970). *On death and dying*. London: Tavistock Publications.
- Kubler-Ross, E. (1997). *The wheel of life*. London: Bantam Press.
- Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3-13.
- Levinson, D. (1990). A theory of life structure development in adulthood. In C. Alexander e E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 35-53). Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., e Mckee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Alfred Knopf.
- Lima, M. P. (2004). *Posso participar? (Actividades de desenvolvimento para idosos)*. Porto: Ambar.
- Limón Mendizábal, M. R. (2001). Datos para una pedagogia gerontológica. *Revista de Educación*, 324, 341-361.
- Loevinger, J. (1983). On ego development and the structure of personality. *Developmental Review*, 3, 339-350.
- Loevinger, J. (1985). Revision of the sentence completion test for ego development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 420-427.
- Loevinger, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York: Freeman & Company.

- Loevinger, J. e Knoll, E. (1983). Personality: Stages, traits, and the self. *Annual Review of Psychology*, 34, 195-222.
- Maderer, P. e Skiba, A. (2006a). Integrative Geragogy: Part 1 – Theory and Practice of a basic model. *Educational Gerontology*, 32 (2), 125-145.
- Maderer, P. e Skiba, A. (2006b). Integrative Geragogy: Part 2 –Interventions and legitimations. *Educational Gerontology*, 32 (2), 147-158.
- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto.
- Martinez, P., Alonso, V., e Calvo, F. (2001). Estudio comparativo de ansiedad ante la muerte en una muestra de ancianos y jovenes. *Psiquis: Revista de Psiquiatria, Psicologia Médica y Psicomatica*, 22 (5), 12-18.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Missinne, L. (2000). The meaning of life in old age. In J. Thorson (Ed.), *Perspectives on spiritual well-being and aging* (pp. 126-133). Springfield: Thomas Publisher.
- Montgomery, A., Barber, C., e McKee, P. (2002). A phenomenological study of wisdom in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 54 (2), 139-157.
- Moody, H. (1990). Education and the life cycle: a philosophy of aging. In R. Sherron e D. Lumsden (Eds), *Introduction to educational gerontology* (pp. 23-39). New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Moody, H. (2001). Productive aging and the ideology of old age. In N. Morrow-Howell, J. Hinterlong e M. Sherraden (Eds), *Productive aging: Concepts and challenges* (pp. 175-196). Baltimore: The Johns Hopkins Univerity Press.
- Moody, H. (2002). *Aging: Concepts and controversies*. London: Pine Forge Press.
- Munnich, J. (1966). *Old age and finitude*. Basel/New York: Karger.
- Nazareth, J. M. (1999). Envelhecimento demográfico e relação entre gerações. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 239-251.
- Neimeyer, R. (Ed.) (1994). *Death anxiety handbook: Research, instrumentation and application*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Neto, F. (1999). As pessoas idosas são pessoas: Aspectos psico-sociais do envelhecimento. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 297-322.
- Pattison, E. (Ed.) (1977). *The experience of dying*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Paúl, C. (1993). A depressão em idosos: estudo exploratório. *Análise Psicológica*, 11 (4), 35-42.
- Peck, R. (1968). Psychological developments in the second half of life. In B. Neugarten (Ed.), *Middle age and aging: A reader in social psychology*. Chicago: University of Chicago Press.



- Pinto, A. C. (1999). Problemas de memória nos idosos: uma revisão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 253-295.
- Rasmussen, C. e Brems, C. (1996). The relationship of death anxiety with age and psychosocial maturity. *Journal of Psychology*, 130 (2), 141-144.
- Requejo Osorio, A. (2005)- *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Richard, J. e Mateev-Dirkx, E. (2004). *Psychogérontologie* (2ª ed.). Paris: Masson.
- Rogers, W. (2000). Attention and aging. In D. Park e N. Schwartz (Eds), *Cognitive aging: A primer* (pp. 57-63). Hove: Psychology Press.
- Rowe, J. e Kahn, R. (1999). *Successful aging*. New York: Dell Publishing.
- Santos, P. (2002). *A depressão no idoso – Estudo da relação entre factores pessoais e situacionais e manifestações da depressão* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Schaie, K. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49 (4), 304-313.
- Schaie, K. (1996). Intellectual development in adulthood. In J. Birren e K. Schaie (Eds), *Handbook of Psychology of Aging* (pp. 266-286). New York: Academic Press.
- Schaie, K. e Willis, S. (1991). *Adult development and aging*. New York: Harper Collins Publishers.
- Seifert, L. (2002). Toward a psychology of religion, spirituality, meaning-search, and aging: Past research and a practical application. *Journal of Adult Development*, 9 (1), 61-70.
- Simões, A. (1982). Aspectos de gerontologia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 39-92
- Simões, A. (1999). A educação dos idosos: uma tarefa prioritária. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 7-27.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice (Um novo público a educar)*. Porto: Ambar.
- Smith, J. e Baltes, P. (1999). Trends and profiles of psychological functioning in very old age. In P. Baltes e K. Mayer (Eds), *The Berlin aging study: Aging from 70 to 100* (pp. 197-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. (Ed.) (1991). *The psychology of grandparenthood - An international perspective*. London: Roudledge.
- Stroebe, M., Stroebe, W., e Hansson, R. (1993). *Handbook of bereavement: Theory, research and interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomae, H. (1970). Theory of aging and cognitive theory of personality. *Human Development*, 3, 1-16.

- Thorson, J. (Ed.). (2000). *Perspectives on spiritual well-being and aging*. Springfield: Thomas Publisher.
- Tomer, A. (Ed.) (2000). *Death attitudes and the older adult: Theories, concepts, and applications*. New York: Brunner-Routledge.
- Tornstam, L. (2003). *Gerotranscendence from young old age to old old age*. Online publication from the Social Gerontology Group, Uppsala ([www.soc.uu.se/publications/fulltext/gtransoldold.pdf](http://www.soc.uu.se/publications/fulltext/gtransoldold.pdf)).
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice (Maturidade e sabedoria)*. Porto: Ed. ASA.
- Vaz Serra, A., et al. (1989). Estados de tensão emocional, solidão e sentimentos depressivos. *Psiquiatria Clínica*, 10 (3), 149-155.
- Warr, P., Butcher, V. e Robertson, I. (2004). Activity and psychological well-being in older people. *Aging and Mental Health*, 8 (2), 172-183.
- Weiss, R. e Bass, S. (Eds.) (2002). *Challenges of the third age: Meaning and purpose in later life*. London: Oxford University Press.
- West, R., Crook, T. e Barron, K. (1992) Everyday memory performance across the life span: Effects of age and noncognitive individual differences. *Psychology and Aging*, 7, 72-82.
- Willis, S. e Schaie, K. (1981). Maintenance and decline of adult mental abilities. II - Susceptibility to experimental manipulation. In F. Grote e R. Feringer, *Adult Learning and Development*. Bellingham: W. Washington University.
- Zimerman, G. I. (2000). *Velhice – Aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed Ed.

## EDUCATING THE ELDERLY

José Barros-Oliveira

*Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto, Portugal*

*Abstract:* In contrast to the last few decades, psychologists are currently focusing their attention on the elderly and their education. This study concentrates specifically upon educational gerontology. After a reviewing fundamental concepts and insisting on the rights and duties of the elderly to educate themselves (self-education) and to be educated, the paper goes on to develop the idea of gerontological education over five areas: cognitive education, personal and axiological education, social education, education for health and education for death. It is believed that the education of the elderly is not only possible but also necessary for the construction of a new society where increasingly they will constitute an important part of the population.

**KEY-WORDS:** *Gerontology, education, educational gerontology, ageing, elderly.*



# MODELOS CULTURAIS, APOIO FAMILIAR E O IDOSO NO JAPÃO

Daniela de Carvalho  
*Universidade Portucalense, Portugal*

## Resumo

O conceito de família e a assistência que esta presta ao idoso são culturalmente codificadas e, portanto, específicos a uma determinada sociedade. Este artigo examina o impacto das estruturas sociais e culturais no apoio da família ao idoso no Japão. Começa com uma análise das características mais relevantes da sociedade japonesa que moldam as atitudes para com os idosos, e continua com um exame ao sistema familiar tradicional. De seguida considera os resultados de estudos nacionais sobre a família, que mostram uma mudança lenta mas gradual nas atitudes e expectativas sociais tradicionais. Depois de abordar o grau de satisfação de idosos no lar e em instituições, levanta a questão da violência doméstica em relação aos idosos. O artigo conclui argumentando que, apesar das transformações na estrutura e nos comportamentos familiares, a família continua a desempenhar um papel muito relevante na prestação de cuidados aos idosos, a ser complementado por serviços profissionais quando for apropriado.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Cultura, expectativas sociais, família, idoso.*

## Introdução

O envelhecimento é determinado biologicamente, mas as atitudes para com a velhice e a assistência que as sociedades prestam aos seus idosos dependem de factores sociais e culturais. As sociedades diferem no conceito de família e na assistência que esta presta aos seus idosos. Nas sociedades pré-modernas o idoso é respeitado e apoiado na família alargada, constituída por várias gerações a viver sob o mesmo tecto, e caracterizada por uma forte hierarquização dos papéis no seu seio. A família tradicional é mais uma unidade produtiva e reprodutiva do que uma unidade relacional.

Nas sociedades orientais a família aproxima-se do modelo familiar tradicional. Nestas sociedades o casamento não é um assunto meramente individual e o viver com os pais é considerado desejável. Compete aos filhos olhar

pelos pais quando estes envelhecem, e em toda a Ásia cerca de 75% dos idosos residem com a família (Tsuya e Martin, 2002).

A intensificação das relações entre as diferentes sociedades tem conduzido a mudanças na estrutura familiar das mesmas e o modelo de família nuclear, característico do Ocidente e da industrialização, está a ser incorporado em diferentes países com implicações para a assistência aos idosos. Embora se assista de facto a essa tendência, os resultados de estudos recentes levam a crer que as sociedades mudam e simultaneamente mantêm as características próprias. Este é o caso do Japão aqui analisado.

O Japão foi, em 2005, considerado a nação mais velha do mundo com 21% da população com mais de 64 anos, e com 13,6% de pessoas com menos de 15 anos (*Associate Press*, 03/07/06). Apresenta também a maior longevidade do mundo, sendo de 78,1 para os homens e 84,9 para as mulheres (Matsutani, 2006). O Japão também aparece em primeiro lugar a nível mundial na Esperança de Vida Saudável (*Japan Echo*, 04/04/06).

Comparando a distribuição de rendimentos no Japão, verifica-se uma melhoria substancial na situação económica dos idosos, devido à expansão dos sistemas de Segurança Social. Segundo o *White Paper of the Labour Economy*, em 2003 ( in *Japan Echo*, 04/04/06, p.52), 78,2% dos idosos considerava-se sem dificuldades financeiras.

O fenómeno do envelhecimento da população é comum a outros países industrializados, mas o Japão difere desses países em vários aspectos nomeadamente no conceito de família e na assistência que esta presta aos seus idosos. No Japão, num terço dos lares japoneses vivem três gerações, sendo o número de idosos a viver com a família quatro vezes maior do que nos EUA e três vezes maior do que no Reino Unido (Webb, 2002).

## O ciclo da dependência e do dever

Sumariamente, podemos dizer que a sociedade japonesa é uma sociedade vertical, assentando na interdependência social entre os seus membros, cujos laços são reforçados por um forte sentido de dever e reciprocidade.

Uma das características mais marcadas da sociedade japonesa é a vincada distinção entre o dentro e o fora. O dentro (*uchi*, a casa, o lugar de trabalho) define o ponto de ancoragem da identidade e a palavra eu próprio (*jibun*) significa self e lugar, parte do todo, que é a sociedade japonesa (Lebra, 1976, pp. 67-68).

A vida social desloca-se num continuum dentro-fora/ hierarquia-solida-riedade/formalidade-informalidade. O uso do espaço e da linguagem recorre constantemente o lugar de cada um na sociedade e as relações sociais são baseadas em obrigações sociais separadas de sentimentos pessoais. Segundo Kawashima (in Lebra, 1976, p.106), enquanto os Ocidentais estão preocupados com o certo, os Japoneses preocupam-se com a obrigação.<sup>1</sup>

A educação moral tradicional assenta no desenvolvimento do sentimento de obrigação e reciprocidade transmitida através de histórias contadas às crianças nas quais alguém ajuda uma criança pobre, que depois mais tarde vai ajudar o seu benfeitor quando este for velho e doente. Métodos para promover a piedade filial incluem histórias em que o pai doente pede à filha que continue solteira para tomar conta dele, ou que se case com um homem rico para o sustentar, ou ainda que se torne prostituta (Lebra, 1976, p. 57). As mães são retratadas nos contos infantis como fazendo sacrifícios aos quais os filhos devem retribuir. A maior fonte de culpa para os Japoneses é não retribuir à mãe tudo o que ela fez por eles (De Vos, in Lebra 1976, p.102).

A autodisciplina, o sacrifício pessoal e a perseverança são inculcados pela família, escola e outros agentes de socialização. O consenso e a harmonia representam o ideal nipónico. A realidade é, porém, diferente e frequentemente, sob a aparência de harmonia nas relações interpessoais, há tensão e hostilidade. Na sociedade japonesa, como em todas as sociedades, existem conflitos, mas tendem a ser reprimidos. Segundo Lebra (1984), os Japoneses nunca arriscam confrontos e a estratégia de gestão de conflitos interpessoais é a comunicação negativa (não comunicar) e evitar confrontos.

De particular importância para este trabalho é a valorização da dependência nas relações interpessoais. A necessidade de afiliação encontra satisfação na dependência de acordo com o psiquiatra Doi (1973). Segundo ele, o conceito de *amae*<sup>2</sup> explica a estrutura da personalidade japonesa e refere-se aos sentimentos que as crianças têm em relação às mães de dependência e desejo de ser amado passivamente, que se prolonga pela vida adulta. Esta relação implica esbater a distinção entre 'o self' e 'o outro', e aqueles que não são bons a mostrar *amae* não podem ter uma relação humana satisfatória na sociedade japonesa. Por outro lado, aqueles que não são muito bons a *amaeru* (infinitivo de *amae*) tendem a dar nas vistas e a fazer tudo por eles mesmos, o que é negativo na sociedade japonesa.

<sup>1</sup> Inúmeros conceitos foram criados para explicar os Japoneses supostamente diferentes não só dos Ocidentais como de outros Asiáticos. Ver, por exemplo, Dói, 1973; Lebra, 1976; Nakane, 1981.

<sup>2</sup> Pode ser grosseiramente traduzido por contar com a benevolência e boa vontade dos outros.

O ideal cultural de dependência está presente em todas as relações (mãe-filho, marido-mulher, professor-aluno, patrão-empregado, etc.). Os papéis de dependência podem inverter-se de acordo com a situação. Por exemplo, fora de casa, a esposa é dependente do marido. Em casa, os papéis invertem-se e o marido depende da esposa entregando-lhe todo o seu salário para que ela tome conta dele e do lar.

O ciclo da dependência começa na infância e continua pela vida toda, e a adolescência não é acompanhada de desejo de independência como no Ocidente. Segundo autores japonesas (e.g., Doi, 1981; Lebra, 1976), a perspectiva freudiana de maturação psico-sexual não se aplica aos Japoneses. A identificação sexual é estabelecida de modo diferente, pois trata-se de ocupar o lugar próprio na sociedade de acordo com o papel prescrito para tal lugar, como mulher ou homem. Não há rejeição da dependência em relação à mãe, que é objecto de ligação para toda a vida.

De notar também que as relações de proximidade física fazem parte da vida da família, como dormir juntos e tomar banho juntos. Em parte devido à falta de espaço, não é nada invulgar a família repartir o mesmo espaço como quarto. O casal pode dormir separado, cada um deles com um dos filhos e não são raros os casos em que mãe e filhos repartem o mesmo colchão, mesmo depois da adolescência.

A dependência não é só em relação à família. Por exemplo, Caudille (1962, in Wu, 2004, p.28) observou que nos hospitais psiquiátricos se desenvolve uma ligação muito forte entre os doentes e os prestadores de cuidados (enfermeiras, parentes, ou outros). Em alguns hospitais dormem com os doentes e ocupam-se de todas as suas necessidades.

A valorização da dependência reflecte-se no modo como a doença é percebida. Os Japoneses aceitam a doença e gostam de ficar de cama mesmo que o problema de saúde seja pequeno (Caudill 1961, p.62, in Wu, 2004, p.18). A pessoa que está doente recebe a atenção dos outros, particularmente se está hospitalizada. A doença cria uma relação emocional satisfatória entre o paciente e a pessoa que lhe presta cuidados. A doença proporciona uma ocasião social para comunicação social, por consistir em tomar conta do dependente. O desejo de pertença é assim completamente satisfeito.

## **As atitudes em relação ao idoso**

As atitudes em relação aos idosos dependem dos valores culturalmente tidos como desejáveis numa determinada sociedade. Na sociedade japonesa a



valorização da dependência, o contar com a benevolência dos outros e o sentimento de obrigação norteiam as atitudes em relação aos idosos.

A vida no Japão é uma sucessão de favores recebidos e retribuídos, e as relações entre gerações são vistas como pagamento de dívidas recebidas. Os pais cuidam dos filhos e dos seus pais quando estes estão velhos e doentes. Os filhos, por sua vez, aprendem os seus deveres ao observarem os pais a pagar a dívida recebida aos seus próprios pais (Lebra, 1976).

A generalização cultural da reciprocidade leva a que tomar conta dos idosos seja visto como desejável. Os pais doentes e velhos são uma oportunidade para retribuir e também vir a receber mais tarde. Contudo, parece haver uma diferença em relação às gerações. Lebra (1976) usou o teste de completar frases e concluiu que a confiança entre as gerações é um mecanismo compensatório nas respostas dos adultos, mas não nos jovens. A frase 'Se cumprir com as obrigações filiais...' foi completada por 40% dos adultos e por 1% dos jovens 'com 'receberás piedade filial'.

Na estrutura social tradicional, os pais idosos contam com os seus filhos para a segurança e apoio emocional. Os filhos ocupam-se de tudo, fazendo prova da piedade filial, mas é à nora que compete tratar deles. As noras que tratam dos sogros idosos são apresentadas como figuras ideais. Contudo, a retribuição é muitas vezes acompanhada de ambivalência, e quando não é voluntariamente oferecida mas precisa de ser exigida, gera frustração e dá lugar ao 'síndrome da sogra' (Lebra, 1976).

As expectativas sociais vão no sentido de esperar que o idoso seja totalmente dependente e não autónomo. Kiefer (in Wu, 2004, p.18) examinou as relações entre os idosos e os filhos que se ocupavam deles atendendo às suas necessidades emocionais e físicas, e concluiu que se esperava que os idosos fossem passivos e acamados. Hashimoto (1996, in Wu, 2004, p. 18) chegou a idêntica conclusão no seu estudo comparativo entre Japoneses e Americanos, observando que os idosos japoneses estão totalmente dependentes de quem se ocupa deles.

## A estrutura familiar tradicional

Tradicionalmente a família japonesa é um grupo social baseado na residência, uma casa onde vivem três gerações. A residência toma portanto prioridade sobre a consanguinidade. O carácter que representa casa (*ie*) significa tanto o edifício como uma linhagem de parentesco, e as pessoas que pertencem

cem ao mesmo grupo doméstico. *le* não é igual a uma unidade de parentes. Inclui membros que não pertencem à família.

As esposas e as noras têm maior importância do que as filhas casadas (que passaram a pertencer a outra família), já que após o casamento passam a pertencer à família do marido. O genro que vive em casa tem mais importância do que o filho que vive longe, e existia mesmo o costume de adotar o genro.

A organização do lar está intimamente ligada à ordem social e, tal como em outras sociedades asiáticas baseadas em Confúcio, o respeito pelos mais velhos é uma virtude, e a mulher deve seguir o marido ('o marido aponta o caminho, a mulher obedece').

Uma das mais importantes virtudes confucionistas institucionalizado no Japão na época Meiji (1867-1912), é a piedade filial, que estabelece que os filhos devem mostrar e sentir respeito pelos pais, promover a honra da sua família, apoiar os pais quando são velhos, e venerar os antepassados (Kinoshita e Kiefer, 1992).

Tradicionalmente, segundo o Código Civil de 1898, a família de três gerações, com o filho mais velho à cabeça, era a unidade básica da sociedade. Os interesses da unidade familiar tomavam precedência sobre o indivíduo e o casamento era uma obrigação.

A filha era dada em casamento a outra casa, e o seu nome era retirado do registo da família e passava para o da família do marido. A chefia da família era transferida para o primogénito que herdava a maior parte da propriedade e a riqueza da família. Em troca deste privilégio, tomava conta dos pais quando estes envelheciam (na realidade, era a nora que tomava conta deles).

Apesar das mudanças no pós-guerra e no Código Civil de 1948, o conceito tradicional de família continua a influenciar os valores, expectativas e comportamentos dos idosos e dos que se ocupam deles, particularmente aqueles que nasceram na primeira metade do séc. XX.

De acordo com Hashimoto (1997, p.60), o sistema de três gerações é um sistema informal de segurança que estabelece exactamente quem vai fazer o quê pelos pais quando eles forem velhos. Tomar conta da família é ainda hoje um requisito legal, pois há um artigo do Código Civil que estipula que os membros da família são responsáveis uns pelos outros, o que quer dizer que tomar conta da família é uma imposição legal. Muito embora nesse artigo não haja menção do sexo, a tarefa recai sobre as mulheres (Webb, 2002).

O género no Japão merece referência, pois que, apesar das mudanças em curso na sociedade japonesa, há uma vincada distinção entre os papéis

femininos e masculinos. A Constituição e o Código Civil reconhecem a igualdade de direitos, e a Lei da Igualdade de Oportunidades proíbe a discriminação com base no sexo. Porém, apesar da legislação, o sistema familiar continua patriarcal.

Os costumes reforçam normas sociais, e a identidade feminina é ainda hoje definida pelas relações familiares. A trajetória de vida de muitas mulheres japonesas é passar de tomar conta dos filhos para tomar conta dos sogros seguindo a tradição. 85% das pessoas que se ocupam dos idosos são mulheres e, em 1995, 34,8% das mulheres que tomaram conta dos familiares idosos, deixaram o seu emprego para o fazer (Hashizume, 2000).

O sistema de responsabilizar as mulheres pelos idosos na família pode ser interpretado como sendo um modo de obter uma enfermeira de graça com base na tradição de 'piedade filial' (Webb, 2002). Nas palavras de Upham (in Webb, 2002, p.119), 'muitas características da lei japonesa que se pensa serem tradicionais são de facto consequência de uma escolha humana recente'. A falta de disponibilidade e de vontade das famílias e das próprias mulheres em aceitar estas condições representa um desafio para o governo, que se vê obrigado a investir mais na assistência aos idosos.

## Atitudes em relação à co-residência

Como foi dito, tradicionalmente os pais idosos vivem com a família do filho mais velho. Esta situação tem vindo a mudar, e a co-residência de várias gerações tem vindo a diminuir (ver quadro 1). Em 1988, mais de metade dos idosos vivia com os filhos (Liu *et al.*, 1995), mas desde então aumentou o número dos filhos que não vivem com os pais, e nos últimos dez anos esse aumento foi de cerca de 160% (*Japan Echo*, 04/04/06). O número de idosos que vive com os filhos é mesmo assim bastante superior ao de outros países industrializados. No Japão 75% dos idosos com mais de 64 anos vivem com os filhos, enquanto a percentagem é de 1% para o Reino Unido e EUA e 3% para a Alemanha (Webb, 2002, p.117).

Quadro 1. Tipo de família com pelo menos um idoso com mais de 64 anos entre 1975-95

Data	Famílias nucleares	Com três gerações
1975	22,7%	54,4%
1995	37,1%	33,3%

Fonte: Baseado em Departamento de Estatística do Ministério da Saúde e Segurança Social, 1996 (in Wu 2004, p.10, quadro 1.4)

Os resultados de estudos de opinião pública a nível nacional realizados por *Nihon University*, o *Jornal Mainichi* (1989,1991) e *Liu et al.*, (1995) sobre a família no Japão revelaram que um terço dos casais vivem com os pais na mesma casa, aumentando a percentagem de residência conjunta na faixa etária dos 40 anos com os pais com 70 anos. Nas últimas décadas, filhos e pais tendem a viver separadamente enquanto são jovens e depois voltam a juntar-se quando estes envelhecem.

À pergunta se os filhos deviam viver com os pais, em 1987, 51% dos inquiridos responderam que 'Sim, de um modo geral'; 80% 'Sim, se um dos pais estiver viúvo ou doente', e 6% 'Para ajudar financeiramente'. Em resposta à pergunta com quem moravam, 81% dos inquiridos neste estudo responderam com os pais do marido. Foram apresentadas as seguintes razões para viverem com os pais: 'obrigação do filho mais velho' (52%); 'era o desejo dos pais' (16%); 'queríamos estar junto dos pais/pai/mãe' (9%); e 'para ajudar financeiramente' (6%).

Cinquenta e três por cento dos inquiridos eram os responsáveis pelas finanças familiares, e em 15% dos casos os filhos participavam mais nas despesas familiares do que os pais. Identificou-se também uma atitude ambivalente por parte dos jovens quanto às relações entre pais e filhos e em relação ao costume de várias gerações residirem sob o mesmo tecto. A persistência do sistema familiar tradicional era mais forte no sexo masculino do que no feminino. Quando inquiridos sobre quem deveria olhar por eles/as quando envelhecessem, 48% (64% homens e 33% mulheres) responderam o esposo/a; e 19% responderam a filha (9% dos homens e 28% das mulheres). Apesar de ser a nora por tradição quem toma conta dos sogros idosos, só 6% das pessoas entrevistadas escolheram a nora.

O número de Japoneses que esperavam que os filhos olhassem por eles diminuiu significativamente. Em 1950, a percentagem era de 65% e em 1996 de 13%. Entre 1963 e 1996, a proporção de mulheres que afirmavam que os filhos deviam tomar conta dos pais caiu de 80% para 47% (Webb, 2002). É significativo desta mudança que um terço dos entrevistados por Webb dissessem que tomavam conta dos pais porque não tinham alternativa.

Assiste-se também a uma diminuição no número de Japoneses que pensam que devem olhar pelos pais quando estes envelhecem. Em 1981, 72,6% dos inquiridos responderam que deviam e onze anos depois, a percentagem que deu a mesma resposta foi de 55,7% (Wu, 2004).

A coabitação de várias gerações está positivamente associada com as seguintes variáveis: Ser filho mais velho, não viver num grande centro urbano, ter menor nível educacional, ter casado através de intermediários (casamento

arranjado), ter mais filhos casados, e um dos pais ser viúvo (Tsuya e Martin, 1992). De acordo com Liu et al. (1995), a co-residência está ligada a acontecimentos no ciclo da vida como seja doença e viuvez de um dos pais.

Em 1999, 1,66 % dos idosos de mais de 64 anos vivia em Instituições (Wu, 2004). Esta percentagem é baixa quando comparada com outros países (5,5 % para os EUA e cerca de 5% para os países europeus) (Wu, 2004). A escolha de instituições tem aumentado com o tempo. Em resposta à questão sobre quem deveria cuidar dos pais quando estes estão acamados, a percentagem dos inquiridos, na faixa etária entre 30 e 49 anos, a responder que deveriam ser instituições, passou de 1,9% em 1981 e para 5,6%, em 1992 (GMCA, in Wu, 2004, p.8, quadro 1.2).

A coabitação de várias gerações está relacionada com as atitudes em relação à herança. Apesar de o Código de Família de 1945 providenciar que a herança seja distribuída igualmente por todos os filhos, investigação nos anos cinquenta mostrou que os Japoneses favoreciam o ideal do filho mais velho herdar a propriedade da família. Aqueles que favoreciam o filho mais velho tendiam a ser mais velhos, do sexo feminino, a ter menor nível de educação e a trabalhar na agricultura (Martin and Tsuya, in Liu et al., 1995, p.46).<sup>3</sup>

Estudos posteriores mostram atitudes diferentes. De acordo com um estudo sobre a quem os pais devem deixar a herança, baseado nos dados de 1988, a maioria das mulheres com idade para ter filhos que afirmaram ser preferível deixar a propriedade aos filhos que tomassem conta delas aumentou de 18%, em 1936, para 32%, em 1977. No mesmo período, a proporção a favor de deixar a propriedade ao filho mais velho baixou de 15% para 8%. Os Japoneses mais velhos tendiam a favorecer o filho mais velho e os mais novos a favorecer uma distribuição igual (Tsuya e Martin, 1992). A percentagem a favor de uma distribuição igual por todos os filhos flutuou entre 44 e 50% e 1,7% escolheu a instituição que se ocupasse deles (Liu et al., 1995).

## O idoso na família versus instituição

Atendendo ao crescente número de idosos, tem havido um esforço do governo japonês para lidar com a situação. Em 1989 o governo iniciou uma política dirigida aos idosos com a criação de uma rede de formação e treino de profissionais, e investimento em planos de promoção de saúde física e mental. Um ano depois estabeleceu o 'plano dourado' com milhões de yens para as-

<sup>3</sup> Esta atitude pode estar associada à isenção de imposto sucessório para os herdeiros no caso de herança de terras para a agricultura, na condição do herdeiro continuar a trabalhar a terra.

sistência aos idosos. Este plano foi expandido quatro anos depois. Em 2000, foi aprovado a Lei do Seguro para idosos, que estabelece que todos os Japoneses com mais de 64 anos podem ter acesso a serviços de apoio em casa e a 24h de assistência médica em hospitais e clínicas.

Apesar do aumento de iniciativas por parte do governo, continua o debate sobre a quem compete a responsabilidade de olhar pelos idosos. A solidariedade natural entre gerações está comprometida pela baixa taxa de natalidade e pelas transformações sociais. A imigração podia inverter esta tendência, mas é pouco provável que isso aconteça, devido à posição do governo japonês em relação ao assunto.

No Japão, como noutros países que enfrentam o mesmo problema de envelhecimento da população, a pressão sobre o sistema de protecção social aumenta a probabilidade de envolvimento da família no apoio ao idoso.

A importância da família no apoio ao idoso não se deve apenas ao fracasso da Segurança Social. Na sociedade japonesa, como noutras sociedades, a família desempenha um papel dificilmente substituível e o apoio instrumental da família vai aumentando com a idade. Joann *et al* (2003) realizaram um estudo no sentido de analisar se com a idade as pessoas diminuem o tamanho das suas redes sociais para dedicarem mais atenção a menos relações mas mais centrais. Os resultados mostram que diminui o número de familiares e não familiares, e há estabilidade da composição das redes, respectivamente 84% para os filhos, 28% para amigos e 26% para vizinhos.

Apesar da importância da família na assistência ao idoso, é preciso ter em conta os resultados de estudos qualitativos que revelam um aumento de ocorrência de depressão e stress psicológico nos membros da família com idosos e nos familiares que se ocupam deles. Estes estudos tipicamente incluem uma variedade de avaliações subjectivas de situações e reacções afectivas. Entre as medidas, a depressão tem sido considerada o indicador mais significativo de deterioração mental.

Kurasawa (2003) fez uma revisão da literatura sobre o assunto no Japão e identificou dimensões para avaliar as situações, nomeadamente actividades da vida quotidiana, esforço físico, atitudes negativas, pressão económica, e apoio social de familiares. Realizou investigação com estas dimensões e os resultados indicaram aumento de depressão com o maior esforço físico, dificuldades económicas, atitudes negativas por parte dos idosos e falta de apoio dos familiares.

Têm sido documentados estados depressivos nas mulheres, que abandonam os seus empregos para se dedicar em tempo integral aos pais ou sogros

velhos e doentes, às vezes com Alzheimer ou Parkinson. Os idosos são muitas vezes difíceis e abusam delas física e psicologicamente (Hashizume, 2000).

São particularmente frequentes os conflitos entre sogras e noras, que tendem a ficar confinados à família, pois a nora não pode contar com a ajuda da sua família de origem (Doi, 1981). Nas últimas três décadas tem aumentado o número de séries televisivas, romances e artigos nos jornais que tratam de casos de noras e sogras idosas. A sua grande popularidade sugere que a audiência feminina se identifica com uma das partes (Sugimoto, 1997, p.163).

A subserviência que tradicionalmente se espera das noras parece não ser bem aceite pelas jovens japonesas habituadas a uma vida mais independente, e por isso Hashimoto (1997, p. 63) sugere que no futuro sejam substituídas pelas filhas, o que seria adaptar a tradição às circunstâncias actuais.

As mulheres que se ocupam de familiares idosos tendem a sentir emoções ambivalentes complexas, um misto de ressentimento e culpa. Resultados do estudo de Webb (2002) sugerem experiências subjectivas muito pessoais. Algumas mulheres sentem-se cansadas de tanto trabalho e stress, mas outras sentem-se auto-realizadas por poderem cuidar de alguém.

Para Webb (2002, p.123), a saúde dos idosos, como dos que se ocupam deles, pode ser prejudicada por contar apenas com a assistência da família. O Japão tem mais casos de idosos acamados do que qualquer outra nação industrializada, o que se deve em parte ao facto de ser mais fácil para as famílias de olhar por eles se eles estiverem de cama. Consequentemente, é menor o incentivo para que os idosos sejam móveis e autónomos.

Apesar de geralmente serem as mulheres quem se ocupa dos familiares idosos, as mudanças sociais e demográficas pressionam os homens a envolver-se em tarefas que tradicionalmente eram femininas, como tratar dos seus familiares idosos. No Japão, 15% das pessoas que se ocupam dos idosos são do sexo masculino.

Grandy e Orpett (1999) realizaram um estudo sobre filhos que prestavam cuidados aos seus pais idosos e maridos que se ocupavam das esposas nos EUA e no Japão. Segundo estes autores, no Japão, a posição na família era a principal razão para se ocuparem dos pais, sendo o sentimento de obrigação e o ressentimento frequentes. A dependência física e psicológica era muito grande e quem dava assistência aos pais não tinha apoio do resto da família. Todos os filhos entrevistados dormiam com os pais.

No que respeita ao impacto pessoal na família e trabalho, não havia ajuda e os conflitos com irmãos e esposas era reprimido o que aumentava a

tenção psicológica. Não havia diálogo sobre os pais com as esposas nem verbalização das emoções.

Quanto à situação de maridos que cuidavam de esposas, apesar de no Japão o papel não ser tradicional, alguns homens aceitavam esse papel como forma de pagamento pelo que receberam, sentiam uma mistura de dever e amor ou simplesmente porque não havia mais ninguém para o fazer.

As experiências de perda de oportunidade e de liberdade pessoal tendiam a ser reprimidas e os entrevistados expressavam exaustão, perda de liberdade, e alguns consumiam excessivamente psicofármacos e álcool como escape. Sentiam inconsistência sobre o que deles era esperado culturalmente e percepcionavam a reacção dos outros como paradoxal e de incompreensão.

Comparando com os norte-americanos, os maridos e filhos japoneses eram mais afectados pela doença de esposas ou mães, devido ao desafio à noção de masculinidade na sociedade japonesa ser maior, e também às diferenças nas atitudes em relação à dependência, expressão de emoções e ideal de relações sociais.

## **A família versus instituições**

A análise da influência do apoio social na mortalidade tem sido bastante estudada desde o trabalho de Durkheim sobre o suicídio. A investigação sobre como é que as relações na família influenciam a mortalidade tornou-se mais saliente devido ao aumento do número de idosos. Alguns autores (e.g. Ross *et al.*, in Cornell, 1992, p.55) sugerem que as principais fontes de efeito positivo na mortalidade são o apoio social e o bem-estar. Sugerem ainda que o apoio social recebido pelas famílias pode ter esse efeito, pois fornece oportunidades para desenvolver o sentido de controlo.

A família pode ser vista como uma rede sistemática de relações que contribui para a sobrevivência. Cornell (1992), no seu estudo sobre os efeitos das relações intergeracionais na mortalidade no Japão, demonstrou que a ausência de relações familiares tinha efeito negativo na sobrevivência. Examinou o efeito da co-residência e concluiu que a sobrevivência aumenta com o apoio recebido dos netos e também com o dar-lhes apoio. Segundo este autor, a magnitude dos efeitos da ausência de filhos e netos é equivalente ao estado de viuvez.

Com o objectivo de estudar o que determina a satisfação do idoso, Kwee Ho et al. (2003) realizaram um estudo comparativo entre idosos em lares e idosos na família, no Japão, através de um questionário sobre actividades de



vida quotidiana, comunicação, depressão, qualidade de vida, estilo de vida, e história social e médica. Do ponto de vista de bem-estar económico, a satisfação era geral, mas foram encontradas diferenças de satisfação nos dois grupos. Para os que viviam em comunidade, a possibilidade de interacção social e participação nas actividades da comunidade era maior, o que se traduzia por satisfação. Contudo, o nível mais alto de satisfação com a vida foi encontrado nos idosos funcionalmente dependentes a receber apoio da família. A relação com a família era o factor considerado mais importante nos níveis de satisfação. Os resultados de um modo geral demonstraram a importância relativa dos factores sociais versus factores médicos e funcionais como sendo determinantes na vida dos idosos.

No Japão, as instituições para idosos são percebidas como abandono dos filhos e são associadas à montanha, para onde eram levados os pais que não podiam contribuir mais para a economia doméstica para morrer de fome e frio (Wu, 2004). Apesar disso, o número de idosos que tem que recorrer a uma instituição tem aumentado, quer porque não têm alternativas, quer porque os próprios idosos escolhem por se sentirem um fardo para a família.

Os que nasceram antes de 1912 tendem a pensar que os filhos devem olhar por eles, mas não os que nasceram depois dessa época (Wu, 2004). É necessário ter em consideração as diferenças entre meio rural e urbano. A tradição tem sido um obstáculo ao uso dos serviços de apoio, particularmente no meio rural.

De acordo com Webb (2002), muito embora os políticos conservadores continuem a insistir que a assistência aos idosos deve vir principalmente da família, continuando a tradição, tem havido um progressivo reconhecimento das limitações das famílias. Conseqüentemente, têm sido tomadas iniciativas que vão ao encontro das mudanças sociais em curso, como o novo sistema de apoio aos idosos implementado em 2000 e revisto cinco anos depois.

## O lado negro do idoso na Família

A família não tem só aspectos positivos. Nas últimas três décadas, a expressão 'violência doméstica' tem sido usada para referir a violência física e emocional dos filhos, sendo na maioria dos casos as mães as vítimas. Este tipo de violência tem sido interpretado como sendo uma reacção dos filhos à pressão dos pais para irem para a escola quando não querem ir ou para terem sucesso académico. Contudo, a violência doméstica não se limita a estes casos.

Embora tendam a ser ocultados, têm sido relatados casos de violência em relação a idosos. O caso de violência típico é entre noras e sogras envolvendo abuso físico e emocional. De acordo com o primeiro estudo realizado a nível nacional em 1994, este tipo de violência é mais frequente com mulheres (2,5 vezes mais), tendo a maioria das vítimas mais de oitenta anos. Quarenta por cento das vítimas têm sofrido violência física e em cerca de um em três casos a violência é da parte da nora (Kozo, 1999).

A resposta ao problema da violência doméstica tem sido lenta. O público começou a tomar consciência deste problema no início da década de noventa, embora o problema exista há muito. Os media têm tido um papel activo na denúncia de casos e existem algumas organizações de ajuda mais direccionadas para crianças do que para adultos.

A violência doméstica não é vista no Japão como uma questão de direitos humanos. A violação, por exemplo, é referida como um 'acto violento'. As atitudes em relação à violência são culturais, e o Japão tem uma longa tradição de infanticídio, que pode parecer cruel noutras culturas.

Kozo (1999) aponta várias razões que podem explicar esta atitude nomeadamente a organização da família na base da violência doméstica, o sistema familiar patriarcal autoritário, e o uso da violência dos pais como forma de inculcar disciplina. A isto acrescenta a grande preocupação com a linhagem familiar e o facto da família ser organizada em linhas hierárquicas, tendo a esposa estatuto inferior.

O esconder da violência tem também origem na preocupação do sociedade japonesa em evitar o conflito, que leva a reprimir a expressão de desentendimentos. O divórcio ainda é visto como sendo um comportamento desviante e vergonhoso e, portanto, é preferível suportar a violência doméstica. A supressão de sentimentos, o sentimento de vergonha e de secretismo leva as famílias a fecharem-se com os seus segredos e a perpetuar a violência (Kozo, 1999).

## Mudanças e Previsões

A atitude para com os pais idosos no Japão enquadra-se na tradição de venerar os antepassados, e também na importância atribuída à terra natal e nas visitas anuais aos cemitérios. Apesar da preocupação de manter viva a tradição, as mudanças sociais em curso transformam o modo de viver dos Japoneses.

As migrações para os centros urbanos e o aumento da mobilidade dificultam o contacto com a terra natal e as tradições. A família da geração do pós-guerra tem menos filhos e estes têm um nível educacional mais elevado e vivem em meios urbanos. O papel da mulher na sociedade tem vindo a mudar com um aumento do nível educacional feminino e uma maior participação feminina no mercado de trabalho. Tem aumentado também o número de mulheres que não se casam e as que o fazem, fazem-no mais tarde e têm menos filhos, e portanto as famílias são mais pequenas.

As mulheres mais jovens sentem-se divididas entre os papéis tradicionais e as oportunidades actuais, e tem aumentado o descontentamento em relação às expectativas sociais de que deixem o emprego para ir para casa ocupar-se dos familiares idosos. Apesar disto, a nora continuará a ser por algum tempo quem toma conta dos sogros idosos, mas prevê-se que sejam progressivamente substituídas pelos serviços de apoio aos idosos (Hashizume, 2000).

Como foi dito, há um declínio na proporção de idosos que vivem com os filhos e os serviços para idosos têm aumentado como consequência. Os valores também têm vindo a mudar e, embora a família continue patriarcal, assiste-se a uma mudança nas relações no espaço familiar.

Na opinião de Hashimoto (1997, p.59), assiste-se a uma mudança no significado de ser velho no Japão, e ser idoso já não é um bónus, mas um problema social. Contudo, a grande possibilidade de emprego no Japão encoraja a participação dos reformados no mundo de trabalho e permite independência económica. Com o maior crescimento económico do Japão e do seu sistema de pensões, não é de prever que os idosos tenham problemas financeiros.

No que respeita ao modelo de família, resultados do estudo de Tsuya e Martin (1992) apoiam a teoria da convergência no modelo de família. As famílias idosas com características 'modernas' abandonam mais rapidamente as ideias quanto à herança e a viver com os filhos do que a geração do período anterior à guerra. A tradição, juntamente com o preço da habitação no Japão, influenciam a decisão de viver com os pais sob o mesmo tecto.

É preciso, porém, ter cuidado com generalizações, pois há grandes variações entre meio urbano e rural. Tudo leva a crer que haja, por um lado, convergência com modelos ocidentais e, por outro, continuação do modelo tradicional de família particularmente nas áreas rurais, onde o número de casamentos de agricultores com jovens de outros países asiáticos tendem a preservar os padrões tradicionais.

Temos ainda que considerar o número de mulheres imigrantes a prestar cuidados a idosos, que tem aumentado desde o início da década de noventa.

Muitas dessas mulheres são oriundas de países asiáticos e outras são primeira geração de imigrantes Japoneses nos países latino-americanos. Nas últimas décadas tem crescido significativamente o número de imigrantes descendentes de Japoneses no Brasil com domínio da língua japonesa que se ocupam da prestação de cuidados aos idosos no Japão. Este aumento de recursos humanos na prestação de cuidados a idosos pode vir a substituir a família, mas talvez não no futuro mais próximo.

## Conclusão

No Japão, as normas culturais atribuem ao filho mais velho e à esposa, o papel de assistência aos pais idosos. É principalmente o sentido do dever que leva os filhos (e noras) a tomar conta dos pais idosos. O declínio da disponibilidade e da vontade das mulheres em aceitar estas condições aponta para a necessidade de serviços de assistência profissional de apoio e complemento à família.

A tendência actual é no sentido da família nuclear e, conseqüentemente, a residência conjunta de várias gerações tem vindo a aumentar. Embora tenha vantagens quando os pais são idosos e doentes, a coresidência de várias gerações cria tensão e pode conduzir a conflitos, particularmente entre sogras e noras.

Os valores da sociedade japonesa, como o sentimento de obrigação, a dependência e o contar com a benevolência dos outros norteiam as atitudes em relação aos idosos. A valorização da dependência pode encorajar a falta de mobilidade e de autonomia dos idosos.

Na sociedade japonesa, a imagem das instituições para idosos é negativa; contudo, o número de idosos que recorre a essas instituições tem vindo a aumentar devido às mudanças sociais que não permitem que a família preste assistência aos seus idosos como o fazia tradicionalmente.

Apesar das transformações sociais na estrutura e nos comportamentos familiares, a família no Japão continua a desempenhar um papel muito relevante na prestação de cuidados aos idosos.

## Referências

- Associate Press (2006) *Wall Street Journal*, 3/07/06, p. 7.
- Cornell, L.L. (1992). Intergenerational relationships, social support, and mortality. *Social Forces*, 71 (1), 53-62.
- Doi, T. (1981). *The anatomy of dependence*. Tóquio: Kodansha Int.
- Harris, B. (1999). Husbands and sons in the Unites States and Japan: Cultural expectations and caregiving experiences. *Journal of Aging Studies*, 13 (3), 241-268.
- Hashimoto, A. (1997) Designing family values: cultural assumptions of an ageing society. *Japan Quarterly*, 44 (4), 59-65.
- Hashizume, Y. (2000). Gender issues and Japanese family centered caregiving for frail elderly parents and parents-in-law in Japan. *Public Health Nursing*, 17(1), 25-31.
- Ho, K.H., Matsubayashi, K., Wada, T. (2003). What determines the life satisfaction of the elderly? Comparative study of residential care home and community in Japan. *Geriatrics and Gerontology International* 3, 79-85.
- Kinoshita, Y. e Kiefer (1992). *Refuge of the honoured: social organization in a Japanese retirement community*. Berkeley: University of California Press.
- Kozo, J. (1999). Domestic violence in Japan. *American Psychologist*, 54 (1), 50-54
- Kurasawa, K. Hatta, T., Hasegawa, J. (2003). Depression among Japanese informal caregivers for elderly people. *Psychology, Health & Medicine* 8, 371-376.
- Lebra, T. (1976). *Japanese patterns of behavior*. Honolulu: Hawaii University Press.
- Lebra (1984). *Japanese women: constraint and fulfillment*. Honolulu: Hawaii University Press.
- Matsutani, A. (2006). *Shrinking population economics: lessons from Japan*. Tóquio: International House of Japan .
- Nakane, C. (1973). *Japanese society*. Middlesex: Pelican Books.
- Nihon University e *Mainichi Shinbun* (1988,1991). *The national opinion survey of the family in Japan*. Nihon University.
- Nihon University (1991). *Case study on the patterns of behavior in modern family life* (collection of survey data). Nihon University.
- Sugimoto, Y. (1997). *An introduction to Japanese society*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tsuya, N. e Martin, L. (1992). Living arrangements of elderly Japanese and attitudes towards inheritance. *Social Sciences* 47 (2), 45-54.
- Webb, P. (2002). Time to share the burden: Long term care insurance and the Japanese family. *Japanese Studies* 22, 113-221.
- Wu, Y. (2004). *The care of the elderly in Japan*. Londres e Nova Yorque: RoutledgeCurzon.

## **CULTURAL PATTERNS, FAMILY SUPPORT AND THE ELDERLY IN JAPAN**

Daniela de Carvalho

*Universidade Portucalense, Portugal*

*Abstract:* The concept of family and the assistance that family provides to the elderly is culturally encoded and therefore specific to a given society. This article examines the impact of cultural and social structures on family support of the elderly in Japan. It begins with an analysis of the characteristics of Japanese society most relevant in the shaping of attitudes towards the elderly, and continues with a descriptive account of the traditional family system. It then shifts to a consideration of survey results carried out on attitudes towards co-residence and social expectations concerning care-giving to the elderly, which together show a process of slow change in response to social trends. A brief examination then follows of the degree of felt satisfaction on the part of the elderly in institutions and at home, and of the incidence of domestic violence against them. It concludes by arguing that, in spite of the changes in family structure and behaviour, the institution continues to play an important role in the care of the elderly, augmented where appropriate by professional services.

**KEY-WORDS:** *Culture, social expectations, family, the elderly.*

# ATITUDES DOS RECLUSOS CIGANOS E NÃO CIGANOS FACE AO ENSINO RECORRENTE

Cristina Fonseca  
Félix Neto

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto*

## Resumo

O presente estudo sublinha a importância de investigar, no âmbito das prisões, as atitudes dos reclusos face ao ensino recorrente e contribuir para a investigação que tem sido feita com minorias, nomeadamente em contexto prisional. Deste modo, os nossos objectivos resumem-se em compreender a dinâmica atitudinal, psicológica, relacional e comportamental da minoria cigana reclusa, num contexto de comparação com reclusos da maioria não cigana face ao ensino recorrente na prisão. Em concordância com os nossos objectivos, desenvolvemos o estudo com 157 reclusos portugueses, 117 são reclusos não ciganos e 40 são reclusos ciganos, todos do sexo masculino. O estudo revelou que os reclusos não ciganos valorizam mais o ensino recorrente do que os reclusos ciganos.

*PALAVRAS-CHAVE: Atitudes, etnia, ciganos, prisão, ensino recorrente.*

## Problemática

Nas últimas décadas, o meio prisional tem vindo progressivamente a des-  
pertar todos os sectores da sociedade, sobretudo devido à crescente diversida-  
de de detidos, aliada ao constante aumento de crimes e à profunda transfor-  
mação na organização social destes, como a prevalência de crimes  
relacionados com drogas (consumo e tráfico de drogas), crimes contra o patri-  
mónio, contra as pessoas, contra a vida em sociedade, entre outros, consti-  
tuindo novos reptos para a sociedade em geral, logo legitimando a preocupa-  
ção e importância que o sistema prisional sofre actualmente no âmbito social  
e político de modo a minimizar os danos que a privação da liberdade pode  
causar nos seres humanos.

Assim, partindo do pressuposto de que o ser humano é reeducável e que  
à sociedade cabe a tarefa de o auxiliar a abandonar o caminho da delin-

quência, surgiu a implementação do ensino recorrente nas prisões, na tentativa de alienar esse vácuo apresentado pelo sistema prisional.

Estudos recentes têm demonstrado que a inserção em actividades educativas diminui a percentagem de reincidentes (Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República). O ensino recorrente nas prisões está amplamente ligado ao ensino recorrente que é ministrado nas escolas, fora da prisão, sendo os conteúdos, os objectivos e as actividades precisamente as mesmas; porém, pode ser alvo de algumas alterações e adaptações, uma vez que a população estudantil se encontra em contexto diferente. Estas alterações e adaptações são feitas pelos professores que devem desempenhar um papel reflexivo em conjunção com os técnicos responsáveis pela educação nos estabelecimentos prisionais.

Assim sendo, é imperioso reeducar os reclusos, no entendimento do mundo, de fomentar a sua auto-estima, a auto-confiança, fomentar as relações sem estereótipos, estigmas que muitas vezes transportam ao longo de toda a sua vida.

Um dos meios através do qual se julga ser possível travar situações de intolerância, promovendo o respeito pelos direitos humanos é a educação para a cidadania que abrange vários sectores, como a educação para os valores, educação para a reinserção, educação para a cooperação e para o desenvolvimento e a educação multicultural, que veiculam que, cada indivíduo, conservando a sua identidade, se ajuste às alterações da sociedade.

Embora privados da liberdade, os reclusos mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, devendo a execução do ensino decorrer de forma a facilitar a sua reintegração na sociedade, preparando a sua reinserção de modo responsável.

A ideia de que o ensino deve promover a valorização do indivíduo, tornando-o um ser autónomo, sem comportamentos desviantes, encontra apoiantes, mas também opositores.

Praia (2000, p. 96) refere que “a escola prepara cidadãos de hoje e para hoje, sim: porém, tem de fazê-lo, necessariamente, a pensar no amanhã”. Opinião diferente tem Musgrave (1978), ao referir que raramente a escola consegue mudar os códigos morais da sociedade.

Ainda que não exista uma consonância a propósito dos deveres e das consequências que o ensino adquire na educação dos indivíduos, existem estudos que reforçam de forma imperativa que a escola deve assumir um papel forte e dinâmico, aliado a uma sociedade em mudança.

Independentemente da escola ser considerada um agente activo com maior ou menor significado para o alargamento do valor moral da sociedade,



o ensino dentro da prisão torna-se imprescindível, mesmo involuntariamente a escola transmite valores (Pires, 1989).

Presentemente, a opinião de que a escola necessita, inquestionavelmente, de ser fomentadora da igualdade, do respeito pela diferença, da aceitação, da pluralidade, da solidariedade, da cooperação, da reintegração, parece ser acolhida e está consagrada para o ensino recorrente nas prisões, modalidade de ensino sobre o qual incide o nosso trabalho, por via da importância que a escolarização pode vir a assumir no futuro destes homens.

Apesar disso, as modificações no ensino não se edificam só com medidas legislativas, ou meras declarações de intenção. É preciso que a sociedade acredite no quão benéfico o ensino se pode tornar na reabilitação destes homens, não descuidando, todavia a participação de toda a comunidade educativa sem medos nem constrangimentos. Participação que carece de medidas para ser amplificada, no ponto de vista de que a reinserção “tal como a liberdade, não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como tarefa que deve ser, afinal é o cerne da educação” (Figueiredo, 1999, p. 93).

Actualmente, a escola tem como principal objectivo a formação de indivíduos autónomos, inovadores e livres na sua inclusão na sociedade, daí partilharmos a afirmação de Faure “Educar é fazer adquirir um método de pensamento e de acção...” (1974, p. 450).

Em suma, o ensino recorrente deve facilitar e criar oportunidades para que todos os indivíduos alcancem idoneidade, capacidade imprescindível para reincorporar na sociedade com novos domínios para compreenderem a sua função na sociedade, é indispensável entender que as oportunidades dadas a esta população singular contribuem igualmente para o desenvolvimento do país.

Estes alunos são adultos, normalmente oriundos de uma comunidade com um nível sócio económico pouco favorável, com um passado ligado à criminalidade e habitualmente afastados do ensino e da valorização que este lhes pode proporcionar, conduzindo-os a atitudes de desinteresse e de negligência relativamente à escola. Sabe-se que a escolaridade dos reclusos, no ingresso do sistema, mantém-se baixa, sendo que 61,5% dos reclusos não têm qualquer habilitação, ou estavam a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República).

Se estes factores só por si influenciam substancialmente os indivíduos, aliados à cultura cigana, tornam-se ainda mais preponderantes, uma vez que, o povo cigano é detentor de uma cultura muito peculiar, com atitudes muito próprias, onde a família não valoriza a escola. “Os ciganos vemos na instituição familiar o mais alto grau de socialização a que pode chegar um homem.

Tudo o resto (clubes, organizações culturais, profissionais ou políticas, etc.) não só tem escassa presença na vida cigana como são desvalorizadas por serem um vínculo de união artificial” (Heredia, 1974, p. 52).

É notável a supremacia do meio envolvente na formação de atitudes. As atitudes são influenciadas pelas pessoas significativas nas nossas vidas e pelos modos como processamos a informação acerca do mundo (Neto, 1998).

O conceito de atitude tem sofrido diferentes perspectivas ao longo dos tempos (Neto, 1998). No renascimento a designação de atitude encontra-se amplamente ligada à posição corporal dos modelos dos pintores referentes a essa época. Posteriormente, o constructo de atitude passou a referir-se a estados mentais. Podemos constatar através da diversidade de estudos que existe um vasto número de conceitos sobre estas, uma vez que, “é uma realidade psico-social ambígua e difícil de perceber” (Neto, 1998, p. 337).

Actualmente, as prisões deparam-se com uma heterogeneidade social e cultural dos reclusos, nunca antes presenciada, essa diversidade coexiste no ensino recorrente onde os reclusos são oriundos de “uma sociedade complexa, a família pertence a um grupo racial, étnico, cultural, ou a um grupo minoritário que pode ser mais ou menos favorecido” (Rocher, 1989, p. 152) conseqüentemente, são portadores dos seus valores que muitas vezes não se encontram em consonância com os valores estabelecidos pela escola, enquanto crianças, perpetuando-se assim na idade adulta e no ensino recorrente, em particular.

Partindo desta preocupação pelo meio prisional em geral, e nossa em particular, surgiu a intenção de compreender e reflectir sobre as atitudes dos alunos no ensino recorrente, na prisão, confrontando portugueses não ciganos com ciganos.

O objectivo geral deste trabalho é conhecer as atitudes dos reclusos não ciganos e ciganos relativamente ao ensino recorrente, partimos da hipótese geral seguinte: os reclusos de etnia cigana atribuem menos importância ao ensino recorrente do que os não ciganos.

Neste contexto, emergem as seguintes hipóteses de investigação:

1) A etnia dos reclusos influencia as suas atitudes relativamente ao ensino, aos seus companheiros e as suas percepções académicas; 2) A etnia dos reclusos determina a razão da sua frequência escolar; 3) A etnia dos reclusos influencia as competências escolares que adquirem ou desenvolvem; 4) O ensino recorrente não corresponde às necessidades dos reclusos tendo em conta a sua etnia; 5) A falta de condições adequadas para frequentar o ensino nas prisões afecta os reclusos consoante a etnia; 6) A etnia dos reclusos interfere no gosto pelas diferentes disciplinas; 7) A utilidade atribuída às diferentes dis-

ciplinas, dentro e fora da prisão é influenciada consoante a etnia; 8) A avaliação do funcionamento do ensino recorrente é influenciada pela etnia dos reclusos.

## Metodologia

### **Amostra**

O universo em estudo exclui os reclusos que não frequentam o ensino recorrente no meio prisional e aqueles que frequentam o ensino secundário. Assim, a amostra é constituída por 157 reclusos portugueses, 117 são reclusos não ciganos e 40 são de etnia cigana.

Todos os indivíduos pertencem a um nível sócio-cultural baixo e muito homogéneo.

Neto refere que a “amostra é um compromisso entre constrangimentos técnicos e materiais por um lado, e os objectivos pretendidos, por outro. Não é a amostra ideal, é uma amostra possível” (1986, p. 196).

Participaram neste estudo apenas reclusos, do sexo masculino, que frequentam o ensino recorrente nos estabelecimentos prisionais Guarda, Izeda, Lamego, Paços de Ferreira, Porto, S. Pedro do Sul, Vila Real e Viseu, distribuídos pelos três ciclos de escolaridade.

Os inquiridos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico representam 53,5%, (15% não ciganos – 38,5% ciganos); a frequentar o 2º ciclo do ensino básico encontram-se 25% (17,5% não ciganos - 7,5% ciganos); por fim a frequentar o 3º ciclo do ensino básico encontram-se 21,5% (17,5% não ciganos – 4% ciganos).

A média de idades dos reclusos é de 34 anos, sendo inferior para os ciganos (30 anos) e superior para os não ciganos (40 anos).

Quanto ao estado civil verificamos que 52% dos reclusos não ciganos são solteiros, enquanto que 38% pertencem à etnia cigana. Constatamos assim, que a população da amostra é maioritariamente solteira (45%).

Quanto à situação profissional dos reclusos não ciganos e ciganos, constatamos que, a esmagadora maioria dos inquiridos, exercia uma profissão em meio livre.

## **Instrumento**

Tendo em conta a especificidade e realidade social do sistema prisional, foi nossa preocupação adequar o instrumento utilizado à complexa realidade da nossa amostra.

A pesquisa levada a cabo baseou-se essencialmente na técnica por questionário. Segundo Quivy et Campebhoudt “o inquérito por questionário consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema ou ainda sob qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (1998, p. 188).

O questionário é composto por 31 questões, agrupadas à volta de 6 áreas temáticas.

Na primeira parte pretendemos recolher dados pessoais dos reclusos inquiridos, tais como: a etnia, a idade, o estado civil, a sua situação profissional, bem como, a sua situação prisional.

A segunda parte do questionário tem por objectivo conhecer as atitudes escolares dos reclusos na prisão, que abordam características diferentes da atitude do recluso estudante, como conhecer o gosto do recluso pela frequência escolar e os motivos pelos quais toma estas opções; as suas atitudes na escola; as suas atitudes com os companheiros; as suas percepções académicas e as suas atitudes e preferências face às várias áreas disciplinares.

Para examinar as atitudes em relação à escola recorreu-se, como ponto de partida, à adaptação da escala de McCoach (2002) adaptada para a população portuguesa por Guimarães e Neto (2005).

## **Procedimento**

Iniciámos o nosso trabalho de campo tendo como principais fontes de dados os próprios alunos reclusos e o meio onde se desenrolavam as actividades ligadas ao ensino, isto é, no meio prisional. Como métodos de recolha de dados procedemos a uma pesquisa bibliográfica, à observação das aulas que se iniciou em 19 Janeiro de 2004 e prolongou-se por um período de dois meses.

Após a análise da nossa observação, procedemos à elaboração de um guião de entrevista para uma entrevista semi-directiva. Esta entrevista foi preparada gradualmente tendo sempre a preocupação de tentarmos compreender, reflectir sobre os problemas inerentes à reclusão, foi nossa pretensão ten-

tar abranger as dúvidas, os fracassos, as expectativas, os gostos, em suma, as suas opiniões e sugestões acerca de um mundo que eles tão bem conhecem.

Neto refere que “as entrevistas “para ver”, se não um ponto de partida empírico, dão uma informação preciosa para todo o inquérito” (1986, p. 182).

As entrevistas foram realizadas a 14 reclusos, 9 não ciganos e 5 ciganos, individualmente, 10 do estabelecimento prisional de Lamego e 4 do estabelecimento prisional de Vila Real, escolhidos aleatoriamente, pelas Direcções destes estabelecimentos prisionais, apenas com a condição de frequentarem o ensino.

Procedemos ao início das entrevistas em finais do mês de Março de 2004.

As entrevistas foram efectuadas pela própria investigadora, que esclareceu dúvidas e explicou quais os objectivos que pretendíamos atingir no nosso estudo, garantindo sempre o anonimato, peça fulcral neste puzzle para que o recluso fale e se abra. As condições em que decorreram as entrevistas, como a existência de um pequeno gabinete, sem interferência de pessoal de vigilância, entre outros, foram pensadas de forma a dar aos reclusos todas as condições para o anonimato e em simultâneo permitiu-nos recolher a informação pretendida.

Com as respostas da entrevista fizemos uma síntese exaustiva do que cada um deles disse, depois verificámos e agrupámos o maior número de respostas similares e a partir daí criámos o nosso questionário.

A aplicação do pré – questionário, foi realizado no estabelecimento prisional de Lamego. Participaram 6 alunos reclusos, 4 não ciganos e 2 ciganos, no dia 24 de Abril de 2004, num sábado, para podermos abranger alunos reclusos dos três ciclos de escolaridade. De referir que o questionário não suscitou qualquer tipo de dúvidas.

Assim, partimos para a aplicação do questionário definitivo nos estabelecimentos prisionais centrais, bem como nos estabelecimentos prisionais regionais. A aplicação do questionário foi sempre feita a sós com os reclusos, nunca esteve presente pessoal de vigilância ou professores, em todos os estabelecimentos prisionais.

Claro que temos plena consciência que enquanto inquiridores e dada a proximidade frequentemente gerada fez com que algumas vezes fôssemos invadidos por sentimentos multifacetados e admitimos até que, os nossos valores, as nossas referências possam transpor-se para o lado do inquirido e simultaneamente possam tê-lo influenciado.

Se por um lado, muitas vezes, nos sentíamos incomodados com a solidão e abandono a que estes indivíduos estão sujeitos, por outro lado, nem sempre

nos foi fácil (sobretudo inicialmente) contactarmos com pessoas que cometeram crimes atrozes, aos olhos da sociedade e aos nossos também. Porém, empenhamo-nos sempre em não fazer juízos de valor, e tentamos atenuar os nossos sentimentos e emoções. No entanto, não podemos deixar de referir que passámos por diversas etapas, durante a investigação, na nossa opinião, foram três, as principais: a 1ª etapa designou-se por considerá-los quase todos vítimas do sistema; a 2ª etapa definiu-se pela dificuldade em lidar com criminosos, essencialmente pedófilos e casos de incesto, onde não raras vezes, nos descreveram as ocorrências do crime e as suas justificações, despertando alguma repulsa dentro de nós; a 3ª etapa foi aquela em que os escutávamos atentamente, respeitando sempre a sua dor, mas ao mesmo tempo aprendemos a não “sofrer” diariamente com os seus problemas e em simultâneo aprendemos a ver as situações de uma forma mais distante. Pelo que foi descrito, concordamos em pleno com Quivy et Campenhoudt quando referem que este método pode “levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (1998, p. 194). O que nem sempre se pode verificar.

Este foi um processo que se iniciou no final de Abril de 2004 e terminou em meados de Agosto do mesmo ano, quotidianamente.

No caso dos alunos do 2º e 3º ciclo o questionário foi aplicado consoante a turma onde estavam inseridos, sempre sem a presença de outras pessoas, além de nós e dos alunos reclusos.

Os dados recolhidos, obedeceram a um tratamento estatístico, possibilitando um estudo descritivo e inferencial, analisando-se as relações entre variáveis definidas. A validação do questionário relativamente às atitudes dos reclusos não ciganos e ciganos em relação ao ensino recorrente na prisão foi realizado através da análise factorial.

## **Resultados**

### ***Caracterização da Situação Penal dos Reclusos***

Ao longo do nosso trabalho pudemos analisar o contexto penal dos reclusos, segundo diferentes aspectos, entre os quais: a situação penal, o tempo de condenação e o crime pelo qual estão detidos.

Relativamente à situação penal, constatamos que 10% dos reclusos inquiridos encontram-se presos preventivamente, o que pode não ilustrar a realidade prisional, uma vez que, o nosso estudo apenas representa reclusos que fre-

quentem o ensino, logo depreendemos que exista uma certa durabilidade no tempo a que estão condenados e daí surja a procura de uma ocupação. Os condenados representam 90% dos inquiridos o que reforça a nossa afirmação anterior.

No que concerne à distribuição dos reclusos nas diferentes situações penais por etnia, concluímos que há ligeiramente mais não ciganos preventivos (11%) do que ciganos (8%); já no que se refere ao número de reclusos condenados verifica-se o inverso, ou seja, uma maior percentagem de ciganos (92%) do que não ciganos (89%).

A duração média das penas aplicadas é cerca de 6 anos e 3 meses (76 meses).

O tempo de permanência na prisão é relativo ao tempo passado no interior dos estabelecimentos prisionais na situação de preventivo e de condenado. Verificamos que a maioria dos indivíduos encontra-se no grupo de 1 a 3 anos (58,5%). Em média os reclusos estão detidos há 28,9 meses, assim, o tempo médio de permanência dos ciganos na prisão é de 30,4 meses, superior em 2 meses ao de permanência dos não ciganos (28,4 meses).

Quanto aos diferentes crimes praticados pelos reclusos, aferimos logo à partida que, o principal crime que motivou a detenção tanto de não ciganos como de ciganos é o tráfico e consumo de drogas (34,5%), no caso dos não ciganos situa-se em 30%, aumentando no caso dos ciganos (39%). Segue-se o crime do furto (34%), no caso dos não ciganos (30%) no caso dos ciganos (38%), este pode estar directamente ou indirectamente relacionado com a criminalidade ligada à droga.

### ***Atitudes dos Reclusos em Relação à Escola na Prisão***

Tendo em conta os objectivos que nos propusemos alcançar e adaptando a escala de McCoach (2002) utilizada por Guimarães e Neto (2005) ao contexto prisional, foi nossa pretensão analisar as atitudes dos reclusos não ciganos e ciganos. Assim, o conjunto inicial de atitudes destes em relação à escola, composto por 14 itens foi sujeito a uma análise factorial. Emergiram 3 factores, atendendo a que o item 13 "Estou contente por frequentar a escola, na prisão" tinha saturações elevadas (superiores a 0,40) nos factores 1 e 3, por esse motivo este item foi eliminado. Deste modo, o factor 1 é composto por 5 itens, o factor 2 por 5 itens e o factor 3 por 4 itens. Estes 3 factores explicam 70,08% da variância total.

A finalidade essencial da análise factorial é minimizar o número de variáveis para interpretar o fenómeno de interesse e levantar hipóteses que reú-

nem as variáveis como princípio usual de variação, isto é, que descrevem e interpretam as especificidades fundamentais de uma área de conhecimento.

O quadro 1 apresenta as contribuições superiores a 0,50 para os 3 factores mencionados.

No factor 1 surgem 5 itens que evidenciam algumas *atitudes que os reclusos têm relativamente aos seus companheiros*, como por exemplo, a ideia acerca das suas qualidades de estudantes (0,83), sobre a intenção de prolongarem os seus estudos (0,81), além disso, mencionam que os seus companheiros estudam muito na prisão (0,78).

Também no factor 2 irrompem 5 itens, no entanto, estes itens estão relacionados com as *percepções académicas* dos reclusos não ciganos e ciganos como, por exemplo, a sensação do sucesso escolar (0,81), a opinião de que trabalham bem na escola dentro da prisão (0,80) e da facilidade de aquisição de novas matérias (0,78).

O factor 3 é constituído por 4 itens que revelam algumas *atitudes em relação à escola* como, por exemplo, o facto dos reclusos reconhecerem que os professores contribuem para que a aprendizagem seja interessante (0,83), e reconhecerem ainda que a escola é interessante (0,73), afirmando mesmo que gostam da escola (0,73).

Quadro 1 – Contribuição factorial dos itens das atitudes dos reclusos em relação à escola

<b>Atitudes em relação aos companheiros</b>	<b>Factor 1</b>		
Os meus companheiros são bons estudantes.	0,83		
A maior parte dos meus companheiros estão a planear continuar a estudar.	0,81		
Os meus companheiros estudam muito na prisão.	0,78		
Os meus companheiros levam a escola a sério na prisão.	0,77		
Os meus companheiros conseguem bons resultados na escola na prisão.	0,74		
<b>Percepções académicas</b>	<b>Factor 2</b>		
Tenho sucesso.	0,81		
Trabalho bem na escola, dentro da prisão.	0,80		
Aprendo novas matérias rapidamente.	0,78		
Estou confiante que sou capaz de ter sucesso na escola, na prisão.	0,78		
Estou confiante das minhas capacidades escolares.	0,70		
<b>Atitudes em relação à escola</b>	<b>Factor 3</b>		
Os meus professores (as) fazem com que a aprendizagem seja interessante.	0,83		
Na prisão, a escola é interessante.	0,73		
Gosto da escola, na prisão.	0,73		
Gosto dos meus professores (as).	0,70		
% Variância	25,72	25,22	19,13
% Variância acumulada	25,72	50,95	70,08



Através do teste Alpha de Cronbach, avaliamos a consistência interna destes três factores, cujos valores são, para o factor 1  $\alpha=0,90$ , para o factor 2  $\alpha=0,90$ , para o factor 3  $\alpha=0,83$ . Atendendo ao número restrito de itens em cada um destes factores, podemos considerar estes valores muito satisfatórios.

Depois de agrupar as atitudes dos reclusos em relação à escola em 3 factores, constataremos a seguir de que modo se diferenciam conforme a etnia.

Quadro 2 – As atitudes dos reclusos relativamente à escola consoante a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Não ciganos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Atitudes em relação aos companheiros	12,48	5,41	15,56	4,43
Percepções académicas	14,80	4,18	17,41	2,65
Atitudes em relação à escola	15,68	5,63	19,57	3,96

Ao analisarmos o quadro 2 podemos verificar que, no que se refere às atitudes em relação aos companheiros ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 12,83$ ,  $p < 0,05$ . O valor médio das atitudes em relação aos companheiros é mais elevado nos não ciganos ( $M = 15,56$ ) que nos ciganos ( $M = 12,48$ ).

No que se refere às percepções académicas, uma vez mais, verificamos que o efeito da etnia é significativo,  $F(1, 155) = 21,01$ ,  $p < 0,05$ . Relativamente às percepções académicas podemos constatar que os reclusos com mais autoconfiança na sua vida académica são os não ciganos ( $M = 17,41$ ) em relação aos ciganos ( $M = 14,80$ ).

Quanto ao facto das atitudes que o recluso tem em relação à escola, o efeito de etnia é novamente significativo estatisticamente,  $F(1, 155) = 22,99$ ,  $p < 0,05$ . Face às atitudes em relação à escola, o valor médio é uma vez mais, elevado nos não ciganos ( $M = 19,57$ ), que nos ciganos ( $M = 15,68$ ).

### **Motivações dos Reclusos em Relação à Frequência Escolar**

Ao questionarmos os reclusos sobre as principais motivações pelas quais frequentam o ensino recorrente, constatamos que os principais aspectos estão ligados às expectativas relacionadas com a despenalização, ou seja, a frequência escolar adquire uma importância vital, de virem a ser ou não recompensados.

O quadro 3 relaciona-se com as motivações que levam os reclusos não ciganos e ciganos a frequentar o ensino. Deste modo, o conjunto das motivações dos reclusos, constituído por 11 itens foi sujeito a uma análise factorial.

Surgiram 3 factores. Os factores 1 e 2 são formados por 4 itens e o factor 3 por 3 itens. O agrupamento destes 3 factores justifica 62,46% da variância total.

O quadro 3 indica as contribuições superiores a 0,50 para todos os factores referidos.

O factor 1, indica as expectativas relacionadas com a despenalização dos reclusos, em que surgem 4 itens. Os itens "Beneficiar de redução de pena" (0,79) e o propósito de "Obter precárias mais facilmente" (0,77), situam-se nos dois primeiros lugares da hierarquia encontrada, emergindo logo a seguir o item "Não estar fechado na cela" (0,75).

O factor 2 apresenta a percepção que os reclusos têm acerca da sua valorização profissional. É composto por 4 itens, observando-se que atribuem maior importância ao facto de "Tirar outro curso" (0,85), - este item refere-se a concluir um curso superior -, ou "Tirar um curso profissional" (0,72).

No factor 3 aparecem os elementos relativos à auto-confiança na aquisição de conhecimentos académicos, como por exemplo, o "Adquirir mais conhecimentos" (0,77) sucedendo-se o item "Aprender a ler e a escrever" (0,68).

Quadro 3 – Contribuição factorial dos itens das motivações dos reclusos em relação à frequência escolar

<b>Expectativas relacionadas com a despenalização</b>	<b>Factor 1</b>		
Beneficiar de redução de pena.	0,79		
Obter precárias mais facilmente	0,77		
Não estar fechado na cela.	0,75		
Contacto com pessoas do exterior.	0,68		
<b>Valorização profissional</b>	<b>Factor 2</b>		
Tirar outro curso.	0,85		
Trabalho bem na escola, dentro da prisão.	0,72		
Ser alguém na vida.	0,69		
Conseguir uma boa profissão	0,67		
<b>Aquisição de conhecimentos</b>	<b>Factor 3</b>		
Adquirir mais conhecimentos.	0,77		
Aprender a ler e a escrever.	0,68		
Questionar opções do passado.	0,53		
% Variância	24,27	19,95	18,24
% Variância acumulada	24,27	44,22	62,46

Por intermédio do teste de Alpha de Cronbach, determinamos a consistência interna destes três factores, em que os valores são, para o factor 1  $\alpha=0,71$ , para o factor 2  $\alpha=0,86$ , para o factor 3  $\alpha=0,64$ . Assim, e tendo em

atenção o reduzido número de itens em cada um destes factores, podemos considerar estes valores satisfatórios.

Seguidamente, agrupamos as motivações dos reclusos em relação à frequência escolar em 3 factores, para verificarmos de que forma se distinguem segundo a variável etnia.

Quadro 4 – *Motivações dos reclusos em relação à frequência escolar segundo a etnia*

	Etnia			
	Ciganos		Não ciganos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Expectativas relacionadas com a despenalização	13,13	3,04	13,03	2,83
Valorização profissional	9,50	3,83	13,06	3,11
Aquisição de conhecimentos	8,40	2,54	9,69	1,94

Ao analisarmos o quadro 4 no factor 1 que se refere às expectativas relacionadas com a despenalização, não aparecem diferenças significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 0,04$ ,  $p > 0,05$ . O valor médio das expectativas relacionadas com a despenalização dos não ciganos é 13,03 e nos ciganos o valor médio é 13,13.

No que se refere à valorização profissional ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 34,63$ ,  $p < 0,05$ . O valor médio dos não ciganos é 13,06 e dos ciganos é 9,50.

Quanto à aquisição de conhecimentos o efeito etnia é uma vez mais, estatisticamente significativo,  $F(1, 155) = 11,21$ ,  $p < 0,05$ . O valor médio dos não ciganos é 9,69 e dos ciganos é 8,40.

### **Aquisição de Aprendizagens**

Para testarmos a pertinência do modelo factorial, os dados sobre as aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram foram submetidos a uma análise factorial, composta por 8 itens. Emergiram assim, 2 factores, que denominamos como “*Aprendizagens Complementares*” (factor 1) e “*Aprendizagens Básicas*” (factor 2).

Ao factor 1 correspondem 6 itens, enquanto que, ao factor 2 correspondem 2 itens. Estes 2 factores, em conjunto, justificam 69,38% da variância total.

Constatamos que o quadro 5 apresenta todas as contribuições superiores a 0,50.

No factor 1 os itens mais expressivos referem-se aos itens “Aprendeu a reflectir sobre os erros cometidos” no decurso da sua vida (0,82); “Aprendeu

a ver o mundo com outros olhos" (0,81); enfatizam ainda que, adquiriram alguma "Facilidade na compreensão" das diferentes temáticas (0,80).

No factor 2, os 2 itens que o constituem são considerados de extrema importância para os reclusos, visto que, são aprendizagens básicas: "Aprendeu a ler" (0,94), "Aprendeu a escrever" (0,93). Esta importância pode estar associada à diminuta ou mesmo nula escolarização dos reclusos.

Quadro 5 – Contribuição factorial dos itens das aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram

<b>Aprendizagens Complementares</b>	<b>Factor 1</b>	
Aprendeu a reflectir sobre os erros cometidos.	0,82	
Aprendeu a ver o mundo com outros olhos.	0,81	
Facilidade na compreensão.	0,80	
Melhorou a linguagem.	0,74	
Relembrou conhecimentos adquiridos.	0,65	
Melhorou o raciocínio matemático.	0,62	
<b>Aprendizagens Básicas</b>	<b>Factor 2</b>	
Aprendeu a ler.	0,94	
Aprendeu a escrever.	0,93	
% Variância	42,29	27,10
% Variância acumulada	42,29	69,38

Recorreu-se ao Alpha de Cronbach, para avaliar a consistência interna dos 2 factores, cujos valores são para o factor 1  $\alpha=0,87$  e para o factor 2  $\alpha=0,93$ . Assim, consideramos que os valores obtidos são muito satisfatórios.

Após a junção das aprendizagens adquiridas ou melhoradas pelos reclusos, em 2 factores, verificamos de seguida de que forma variam conforme a etnia.

Quadro 6 – Aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram conforme a etnia

	<b>Etnia</b>			
	<b>Ciganos</b>		<b>Não ciganos</b>	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Aprendizagens Complementares	18,05	7,02	22,63	5,19
Aprendizagens Básicas	6,15	2,66	6,32	2,86

A análise do quadro 6 no que se refere às aprendizagens complementares (factor 1) existem diferenças significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 19,22$ ,  $p < 0,05$ . O valor médio destas aprendizagens para os não ciganos é 22,63 e para os ciganos é 18,05. Constatamos assim que, os reclusos não ciganos atribuem mais importância às aprendizagens complementares que os ciganos.

Quanto ao factor 2 o efeito etnia não é estatisticamente significativo,  $F(1, 155) = 0,10$ ,  $p > 0,05$ . O valor médio dos não ciganos é 6,32 e dos ciganos é 6,15.

### ***Novas Medidas a Implementar no Ensino Recorrente***

Elaborámos um conjunto de questões que nos permitisse identificar o grau de importância atribuído pelos reclusos a medidas relacionadas com o ensino recorrente.

Foi-lhes pedido que manifestassem a sua opinião através de uma escala de importância (desde nada importante a muito importante).

O quadro 7 mostra as respostas a essa questão através do grau de importância atribuído pelos reclusos a medidas relacionadas com o ensino recorrente.

Quadro 7 – *Novas medidas a implementar no ensino recorrente consoante a etnia*

	Etnia			
	Ciganos		Não ciganos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Deve continuar a funcionar como está.	2,48	1,13	3,09	0,95
Deve funcionar só como ensino profissional.	2,68	1,19	2,33	1,11
Deve existir a possibilidade de escolha: ensino recorrente / ensino profissional.	3,28	0,99	3,28	0,96
Deve ser remunerado.	3,25	0,95	3,19	0,95
Deve estar mais direccionado para a integração dos reclusos, quando saírem da prisão.	3,35	0,77	3,63	0,68
Deve ter uma componente mais prática.	3,08	0,97	3,22	0,92

No presente conjunto de itens os reclusos não ciganos e ciganos, na globalidade, valorizam pela seguinte ordem decrescente de importância, as seguintes medidas: “Deve estar mais direccionado para a integração dos reclusos, quando saírem da prisão”, não ciganos ( $M = 3,63$ ) e ciganos ( $M = 3,35$ ); seguindo-se “Deve existir a possibilidade de escolha: ensino recorrente / ensino profissional”, não ciganos ( $M = 3,28$ ) e ciganos ( $M = 3,28$ ). A média com menor expressão é para os não ciganos 2,33 no item “Deve funcionar só como ensino profissional”, enquanto que, para os ciganos é 2,48 no item “Deve continuar a funcionar como está”.

A análise do quadro 7 permite-nos verificar que existem diferenças significativas segundo a etnia no que se refere ao item deve continuar a funcionar como está,  $F(1, 155) = 11,50$ ,  $p < 0,05$  e ao item deve estar mais direcciona-

do para a integração dos reclusos, quando saírem da prisão,  $F(1, 155) = 4,83, p < 0,05$ .

Concluimos assim que, uma das medidas a implementar na opinião dos reclusos não ciganos e ciganos é que o ensino deve estar mais direccionado para a sua integração, quando saírem da prisão. Apesar de tal se verificar, os não ciganos atribuem uma maior importância a este item do que os ciganos. Apuramos ainda que, os não ciganos valorizam mais o ensino recorrente do que os ciganos.

### ***Melhoria do Funcionamento do Ensino Recorrente***

Na tentativa de averiguarmos quais os aspectos que os reclusos não ciganos e ciganos pensam que podem contribuir para que o ensino recorrente melhore, elaborámos um conjunto de 11 itens que foram submetidos a uma análise factorial. Surgiram 2 factores. O factor 1 é composto por 6 itens, o factor 2 por 5 itens. Estes 2 factores explicam 53,76% da variância total.

O quadro 8 mostra as contribuições superiores a 0,50 para o factor 1 e 2, excepto no factor 2 o item "Ausência dos guardas durante as horas lectivas".

O factor 1 apresenta 6 itens que apontam alguns aspectos que os reclusos julgam que poderiam melhorar o ensino. Segundo eles, a sua aprendizagem melhoraria se *tivessem acesso a mais equipamento e material*, como por exemplo: "Ter acesso mais facilitado à biblioteca" (0,86), "Ter uma biblioteca com mais livros" (0,86), "Ter material informático" (0,84).

O factor 2 é constituído por 5 itens, porém, este factor está relacionado com as condições inter-pessoais, que tendo em conta a opinião deles facilitaria a sua aprendizagem, entre elas, "Ter mais professores" (0,81), "Ter menos alunos por cada ciclo" (0,64), além disso, referem que seria importante "Agrupar os alunos conforme o nível em que se encontram" (0,57).

Quadro 8 – Contribuição factorial dos itens dos aspectos que podem contribuir para o melhor funcionamento do ensino recorrente

Equipamento facilitador da aprendizagem		Factor 1
Acesso mais facilitado à biblioteca.		0,86
Ter uma biblioteca com mais livros.		0,86
Ter material informático.		0,84
Ter material adequado.		0,81
Ter uma sala de estudo.		0,80
Ter um recinto maior para a prática desportiva.		0,67
Condições inter-pessoais facilitadoras da aprendizagem		Factor 2
Ter mais professores.		0,81
Menos alunos por cada ciclo.		0,64
Agrupar os alunos segundo o nível em que se encontram.		0,57
Melhores condições das salas de aula.		0,53
Ausência dos guardas durante as horas lectivas.		0,48
% Variância		36,35 17,41
% Variância acumulada		36,35 53,76

A análise da consistência interna destes 2 factores baseou-se no teste de Alpha de Cronbach. Desta forma os valores encontrados são para o factor 1  $\alpha=0,90$  e para o factor 2  $\alpha=0,60$ . Assim e considerando o reduzido número de itens em cada um destes 2 factores, podemos considerar estes valores aceitáveis.

Depois, de agrupar os aspectos que podem contribuir para um melhoramento do ensino recorrente, na opinião dos reclusos, em 2 factores, constatamos, através da análise seguinte, de que forma eles se diferenciam segundo a etnia.

Quadro 9 – Aspectos que podem contribuir para o melhor funcionamento do ensino recorrente segundo a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Não ciganos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Equipamento facilitador da aprendizagem	16,40	6,12	19,59	4,34
Condições inter-pessoais facilitadoras da aprendizagem	15,93	2,81	14,63	3,22

Como se pode constatar através da análise do quadro 9, existem diferenças significativas segundo a etnia nos 2 factores.

O factor 1 referente ao equipamento facilitador da aprendizagem, é mais elevado nos não ciganos do que nos ciganos,  $F(1, 155) = 12,90$ ,  $p < 0,05$ . Sendo o valor médio do factor 1 nos não ciganos 19,59 e nos ciganos o valor médio é 16,40.

No que se reporta às Condições inter-pessoais facilitadoras da aprendizagem verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 5,12, p < 0,05$ . O valor médio dos não ciganos é menor (14,63) do que o dos ciganos (15,93).

Assim, podemos concluir que os não ciganos atribuem maior importância ao equipamento e material que eventualmente, poderiam utilizar, enquanto que os ciganos dão mais importância às condições inter-pessoais que porventura poderiam existir.

### ***Preferências Disciplinares e Utilidade que os Reclusos Atribuem às Disciplinas***

Relativamente à preferência das disciplinas, apenas colocámos no inquérito por questionário a alternativa entre o Português e a Matemática, uma vez que, apenas estas duas disciplinas eram coincidentes no 1º, 2º e 3º ciclos, conforme pudemos constatar através dos planos curriculares, no capítulo 3 do ensino recorrente.

Quanto às preferências disciplinares dos reclusos não ciganos e ciganos, elaborámos uma questão com a possibilidade de classificação de respostas numa escala de escolha múltipla com 5 opções: o 1 (nada), e o 5 (muito), sucedendo-se por 2 orientações mediadoras, uma de sentido positivo 4 (bastante), e outra de sentido negativo 2 (pouco), existindo ainda a opção 3 (nem muito nem pouco) sendo a opção neutral.

O quadro 10 apresenta as preferências disciplinares dos reclusos conforme a etnia.

Quadro 10 – *Preferência pelas diferentes disciplinas conforme a etnia*

	Etnia			
	Ciganos		Não ciganos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Português	4,00	1,13	4,30	1,03
Matemática	3,30	1,40	3,78	1,23

Ao analisarmos o quadro 10 no que se refere às preferências das diferentes disciplinas, verificamos que, ambos posicionam as disciplinas de igual modo, tendo em conta a sua preferência, isto é, português seguindo-se a matemática.

No caso da disciplina de português não aparecem diferenças significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 2,40, p > 0,05$ , muito embora, os não ciganos apresentem uma média mais elevada (4,30) que os ciganos (4,00), verifi-



cando-se o oposto na disciplina de matemática – não ciganos (3,78) e ciganos (3,30).

No que se refere à disciplina de matemática ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 4,21$ ,  $p < 0,05$ .

Tentámos também indagar a utilidade que os reclusos não ciganos e ciganos atribuem às disciplinas quer dentro, quer fora da prisão.

Relativamente à vantagem que estas duas disciplinas – português e matemática – podem adquirir dentro da prisão, os reclusos não ciganos e ciganos estão de acordo que ambas as disciplinas lhes são úteis.

O quadro 11, apresenta a média e o desvio-padrão atribuídos a cada disciplina, conforme a etnia dos reclusos.

Quadro 11 – Utilidade que os reclusos atribuem às disciplinas dentro da prisão

	Etnia			
	Ciganos		Não ciganos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Português	4,03	1,27	4,22	1,06
Matemática	3,25	1,45	3,90	1,26

Verificamos que os não ciganos atribuem maior utilidade às disciplinas de português e de matemática dentro da prisão do que os reclusos ciganos.

Os reclusos não ciganos e ciganos apresentam a média mais elevada na disciplina de português – não ciganos (4,22), ciganos (4,03) o que significa que lhe concedem maior utilidade, esta utilidade é mais enfatizada na disciplina de português. Na disciplina de matemática a média mais baixa para os reclusos não ciganos é (3,90) e para os reclusos ciganos é (3,25).

O quadro 11 no que se refere à utilidade das diferentes disciplinas, de português e de matemática, dentro da prisão, constatamos que no caso da disciplina de português não aparecem diferenças significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 0,93$ ,  $p > 0,05$ . No que se refere à disciplina de matemática ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 7,28$ ,  $p < 0,05$ .

Na tentativa de recolher dados sobre a utilidade que os reclusos não ciganos e ciganos atribuem às disciplinas de português e de matemática fora da prisão constatamos que estes estão novamente de acordo que ambas as disciplinas lhes são úteis fora da prisão.

Quadro 12 – Utilidade que os reclusos atribuem às disciplinas fora da prisão consoante a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Não ciganos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Português	4,05	1,28	4,01	1,36
Matemática	4,48	1,54	3,69	1,40

Verificamos que os ciganos concedem maior utilidade às disciplinas de português e de matemática fora da prisão do que os reclusos não ciganos.

No caso dos reclusos ciganos a média mais elevada verifica-se na disciplina de matemática (4,48), dado que está relacionado, possivelmente, com a tendência dos membros desta etnia exercerem actividades relacionadas com a venda ambulante, conforme podemos constatar na resposta à questão referente à sua situação profissional. A média com menor significado está relacionada com a disciplina de português (4,05).

Ao contrário do que se verifica com os reclusos ciganos, os reclusos não ciganos apresentam uma média mais elevada na disciplina de português (4,01), conferindo-lhe, portanto, maior utilidade do que à disciplina de matemática em que a média é de 3,69.

Como podemos observar no quadro 12, constatamos que, no que se refere à utilidade das diferentes disciplinas (português e matemática) fora da prisão, em ambas as disciplinas não aparecem diferenças significativas segundo a etnia, sendo para a disciplina de português  $F(1, 155) = 0,03$  e para a de matemática  $F(1, 155) = 0,68$ ,  $p > 0,05$ .

### **Avaliação Global do Ensino Recorrente**

Na tentativa de recolher dados sobre a avaliação que os reclusos não ciganos e ciganos fazem do ensino recorrente, elaborámos uma questão com a possibilidade de classificação de respostas deste ensino de “Bom” a “Mau”.

Quadro 13 – Avaliação do ensino recorrente conforme a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Não ciganos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Avaliação do ensino recorrente	2,65	1,27	3,01	0,95

Após análise do quadro 13 chegamos à conclusão que os reclusos não ciganos apresentam uma média mais elevada (3,01) do que os reclusos ciganos (2,65). Todavia não se verificam diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia,  $F(1, 155) = 0,06$ ,  $p > 0,05$ .

## Conclusões

Para conseguir perceber e avaliar as atitudes dos reclusos não ciganos e ciganos no ensino recorrente elaborámos um conjunto de hipóteses que iremos confrontar com os resultados apurados.

Relativamente, à hipótese geral, podemos concluir que globalmente, o efeito etnia é estatisticamente significativo, os reclusos ciganos atribuem menos importância à escola do que os não ciganos.

No que se refere às atitudes em relação aos companheiros na escola, os resultados indicam a percepção de características positivas, ligadas ao interesse e competências escolares dos companheiros, enquanto estudantes, ou seja, consideram os seus companheiros bons estudantes; e simultaneamente referem que os companheiros tencionam continuar os seus estudos. Estes resultados confirmam a nossa primeira hipótese, uma vez que, a etnia dos reclusos influencia as suas atitudes relativamente ao ensino, aos seus companheiros e às suas percepções académicas.

Quanto à segunda hipótese “a etnia dos reclusos determina a razão da sua frequência escolar” constatamos que a etnia tem um efeito significativo, embora não na totalidade, uma vez que, a etnia dos reclusos não influencia as expectativas relacionadas com a despenalização, mas influi quanto à sua valorização profissional e à aquisição de conhecimentos.

No que diz respeito aos resultados encontrados sobre as competências escolares que adquiriram ou desenvolveram, o efeito etnia mostra-nos diferenças significativas o que apoia a nossa terceira hipótese. Os resultados sobre as aprendizagens complementares que os reclusos não ciganos e ciganos desenvolveram ou adquiriram, comprovam uma vez mais que, o efeito etnia é significativo estatisticamente, estas aprendizagens ligadas à reflexão sobre os erros cometidos e simultaneamente a ver o mundo com outros olhos podem estar na origem da solidão. Relativamente às aprendizagens básicas os resultados indicam, que a etnia não tem um efeito significativo, sobre este tipo de aprendizagens. Logo, podemos concluir que, uma vez mais, os resultados apurados corroboram parcialmente a terceira hipótese.

Quanto às medidas que possam vir a ser implementadas no ensino recorrente de modo a ajustar-se o melhor possível às necessidades dos reclusos, os resultados apurados indicam que o efeito etnia apenas é significativo nas opções o ensino “deve continuar a funcionar como está”, e “deve estar mais direccionado para a integração dos reclusos quando saírem da prisão”, sendo esta medida mais enfatizada pelos não ciganos, uma vez que, como referimos

anteriormente, os ciganos têm ofícios muito próprios e quase sempre regressam à profissão anterior à reclusão, nessa mesma linha de orientação são também os reclusos ciganos que menos valorizam o ensino recorrente. Consideramos assim, que a quarta hipótese é comprovada, ainda que, parcialmente.

Sobre os aspectos a promover no interior das prisões para que o ensino recorrente funcione melhor, os resultados das respostas mostram que o efeito etnia é estatisticamente significativo, quer no factor 1, quer no factor 2. Em virtude dos resultados obtidos, podemos confirmar a quinta hipótese.

No que diz respeito às preferências disciplinares expressas pelos reclusos não ciganos e ciganos os resultados demonstram que estes manifestam maior preferência pela disciplina de português e menor preferência pela disciplina de matemática. A hipótese "a etnia dos reclusos interfere no gosto pelas diferentes disciplinas" apenas se comprova, parcialmente.

Com o objectivo de conhecer a utilidade que os reclusos concedem às disciplinas de português e matemática dentro e fora da prisão, analisámos os resultados que, são análogos aos resultados encontrados na questão das preferências escolares. Deste modo, os resultados não apresentam um efeito significativo, da etnia dos reclusos quanto à disciplina de português. Já na disciplina de matemática, os resultados apurados mostram um efeito significativo, da etnia dos reclusos. Por outro lado, quanto à utilidade que os reclusos concedem às disciplinas de português e matemática fora do contexto prisional, os resultados indicam que fora da prisão a importância atribuída às duas disciplinas é equitativa para os reclusos não ciganos e ciganos. Assim, podemos verificar que os resultados não revelam diferenças estatisticamente significativas tendo em conta a etnia, no que concede à disciplina de português, e de matemática. Relativamente, à sétima hipótese, podemos concluir que, pelo apuramento dos resultados é corroborada apenas parcialmente.

Já a última hipótese não é corroborada. Os resultados indicam, que a etnia não assume um efeito significativo, sobre a avaliação do ensino recorrente. Apesar disso, os não ciganos fazem uma avaliação mais positiva deste ensino do que os ciganos.

Por conseguinte, e à semelhança do que tem sido descrito na literatura (Montenegro, 1999; Liégeois 2001), entre muitos outros autores, esta avaliação está inerente ao modo como o cigano vive e percepção o mundo, não valorizando o ensino formal, mas sim, as aprendizagens desenvolvidas no grupo dos seus pares.

## Referências

- Costa, E., et al. (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Lisboa: Ministério da Educação. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.
- Faure, E. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Goffman, E. (2003). *Manicómios, prisões e conventos*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- Gonçalves, R. (1993). *A Adaptação à prisão – Um processo vivido e observado*. Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- Guarinos, Á., et al (1990). *Alfabetización en el medio penitenciario*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Guimarães, F., e Neto, F. (2005). As atitudes das crianças em relação à escola: Efeitos da etnia e da idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX, 1, 109-129.
- Heredia, J. (1974). *Nós os ciganos*. Braga: Ed. Franciscana.
- Liégeois, Jean-Pierre. (2001). *Minorias e escolarização: o rumo cigano*. Lisboa: Ministério da Educação. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling Development*, 35, 60-77.
- Montenegro, M. (1999). O projecto nómada. In Mirna Montenegro (Org.), *Ciganos e Educação*. *Cadernos ICE*, 5, 17-37.
- Musgrave, P. (1978). *The moral curriculum*. London: Mithuen & Co Lda.
- Neto, F. (1986). *A migração portuguesa vivida e representada – Contribuição para o estudo dos projectos migratórios*. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas – Centro de Estudos.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*; 1º volume. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, E. (1989). *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Praia, M. (2000). *Educação para a cidadania – Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van, (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Porto: Gradiva.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral: A acção social*. Lisboa: Presença.

## Relatórios

Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

## ATTITUDES AMONG NATIONALS AND GIPSYES INMATES TOWARDS RECURRENT EDUCATION

Cristina Fonseca  
Félix Neto

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto*

*Abstract:* The present study emphasizes the importance to investigate the attitudes of the inmates towards recurrent education and to contribute for the inquiry that has been made with members of minorities, in particular in prison context. In this way, our aims are summarized in understanding attitudinal, psychological, relational and behavioural dynamics of the minority gypsy inmate, in a context of comparison with national inmates of the majority towards recurrent education in the prison. In agreement with our aims, we develop the study with 157 inmates, 117 are national inmates and 40 are gypsies inmates, all of masculine gender. The study showed that the national inmates value more the recurrent education than the gypsies inmates.

**KEY-WORDS:** *Attitudes, ethnicity, gypsies, prison, recurrent education.*

## FELICIDADE E PERDÃO: DIFERENÇAS POR SEXO, IDADE E CULTURA

Conceição Pinto  
José Barros-Oliveira  
*Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade do Porto*

### Resumo

Após introdução teórica sobre duas variáveis importantes para o bem-estar pessoal e social, que são a felicidade e o perdão, apresentam-se os resultados de um estudo empírico envolvendo três amostras: idosos timorenses, idosos portugueses e estudantes portugueses. Pretendia-se estudar não apenas o funcionamento das duas escalas em amostras muito diferentes, mas ainda confrontar culturalmente duas populações muito diferentes, tendo em conta ainda a idade e o género. Após estudo confirmatório da consistência interna das escalas nestas amostras específicas, chegamos a algumas conclusões: 1) as escalas de felicidade e perdão manifestaram possuir suficientes propriedades psicométricas; 2) os dois construtos correlacionam razoavelmente entre si, nas amostras com idosos; 3) em geral não há diferenças significativas quanto ao género; 4) no que concerne às diferenças por cultura ou nação, coincidindo também com diferenças etárias, assiste-se a uma maior felicidade por parte dos jovens portugueses em confronto com os idosos, sobretudo os portugueses, e a uma maior capacidade de perdoar por parte dos idosos timorenses, em relação aos idosos portugueses, e mais em relação aos jovens.

*PALAVRAS-CHAVE: Felicidade, perdão, idoso, cultura.*

Objectivo principal deste estudo foi confrontar particularmente uma amostra de idosos timorenses com idosos portugueses, uma vez que se multiplicam os estudos com a terceira idade, cada vez mais numerosa e necessitada de investigação psicológica (cf. Barros, 2005). Por outro lado, os psicólogos têm outrossim prestado atenção a algumas variáveis positivas da personalidade, tendo este estudo realçado a felicidade e o perdão, dimensões já bastante estudadas (cf. Barros, 2004), mas menos com amostras de idosos, confrontando-os ainda com uma amostra de jovens. Antes de apresentarmos os resultados de três estudos, traçamos uma breve panorâmica teórica sobre os dois tópicos em causa - felicidade e perdão - desenvolvendo mais o primeiro por ser mais estudado.

## Felicidade

Todos desejam ser felizes. É universal a aspiração à felicidade. Daí ser natural também a investigação psicológica neste domínio, juntamente com o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida, tópicos muito similares (cf. e. g. Argyle, 1987; Barros, 2000, 2001, 2004; Diener, 1984; Diener et al., 1999; Myers, 1993; Veenhoven, 1984; Wilson, 1967). Não obstante, Diener (2000, p. 41), um dos grandes estudiosos neste domínio, afirma que o conhecimento que os psicólogos têm do bem-estar subjectivo é ainda “rudimentar”.

As diversas escolas ou correntes de Psicologia interpretam a felicidade a seu modo. Wilson (1967, p. 294) descreveu a pessoa feliz como jovem, saudável, bem educada, bem paga, extrovertida, optimista, livre de preocupações, religiosa, casada, com elevada auto-estima e com elevada moral no trabalho, com aspirações modestas e uma boa inteligência. Para Argyle (1987), a pessoa feliz possui também alta auto-estima, relações bem sucedidas com outras pessoas e satisfação sexual. Mas descrições deste género não são concludentes, faltando-lhes uma teoria sólida de base (Campbell, 1976). Hoje os autores não focam tanto *quem* é feliz, mas *quando* e *porquê* se é feliz (Diener, 2000, p. 40).

Ryff (1989) analisa brevemente seis tópicos que podem definir, no seu conjunto, o que se entende por felicidade e que normalmente são apontados também como indicadores de maturidade e de equilíbrio psíquico: auto-aceitação, relações positivas com os outros, autonomia, controlo do ambiente, projecto de vida, crescimento pessoal. Ryff e Keyes (1995) revisitaram a estrutura psicológica do bem-estar, estudando novamente a felicidade através destas seis dimensões e concluindo que este modelo hexagonal apresenta boas perspectivas para a compreensão do bem-estar. Por sua vez, Costa e McCrae (1992) apresentam um modelo de felicidade à luz dos cinco grandes (*Big Five*) factores de personalidade: extroversão (quantidade das relações interpessoais), amabilidade (qualidade dessas relações), conscienciosidade (cumprimento do dever), neuroticismo (instabilidade, desadaptação), abertura à experiência (interesses, cultura).

Diener (1984), na revisão bibliográfica que fez sobre o bem-estar, insiste na necessidade de uma maior conexão entre a teoria e a investigação. Este autor arruma as teorias psicológicas sobre o bem-estar em seis grupos que apenas enumeramos: teorias teleológicas (*telic theories*), teorias do prazer e da dor, teorias da actividade, teorias base-topo versus topo-base (*bottom-up vs top-down*), teorias associacionistas, teorias de julgamento. Diener (1984, p.



568) conclui que é necessário mais trabalho “para desenvolver teorias mais sofisticadas sobre a felicidade”.

Talvez as teorias mais desenvolvidas, se bem que complexas, sejam as teleológicas, que enfatizam a obtenção dos objectivos pessoais como fonte de felicidade. A felicidade resultaria da consecução de objectivos importantes (Michalos, 1980), da satisfação das necessidades fisiológicas e/ou psicológicas (Argyle, 1987), da realização dos planos pessoais (Palys e Little, 1983), do próprio potencial (Schultz, 1967) ou da obtenção de sucesso (Weiner et al., 1976).

Omodei e Wearing (1990) apresentam um modelo tentando integrar a teoria teleológica com a autoteleológica. Enquanto as teorias “téllicas” colocam o bem-estar na obtenção dos fins desejados, isto é, na satisfação das necessidades, as teorias “autotéllicas” consideram o bem-estar subjectivo no movimento em direcção a tais estados finais, isto é, na experiência de envolvimento. Na tentativa de integrar as duas abordagens, os autores pensam que, embora a satisfação das necessidades e o envolvimento sejam conceptualmente fontes distintas de sentimentos do bem-estar subjectivo, derivam em parte de origens comuns, como a percepção de oportunidades para a satisfação das necessidades.

Parece que o contributo das variáveis sociodemográficas é modesto, explicando apenas uma pequena parte das diferenças individuais quanto à felicidade (Brim, 1992; Diener, 1984; Ryff, 1989), apesar de haver estudos que parecem confirmar, através da análise factorial exploratória e confirmatória, um maior contributo para a felicidade das diversas “áreas” (trabalho, matrimónio, família, amigos) do que das diversas “dimensões” (aceitação, autonomia, domínio, objectivos) (Salvatore e Munoz-Sastre, 2001). Porém, as diversas “áreas” podem ser mais ou menos valorizadas pela pessoa e pelas suas “dimensões”.

A dificuldade em definir em que consiste a felicidade, provém em grande parte da dificuldade em apontar os factores ou as causas principais geradoras de felicidade ou de infelicidade. Assim, autores há que insistem mais em variáveis pessoais (equilíbrio psicológico, paz interior, consciência tranquila, integridade moral, auto-estima), enquanto outros realçam factores sociodemográficos e contextuais, como a idade, o sexo, o emprego e a situação financeira, a situação familiar, a saúde, os acontecimentos casuais (como ter sorte na lotaria ou, pelo contrário, sofrer um acidente grave), etc.

Diener (1984), numa síntese memorável da investigação até então realizada, tenta sintetizar os factores que estão na base do bem-estar, como a satisfação subjectiva, os rendimentos, o comportamento e os resultados, variáveis de

personalidade e biológicas. Analisa particularmente algumas variáveis demográficas, como a *idade* (inicialmente pensou-se que os jovens eram mais felizes, mas posteriores estudos demonstraram que o efeito idade é insignificante ou até que os mais velhos podem ser mais felizes; os autores procuram explicar de diversas formas esta inconsistência dos resultados ou a correlação praticamente nula entre a idade e o bem-estar subjectivo); o *género* (praticamente não se encontram diferenças entre os sexos, embora as mulheres tendam a experimentar mais alegrias e também mais tristezas; esta variável pode interagir com a idade); a *etnia* (alguns estudos nos Estados Unidos davam os brancos como mais felizes do que os negros, mas isso pode dever-se a outras variáveis tais como a educação, os rendimentos, o meio rural ou urbano, etc.).

Podemos afirmar-se que inicialmente os autores procuraram indicadores externos “objectivos” na tentativa de explicarem o bem-estar subjectivo. Os estudos clássicos sobre a felicidade ou sobre a “estrutura do bem-estar psicológico” (Bradburn, 1969), realçaram os factores sociodemográficos e estruturais, como a idade, o sexo, a situação familiar e financeira, o que se denominou como “movimento dos indicadores sociais” na investigação sobre o bem-estar (Ryff, Keyes e Hughes, 1998). Assim, concluía-se, por exemplo, que os mais jovens, com uma boa situação familiar e financeira, eram os mais felizes. Porém, mais recentemente provou-se que o contributo destas variáveis sociodemográficas é modesto explicando apenas uma pequena parte das diferenças individuais quanto à felicidade (Brim, 1992; Diener, 1984; Ryff, 1989). Segundo Smith, Diener e Wedell (1989), o contributo dos acontecimentos para a felicidade depende muito do contexto em que eles se situam. Assim, “o mesmo evento pode ser avaliado positiva ou negativamente dependendo do seu contexto” (p. 317) ou das diversas experiências acumuladas pelas pessoas.

Em todo o caso, hoje insiste-se mais na personalidade como chave de compreensão do bem-estar. Assim, começou a falar-se do “paradoxo do bem-estar”. Efectivamente, há pessoas que se sentem mais ou menos felizes apesar das diversas dificuldades e contratemplos, enquanto outras são infelizes mesmo em condições favoráveis (Mroczek e Kolarz, 1998). A análise factorial realizada por Ryff (1989) sobre diversos aspectos da felicidade revela um factor geral de bem-estar que explica praticamente metade da variância, aparecendo mais dois factores, de pouca importância, o que está a denotar a tendência para um factor único ou ao menos predominante de tendência psicológica

Muitos estudos insistem numa abordagem pluridimensional (Argyle, 1987; Diener, 1984; Ryff e Keyes, 1995), atendendo particularmente às interações entre as diversas variáveis que dão o seu contributo mais ou menos

significativo para a felicidade. Mroczed e Kolarz (1998) colocam-se nesta perspectiva pluridimensional, ou dentro dum modelo interaccionista, considerando algumas variáveis sociodemográficas (principalmente a idade e o sexo) e contextuais, estas ainda com maior peso na felicidade (como o stress e a saúde). Na personalidade analisam particularmente a extroversão e o neuroticismo, dois traços considerados fortemente relacionados com a afectividade. Concluem, na sequência de outros autores (e. g. Carstensen, 1991, 1995), que a personalidade é a que contribui mais para a felicidade. Mas não se devem menosprezar outras variáveis contextuais e demográficas, em interacção com a personalidade, havendo acontecimentos que contribuem mais ou menos para a felicidade conforme a personalidade em causa.

Headey e Wearing (1989) propõem um “modelo de equilíbrio dinâmico” entre as variáveis de personalidade e os acontecimentos da vida, modelo que pretende ser uma alternativa entre os que realçam quase exclusivamente a importância da personalidade para a felicidade e os que acentuam a importância dos acontecimentos externos. Em geral, mantendo-se a vida sem grandes acontecimentos favoráveis ou desfavoráveis, o nível de felicidade mantém-se dentro da normalidade, dependendo essencialmente das características mais ou menos estáveis da personalidade. Mas se o equilíbrio é posto em causa por acontecimentos anormais, então eles fazem vacilar o bem-estar habitual da pessoa: os eventos favoráveis elevam o bem-estar subjectivo enquanto os eventos adversos o fazem baixar.

Tendo em vista a complexidade teórica e os múltiplos factores que podem influenciar a felicidade, torna-se difícil construir instrumentos de avaliação deste construto. Diener (1984) já então apresentava esquematicamente 18 escalas sobre o bem-estar subjectivo feitas com critérios diversificados. Barros (2001), baseado fundamentalmente na teoria de Ryff (1989), de Costa e McCrae (1980, 1984) e de outros autores que privilegiam os factores de personalidade sobre os sociodemográficos e contextuais ou conjecturais, elaborou uma nova escala que mostrou possuir qualidades psicométricas satisfatórias, e que é usada neste estudo.

## Perdão

Quanto ao perdão, trata-se de um tema transversal a quase todas as religiões e espiritualidades, à teologia e à filosofia, tema abordado desde as mais diversas perspectivas. Sendo tão importante o perdão, não apenas do ponto de vista religioso que também humano e social, não admira que as diversas

Ciências do Homem, a começar pela Psicologia, se tenham ultimamente debruçado sobre o assunto, sendo publicados recentemente centenas de artigos e dissertações. Um livro editado por McCullough et al. (2000) intitula-se *Forgiveness* abordando a teoria, a investigação e a prática do perdão em diversas perspectivas: aspectos históricos, conceptuais, pastorais e religiosos, terapêuticos, culturais, desenvolvimentais, avaliativos. O tema aparece outrossim em livros que tratam da Psicologia Positiva, como o capítulo sobre “psicologia do perdão” (McCullough e Witvliet, 2002) no Manual editado por Snyder e Lopez (2002).

Podem ser dadas muitas definições de perdão, mas constam sempre alguns elementos essenciais: reconhecimento de que a ofensa foi injusta, direito de estar ferido, desistência de algo a que se tinha direito (cólera, ressentimento) em favor da magnanimidade. O perdão é interpretado como capacidade de ultrapassar a mágoa, o ressentimento ou a vingança que o ofensor merecia, através da compaixão ou da benevolência (North, 1987). Não se confunde o perdão com a justiça, a misericórdia, a reconciliação, a tolerância, etc., embora se trate de construtos afins. McCullough, Fincham e Tsang (2003) aproximam o perdão da tolerância e da dimensão temporal, analisando um modelo com três parâmetros (tolerância, perdão tendencial, perdão temporal). Segundo Subkoviak et al., 1992 (in Mullet et al., 1998a), no perdão está presente: 1) a dor de quem foi ofendido e que se pode traduzir em ressentimento; 2) o direito a sentir ressentimento mas a ultrapassá-lo; 3) a resposta ao ofensor através da compaixão; 4) esta resposta é gratuita, pois não existe a obrigação de o fazer.

Enright, Gassin e Wu (1992) apresentam uma perspectiva desenvolvimental sobre o perdão, considerando que ele implica um processo gradual em quatro fases distintas: 1) reconhecer a cólera: não fechar os olhos à ‘ofensa’ que, como o próprio nome indica, fere ou ofende os nossos sentimentos e auto-estima, particularmente se proveniente de pessoas amigas e que nos deviam gratidão; 2) decidir perdoar: apesar de nos sentirmos feridos, deliberadamente preferimos deixar que a compaixão e o amor prevaleçam sobre o ressentimento e a vingança, embora isso não seja fácil, necessitando de reflexão e treino e, para os crentes, de recorrer à fé e à oração; 3) elaborar o perdão, isto é, pôr acções concretas que realmente o tornem efectivo, como distinguir entre a ofensa e o ofensor, tentando de algum modo compreendê-lo, podendo mesmo fazer-lhe um presente que quebra o poder que ele exercia sobre o ofendido e que liberta também a quem o oferece; 4) aprofundar o perdão, que significa crescer psicológica e espiritualmente a partir do sofrimento que nos infligiram, compreender melhor a miséria mas também a

grandeza de todo o ser humano, encontrar mais sentido à vida e liberdade interior.

Segundo os diversos autores (cf. Mullet et al. 1998a,b) são vários os fatores a ter em conta quanto ao perdão, considerando-se, para além do ofensor, da ofensa e da pós-ofensa, particularmente a pessoa ofendida, tendo em conta designadamente a idade (os idosos perdoam mais, seguidos dos adultos e dos adolescentes. Um estudo de Girard e Mullet (1997), na sequência de outros, provou que as pessoas idosas perdoam mais facilmente que os adultos e os adolescentes, assistindo-se a uma subida da capacidade de perdoar seguindo a idade. Quanto ao sexo em geral não são significativas as diferenças entre o homem e a mulher na arte de perdoar. Considera-se ainda a religiosidade (as pessoas religiosas perdoam mais) e a filosofia de vida (há pessoas mais propensas ao perdão).

O estudo psicológico do perdão é feito em diversos campos e sob diversas formas, correlacionando esta variável com outros construtos ou dimensões, como a religiosidade. McCullough, Bellah et al. (2001) relacionaram o desejo de vingança com a disposição para o perdão, o bem-estar e o neuroticismo, concluindo que a vingança correlaciona negativamente com o bem-estar e positivamente com o neuroticismo (ao contrário, a perdoabilidade correlaciona positivamente com o bem-estar e negativamente com o neuroticismo). A boa correlação entre a propensão para o perdão e o bem-estar ou a felicidade parece constante noutros estudos (Barros, 2000, 2001, 2002; McCullough, 2000).

Existem ainda estudos no âmbito intercultural. Azar, Mullet e Vinsonneau, 1999 (in Mullet et al., 1998a), analisaram a disposição para perdoar no Líbano. Os resultados são pouco concludentes (a amostra era pequena e o procedimento no recrutamento dos interessados em responder podia viciá-la), mas em geral havia propensão para perdoar, mesmo a outras comunidades, desde que houvesse pedido de desculpas.

Na tentativa de avaliar a capacidade de perdoar foram construídas algumas escalas, como a usada por Mullet et al. (1998b), considerada tetrafactorial. Há outras tentativas, como a de Brown et al. (2001), com itens cognitivos, afectivos e comportamentais, ou a de Berry et al. (2001) sobre o perdão disposicional, uma escala breve que demonstrou possuir boas qualidades psicométricas. Tendo em conta estes instrumentos e convencido de que se trata fundamentalmente de um tópico unifactorial, Barros (2002) construiu uma nova escala de avaliação da disponibilidade para o perdão (interpessoal) que mostrou possuir suficientes qualidades psicométricas e que é usada neste estudo.

## Estudo Empírico

Pretendeu-se avaliar, sobretudo numa população idosa, a relação entre o perdão e a felicidade, estudando as correlações entre estas duas variáveis conforme o sexo, a idade e a cultura (portuguesa vs. timorense). Procurou-se saber como funcionam as escalas de avaliação destes construtos em duas amostras tão distantes, geográfica e culturalmente, se há diferenças significativas entre os dois grupos, para além do sexo e da idade, usando-se ainda um grupo de estudantes. Já noutro estudo, Barros e Pinto (2005) tinham confrontado, em duas amostras de estudantes, os timorenses com os portugueses. Uma vez que não conhecemos outras investigações neste domínio realizadas em Timor, particularmente com idosos, não avançamos propriamente com hipóteses, considerando este estudo exploratório. Não obstante, atendendo a outros estudos atrás citados, podemos aventar a hipótese de que não vão ser encontradas diferenças por género. Quanto à idade, em princípio não haverá diferenças, relativamente à felicidade, mas sim em relação ao perdão, manifestando os mais velhos (os idosos) maior capacidade em perdoar.

### Método

*Participantes:* A amostra global consta de 500 sujeitos, distribuídos por três subamostras: 1<sup>a</sup>: 243 pessoas idosas de Timor, 142 homens e 101 mulheres, com média de idade de 64 anos (dada a média de longevidade do timorense ser 50 anos, considerou-se os 55 anos e não os 65 como ponto de partida da terceira idade); 2<sup>a</sup>: 107 pessoas idosas de Portugal (distrito do Porto), sendo 42 homens e 65 mulheres, com média de idade de 75 anos; 3<sup>a</sup>: 150 estudantes universitários do 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano de duas Faculdades da Universidade do Porto, sendo 71 rapazes e 79 raparigas com média de idade de 21,5 anos.

*Medidas:* Todos os sujeitos foram questionados sobre alguns dados sócio-demográficos e foram-lhes passadas 2 escalas, ambas em formato Likert com 5 modalidades de resposta, desde 1 (completamente em desacordo) até 5 (totalmente de acordo), que mostraram possuir suficientes propriedades psicométricas: escala sobre a *felicidade* (Barros, 2001), escala sobre o *perdão* (Barros, 2002),

*Procedimento:* Trabalho realizado entre Maio e Agosto de 2004 em Timor e Portugal. Os questionários a idosos eram passados individualmente ou em pequenos grupos, na presença do investigador; os questionários timorenses

foram traduzidos para tétum por um especialista da língua local. Os questionários a alunos foram realizados durante uma aula, na presença do professor previamente preparado para o efeito.

### **Resultados e Discussão**

Tratando-se de subamostras muito diversificadas, as análises estatísticas foram realizadas com cada uma delas separadamente. Para verificar as características psicométricas das escalas (sobre a felicidade e o perdão), procedeu-se, antes de mais, a uma análise factorial em componentes principais, encontrando-se, nas duas escalas, um primeiro valor próprio superior à unidade muito forte, explicando só por si uma boa parte da variância, o que está a denotar clara tendência unifactorial das escalas, como já tinha acontecido nos estudos originais (Barros, 2001, 2002), revelando uma consistente estrutura factorial de tendência unifactorial (omitimos os números por serem semelhantes aos verificados nos estudos originais).

A consistência interna das escalas foi outrossim verificada através do coeficiente alfa de Cronbach que apresentou os seguintes valores, respectivamente nas três amostras: escala de felicidade: .84, .91, .90; escala de perdão: .72, .63, .78. Trata-se de valores suficientemente elevados, na escala de felicidade, e aceitáveis na escala de perdão, por se tratar de uma escala mais breve. Pode concluir-se pela razoável consistência interna e fidelidade das escalas nestas amostras específicas.

Foram verificadas em seguida as correlações entre as duas escalas (felicidade e perdão) nas três amostras (idosos timorenses, idosos portugueses, estudantes portugueses), respectivamente com os seguintes valores: .62\*\*\*; .40\*\*; .06 n.s (\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ). Verifica-se, nas duas amostras com idosos, correlações positivas bastante significativas, na sequência de outros estudos (e.g. Barros, 2001, 2002; McCullough et al., 2001). É natural que a pessoa com maior capacidade de perdão se sinta mais feliz, e vice-versa. Ainda atendendo só aos idosos, assiste-se a correlações mais elevadas na amostra timorense, na sequência de outros estudos feitos com populações africanas (Angola e São Tomé) (cf. Barros, 2003), podendo concluir-se que para os timorenses, que viveram tanto tempo em clima de guerra, a capacidade em perdoar está mais relacionada com a felicidade ou vice-versa. Não obstante, na amostra com estudantes não se verifica qualquer correlação, não associando os jovens a felicidade com o perdão ou vice-versa.

Procedeu-se ainda a várias análises de variância (*Oneway*) para verificar se havia diferenças conforme o sexo, no interior de cada grupo, e conforme os diferentes grupos (nações) de que resulta também diferenças etárias. Quanto ao sexo, e no que diz respeito à amostra com idosos timorenses, podem encontrar-se os diversos valores no quadro 1. Para os idosos portugueses no quadro 2 e para os estudantes portugueses no quadro 3.

Quadro 1: Médias, desvios-padrão, graus de liberdade, valores de F e significância das duas escalas para a amostra de idosos timorenses, no que concerne ao género:

	Média		DP		g.l.	F	Sig.
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.			
Felicidade	69.7	70.8	11.2	9.8	1/241	.60	n.s.
Perdão	42.4	41.5	7.2	7.6		.93	n.s.

Quadro 2: Médias, desvios-padrão, valores de F e significância das diversas escalas para a amostra de idosos portugueses, quanto ao género:

	Média		DP		g.l.	F	Sig.
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.			
Felicidade	69.9	65.4	10.8	10.2	1/105	4.8	.03*
Perdão	36.3	37.3	6.9	5.2		.66	n.s.

\*  $p < .05$

Quadro 3: Médias, desvios-padrão, valores de F e significância das diversas escalas para a amostra de estudantes portugueses, quanto ao género:

	Média		DP		g.l.	F	Sig.
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.			
Felicidade	73.5	71.1	6.9	9.6	1/148	3.1	.08
Perdão	34.6	32.7	6.8	6.7		2.9	.09

Como se pode verificar, só se encontra uma diferença modestamente significativa na escala de felicidade, no grupo de idosos portugueses, favorável aos homens. Na amostra de estudantes também está perto da significância e na mesma direcção. Em geral não se encontram diferenças significativas por sexo nesta dimensão (cf. Barros, 2004). Quanto à escala de perdão também não há diferenças significativas por sexo, o que está ainda conforme com outros estudos, embora na amostra com estudantes se note uma maior tendência para perdoar por parte dos homens (cf. Barros, 2001; 2002, 2004; Diener, 1984; Mullet et al., 1998a,b).

No que concerne às diferenças por grupo ou nação, podemos verificar, no quadro 4 os valores relativos às diversas escalas:



Quadro 4: Médias, desvios-padrão, graus de liberdade, valores de *F* e significância das duas escalas para o grupo dos idosos timorenses, dos idosos portugueses e dos estudantes portugueses

	i. Timor		i. Port.		Estudantes		g.l.	F	Sig.
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.			
Felicidade	70.2	10.6	67.1	10.7	72.3	8.5	2/497	8.1	.001***
Perdão	42.1	7.4	36.9	5.9	33.6	7.8		71.5	.0001***

\*\*\*  $p < .001$

Quanto à felicidade, verifica-se uma diferença significativa entre os três grupos. Testes post-hoc Scheffe mostraram que esta diferença se estabelece entre os idosos portugueses e os outros dois grupos, concluindo-se que estes idosos se sentem menos felizes, manifestando os estudantes maior felicidade. Inicialmente, a bibliografia considerava os novos com maior tendência à felicidade em confronto com os adultos e os idosos, talvez devido a um maior optimismo (irrealista) por parte dos novos ou maior realismo dos idosos, mas outros estudos posteriores não encontraram diferenças ou alguns até mostraram maior tendência à felicidade por parte dos idosos (Barros, 2000, 2001). Porém, neste estudo, são os jovens que alimentam mais a chama da felicidade. Mas porque é que os idosos portugueses se consideram mais infelizes do que os timorenses que, em princípio, têm menos condições? Não nos podendo basear noutras investigações, podemos afirmar, contudo, que a felicidade, mais do que de condições objectivas e do meio, depende da personalidade e da idiosincrasia de cada um, sobretudo tratando-se de idosos (cf. Barros, 2001, 2004, 2005).

No que toca ao perdão, assiste-se a diferenças altamente significativas entre os três grupos, manifestando maior capacidade de perdoar os idosos timorenses, seguindo-se os idosos portugueses e finalmente os estudantes. Que os idosos manifestem maior capacidade de perdão, está em conformidade com outros estudos (Barros, 2002, 2004; Girard e Mullet, 1997). O facto de os timorenses, apesar de tão gravemente ofendidos, apresentarem maior capacidade de perdão, verifica-se também entre os estudantes timorenses em relação aos portugueses, conforme outro estudo (Barros e Pinto, 2005), devido talvez a uma maior generosidade a que não deve estar alheia a prática religiosa católica professada praticamente por todos os timorenses e ainda devido à necessidade de se reconciliarem com os seus vizinhos invasores.

## **Conclusão**

Uma vez que desconhecemos outros estudos comparando especificamente as variáveis felicidade e perdão entre idosos timorenses e idosos portugueses e ainda estudantes portugueses (a nosso conhecimento existe apenas um estudo confrontando estudantes timorenses e portugueses quanto a estas variáveis, cf. Barros e Pinto, 2005), este estudo foi considerado exploratório, dado não encontrarmos base suficiente para avançarmos preliminarmente com hipóteses. Não obstante, chegamos a alguns resultados interessantes: 1) as escalas de felicidade e perdão manifestaram possuir suficientes propriedades psicométricas, dado o seu razoável funcionamento na análise factorial e no índice de fidelidade (coeficiente alfa); 2) como era de esperar, as duas escalas correlacionam razoavelmente entre si, nas amostras com idosos, particularmente timorenses, associando mais estes o perdão com a felicidade ou vice-versa, o que não acontece com os estudantes que não estabelecem qualquer relação entre estas duas variáveis; 3) quanto ao género, em geral as diferenças não são significativas, nas duas escalas, o que está também conforme com a bibliografia; 4) no que concerne às diferenças por cultura ou nação, coincidindo outrossim com diferenças etárias, no que às duas amostras portuguesas diz respeito, assiste-se a uma maior felicidade por parte dos jovens portugueses em confronto com os idosos, e a uma maior capacidade de perdoar por parte dos idosos timorenses, em relação aos idosos portugueses e sobretudo aos jovens, o que em geral confirma outras investigações e as hipóteses preliminares.

Este estudo teve ao menos o mérito de confrontar amostras menos estudadas, designadamente a timorense e a população idosa, analisando, por outro lado, dois tópicos ou dimensões fundamentais da Psicologia Positiva - a felicidade e o perdão. Pena foi, para equilíbrio da investigação, não dispor também de uma amostra de estudantes timorenses, mas já noutro estudo tínhamos confrontado os jovens timorenses com os portugueses (Barros e Pinto, 2005).

## Referências

- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Methuen and Co.
- Barros, J. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (2), 281-309.
- Barros, J. (2001). Felicidade: Natureza e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (2), 289-318.
- Barros, J. (2002). Perdão: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (2), 303-320.
- Barros, J. (2003). Perdão e felicidade: uma abordagem intercultural. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7 (2), 283-312.
- Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva (Amor – Felicidade – Alegria – Optimismo – Esperança – Perdão – Sabedoria – Beleza – Sentido da Vida)*. Porto: Edições ASA.
- Barros, J. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso* (2ª ed.). Porto: LivPsic.
- Barros, J. e Pinto, C. (2005). Tópicos de psicologia positiva numa amostra portuguesa e timorense. *Psychologica*, 39, 227-264.
- Berry, J., Worthington, E., Parrott, L., O'Connor, L., e Wade, N. (2001). Dispositional forgivingness: Development and construct validity of the Transgression Narrative Test of Forgivingness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (10), 1277-1290
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brim, O. (1992). *Ambition: How we manage success and failure throughout our lives*. New York: Basic Books.
- Brown, S., Gorsuch, R., Rosik, C., e Ridley, C. (2001). The development of a scale to measure forgivingness. *Journal of Psychology and Christianity*, 20 (1), 40-52.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31, 117-124.
- Carstensen, L. (1991). Selectivity theory: Social activity in life-span context. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11, 195-217.
- Carstensen, L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychology Science*, 4, 151-155.
- Costa, P. e McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (4), 668-678.
- Costa, P. e McCrae, R. (1984). Personality as a lifelong determinant of well-being. In C. Malatesta e C. Izard (Eds.), *Emotion in adult development* (pp. 141-157). Beverly Hills, CA: Sage.

- Costa, P. e McCrae, R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-P-IR) and NEO five-factor inventory professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., e Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Enright, R., Gassin, E., e Wu, C. (1992) Forgiveness: a developmental view. *Journal of Moral Education*, 21, 99-114.
- Girard, M. e Mullet, E. (1997). Propensity to forgive in adolescents, young adults, older adults and elderly people. *Journal of Adult Development*, 27, 71-87.
- Headey, B. e Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 731-739.
- McCoy, M. (1977). A reconstruction of emotion. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (pp. 93-124). London: Academic Press.
- McCullough, M. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 43-55.
- McCullough, M., Bellah, C., Kilpatrick, S., e Johnson, J. (2001). Vengefulness: Relationship with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (5), 601-610.
- McCullough, M., Fincham, F., e Tsang, J. (2003). Forgiveness, forbearance, and time: The temporal unfolding of transgression-related interpersonal motivations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (3), 540-557.
- McCullough, M., Pargament, K. e Thoresen, C. (Eds.) (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press.
- McCullough, M. e Witvliet, C. (2002). The psychology of forgiveness. In C. Snyder e S. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (pp. 446-458). London: Oxford University Press.
- Michalos, A. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8, 385-422.
- Mroczek, D., e Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1333-1349.
- Mullet, E., Azar, F., Vinsonneau, G., e Girard, M. (1998a). Conhece-se pouco acerca do perdão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 281-292.

- Mullet, E., Houdbine, A., Laumonier, S., e Girard, M. (1998b). "Forgivingness": Factor structure in a sample of young, middle-aged, and elderly adults. *European Psychologist*, 3 (4), 1-9.
- Myers, D. (1993). *The pursuit of happiness: Who is happy and why*. New York: Avon.
- Myers, D. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55 (1), 56-67.
- Omodei, M. e Wearing, A. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (4), 762-769.
- Palys, T. e Little, B. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (6), 1221-1230.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. e Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C., Keyes, C., e Hughes, D. (1998). *Psychological well-being in the MIDMAC national survey: Profiles of ethnic, racial diversity and life course uniformity* (Manuscript submitted for publication).
- Schutz, W. (1967). *Joy: Expanding human awareness*. New York: Grove.
- Smith, R., Diener, E., e Wedell, D. (1989). Intrapersonal and social comparison determinants of happiness: A range-frequency analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 317-325.
- Snyder, C., e Lopez, H. (Ed.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. London: Oxford University Press.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co.
- Weiner, B., Nierenberg, R., e Goldstein, M. (1976). Social learning (LOC) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.

## **HAPPINESS AND FORGIVENESS: DIFFERENCES BY GENDER, AGE AND CULTURE**

Conceição Pinto

José Barros-Oliveira

*Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade do Porto*

*Abstract:* After a theoretical introduction concerning the importance of two variables (happiness and forgiveness), in the attainment of personal and social well-being, we present the results of an empirical study with three samples: older East Timorese and Portuguese people and Portuguese students. After confirming the internal consistence of the scales with these specific samples, we can conclude that: 1) the scales present a rationable factorial structure and reliability; 2) there is a good correlation between happiness and forgiveness regarding older people; 3) no differences have been found between gender; 4) in comparison between groups, the Portuguese students display higher levels of happiness, while the Timorese elderly people are more ready to forgive in relation to older or younger Portuguese.

*KEY-WORDS:* *Happiness, forgiveness, elderly, culture.*

## AVENTURAS: VIVÊNCIAS E SIGNIFICADOS DA TRANSGRESSÃO NA ADOLESCÊNCIA

Ana Barbeiro

*Instituto Piaget – ISEIT/Viseu, Portugal*

Rui Abrunhosa Gonçalves

*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

Este trabalho tem como principal objectivo a compreensão das culturas juvenis e da transgressão na adolescência, a partir do ponto de vista dos adolescentes e dos significados que atribuem às suas vidas e aos seus comportamentos transgressivos. A pesquisa foi conduzida em torno da vida de um grupo de jovens numa aldeia rural-industrial transmontana (Cachão – Mirandela), através de uma abordagem qualitativa, articulando a etnografia, a construção de histórias de vida dos jovens, e a *grounded theory* (teoria fundamentada). Os principais aspectos postos em evidência são as “aventuras” – conceito que exprime a vivência dos comportamentos desviantes como uma procura de intensidades, de construção e de afirmação de si – e a diferenciação progressiva das trajectórias desviantes do grupo para uma vivência mais individualizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Construcionismo, subcultura, adolescência, transgressão, história de vida, aventura*

### Contexto teórico

Os adolescentes são frequentemente descritos como seres em “perigo”, vulneráveis a todo o tipo de influências que determinarão o seu desenvolvimento psicossocial e o seu futuro como adultos. Simultaneamente, podem também ser vistos como uma fonte de perigo, sobretudo quando associado aos pares – o grupo de jovens, ou, nos casos mais extremos, o *gang*. O consumo de drogas, a violência, o abandono escolar e o desemprego são fenómenos-problema frequentemente associados à adolescência/juventude, quer pelas sociedades contemporâneas quer pelas ciências sociais e humanas, que contribuíram de forma relevante para esta construção (Agra 1980; 1986). Com

Morada (address): Ana Barbeiro, ISEIT – Instituto Piaget – Campus Universitário de Viseu, Estrada do Alto do Gaio – Galifonge, 3515-776 Lordosa, abarbeiro@viseu.ipiaget.org. Rui Abrunhosa Gonçalves, IEP – Universidade do Minho, Campus de Gualtar 4710 – 057 Braga, rabrunhosa@iep.uminho.pt.

feito, a emergência da adolescência, ao longo do século XX, como “idade” específica e delimitada, ou como uma fase do ciclo vital, é correlativa da sua problematização (cf. Agra, 1980; 1986; Ariés, 1973; Grubb, 1989; Pais, 1990).

Esta imagem dos adolescentes coloca alguns problemas. Um deles é o de traduzir um olhar uniformizante sobre um fenómeno heterogéneo. A adolescência, como construção cultural, resiste a ser compreendida sem se ter em conta a sua variabilidade através das sociedades. Por outro lado, o ponto de vista dos adolescentes é quase sempre relegado para um plano secundário; raramente o adulto cientista social se aproxima suficientemente do seu “objecto” de estudo (cf. Pais, 1996; Valsiner, 2000), mantendo uma distância que pode tornar difícil a compreensão dos fenómenos.

No entanto, têm-se desenvolvido desde há décadas, no âmbito das ciências sociais, outras abordagens mais próximas do mundo quotidiano dos jovens “desviantes”. Por exemplo, a corrente relativista da sociologia da desviância centrou-se num questionamento acerca dos processos de construção socio-cultural daquilo que é considerado desviante e daqueles que são etiquetados como desviantes. Neste âmbito, o conceito de subcultura teve um papel central na compreensão da desviância ligada aos grupos de jovens. Inicialmente utilizado como conceito explicativo da delinquência dos grupos masculinos, numa perspectiva funcionalista, pondo em evidência as suas características de confronto com os adultos e com a cultura dominante (como nos trabalhos da Escola de Chicago dos anos 1920-1930, cf. Coulon, 1992), o seu alcance explicativo teve um importante desenvolvimento a partir dos anos 60 (nos, cf., por exemplo, o clássico *Outsiders*, Becker, 1963), estendendo-se à abordagem de múltiplas formas de desviância e destacando o carácter expressivo dos fenómenos transgressivos.

Mais recentemente, o conceito de culturas juvenis emergiu para dar conta da complexidade dos fenómenos associados à juventude, permitindo captar a sua variabilidade segundo as culturas, as classes sociais, a idade e o género. Os aspectos simbólicos têm sido também um assunto central no estudo das culturas juvenis (cf. Fernandes, 1990; Lagrée, 1996; Pais, 1996).

No âmbito da psicologia, porém, a adolescência tem sido abordada sem uma consideração profunda dos seus aspectos culturais específicos; a cultura é tomada como uma variável de fundo, que não é directamente estudada (cf. Valsiner, 2000). As abordagens mais recentes da psicologia cultural visam, pelo contrário, colocar os actores sociais e a sua construção simbólica e dialógica do mundo no centro da compreensão do psiquismo humano (cf. Bruner, 2000; Cole, 1999; Gergen e Gergen, 1997; Hiles, 1996; Valsiner, 2000). Es-



te enfoque está ligado a uma mudança epistemológica nas ciências sociais e humanas, cujos contornos se podem exprimir, de forma sucinta, em três princípios: transdisciplinaridade, complexidade e construcionismo. A transdisciplinaridade conceptual e metodológica justifica-se pela necessidade de fazer comunicar as ciências nos seus conceitos e métodos, de modo a fazer face à complexidade dos fenómenos (Agra, 1986; Santos, 1990). Mas, por sua vez, os fenómenos complexos apelam ao desenho de abordagens metodológicas complexas (*id.*). O princípio construcionista exprime a ideia de que o mundo habitado quotidianamente e as significações que lhe atribuímos são construídos e negociados socio-culturalmente. Neste sentido, a linguagem tem um valor *performativo* – aquilo que dizemos não é uma simples descrição da realidade, mas contribui para a construção dessa realidade. A abordagem construcionista implica, assim, uma centração nas narrativas como dispositivo metodológico (cf., por exemplo, Bruner, 1997; 2000; Burr, 1995; Gergen e Gergen, 1997; Gonçalves, 2000; Potter e Wetherell, 1987).

Em suma, a compreensão dos fenómenos da adolescência e da desviância, como fenómenos culturais que são, implicam que se tomem nas suas relações com os contextos em que emergem e com a sua história, bem como com os seus aspectos simbólicos. Procurou-se, assim, a apreensão do ponto de vista dos adolescentes que participam nos fenómenos desviantes. A pesquisa direcciona-se, então, para a compreensão da construção de significados que realizam sobre si próprios, sobre o mundo e sobre os comportamentos transgressivos, assim como do lugar que têm estes comportamentos nessa construção.

## Método

### *Contexto e população*

O contexto da investigação foi escolhido a partir dos rumores sobre os comportamentos desviantes de um grupo de jovens habitantes de uma aldeia rural-industrial transmontana, Cachão (a 13 quilómetros de Mirandela).

Esta aldeia teve origem nos anos 60, com a instalação de um vasto complexo agro-industrial cujo objectivo era a transformação das matérias-primas de toda a região transmontana, incrementando assim o seu desenvolvimento económico. Deste modo, a aldeia nasceu na dependência do complexo industrial, sendo habitada maioritariamente pelos seus trabalhadores. Este chegaram, nos anos 70, a ser quase 1200, mas durante os anos 80 as crises e as

reestruturações da empresa sucederam-se, até que acabou por encerrar, em processo de falência, em 1992. Este encerramento resultou no desemprego generalizado dos habitantes de Cachão, que ao mesmo tempo adquiriam as casas que habitavam, vendidas pela empresa. Alguns anos mais tarde surgiam os rumores sobre os comportamentos desviantes dos jovens habitantes da aldeia, tais como absentismo escolar, episódios de violência, vandalismo (na escola ou nas zonas circundantes) e consumo e eventual tráfico de drogas ilícitas.

Para delimitar o contexto da pesquisa foram considerados diferentes níveis de análise. Assim, se bem que se pretendesse centrar a investigação sobre os jovens e o seu grupo, a história particular da aldeia e as relações estabelecidas pelos jovens com os contextos sócio-culturais das suas vidas foram considerados como elementos essenciais da investigação (cf. figura 1).

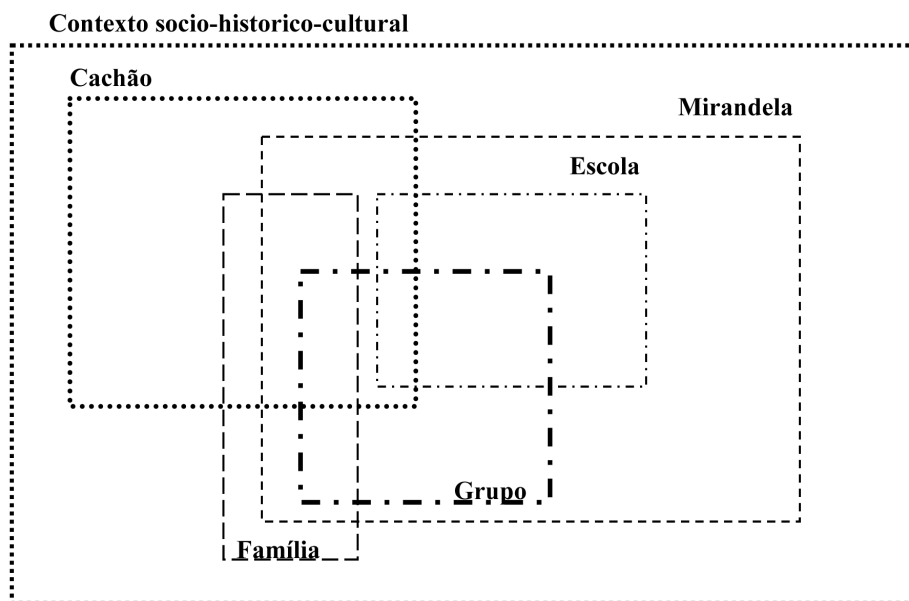


Figura 1 – Campo de pesquisa: planos de abordagem dos fenômenos

## Amostra

Os jovens foram acompanhados nos contextos da sua vida quotidiana, principalmente nos momentos e lugares de lazer. De um conjunto de 65 jovens entre os 14 e os 22 anos (a frequentar a escola ou já fora do sistema educativo), 30 jovens foram acompanhados com uma proximidade variável.

## **Procedimento**

Na pesquisa de terreno foram articulados três métodos, radicados numa postura interpretativa: a etnografia, centrada sobre a observação participante (cf. Aguirre, 1995; Bogdan e Biklen, 1994; Jorgensen, 1989), as histórias de vida (cf. Ferrarotti, 1983; Michard e Yatchinovsky, 1995; Poirier, Clapier-Valadon, e Raybaut 1995) e a *grounded theory* (cf. Charmaz, 1995; Glaser e Strauss, 1967; Pidgeon e Henwood, 1997; Rennie, Phillips e Quartaro, 1988).

A partir da apresentação da investigadora aos jovens através de um “informante privilegiado”, a observação participante permitiu que se desenvolvessem as relações com o grupo. Esta parte da pesquisa desenvolveu-se sobretudo através de encontros nos cafés perto da Escola Secundária de Mirandela, frequentada pelos adolescentes que se mantinham no sistema escolar, e nos cafés da aldeia. Esta participação permitiu também uma impregnação da investigadora nos aspectos da vida quotidiana do grupo e nas suas dinâmicas.

## **Instrumentos**

O *corpus* central da informação foi constituído a partir da construção das histórias de vida dos jovens, através de entrevistas semi-directivas centradas nos seus comportamentos transgressivos. A *grounded theory* guiou o processo de escolha dos informantes e de análise e interpretação da informação.

## **Resultados**

### ***Trajectórias e contextos de vida***

Ao cruzar informações sobre os percursos individuais, a análise das histórias de vida pôs em evidência a história comum das iniciações aos comportamentos desviantes. Assim, a frequência, em conjunto na aldeia, do infantário e da escola primária, permitiu aos membros do grupo o desenvolvimento de sociabilidades de rua, brincando e empreendendo pequenas aventuras. A frequência do segundo Ciclo, em Mirandela, a 13 quilómetros da aldeia, permitiu-lhes distanciarem-se da vigilância da família e da comunidade e viver em grupo algumas aventuras: fumar cigarros às escondidas, namoriscar, “andar ao murro”. A passagem para o terceiro Ciclo, ministrado na mesma escola que o ensino secundário, marcou uma “explosão transgressiva”. Passaram a

fazer parte do quotidiano do grupo acções como pequenos furtos, confrontos físicos, fugas e absentismo escolar, conflitos com os colegas e com os professores e consumos de álcool e de haxixe.

Estas práticas rapidamente fizeram eco na comunidade, e os jovens do Cachão ganharam fama de “drogados” e “perigosos”, o que por sua vez reforçava o confronto com os outros e o isolamento do grupo. Finalmente, depois de alguns anos de aventuras e de insucesso escolar, os mais velhos do grupo (os “Grandes”, que lideravam as transgressões) abandonaram os estudos e o grupo dispersou-se.

A partir desta separação, as narrativas dão conta do desenvolvimento de trajectórias diferenciadas. Assim, a maioria dos “Grandes”, que tinham cessado os estudos, encontravam-se em condições de trabalho precoce e precário. Para os que permaneceram na escola, a pressão dos pais e o medo de serem obrigados a trabalhar (embora também manifestassem o desejo de entrar na vida profissional, para deste modo “ganhar independência”), parecem ter resultado numa mudança das práticas transgressivas. Os participantes referiram-se à necessidade de controlo, e as acções transgressivas passaram a ser mais discretas e individualizadas, ou concretizadas em pequenos grupos (sempre com os companheiros do Cachão). Para outros aconteceu uma exclusão do grupo, através de processo complexos, ligados a uma vontade de parar a escalada transgressiva, à pressão dos pais e ao repúdio por parte dos jovens da aldeia. Esta exclusão conduziu-os à procura de outras sociabilidades junto dos jovens da cidade, apelidados de “queques” (estes vivenciando as suas próprias aventuras, mais ligadas aos consumos transgressivos e menos à violência).

As narrativas dos jovens também evidenciam, a partir dos seus próprios pontos de vista, a caracterização dos seus contextos de vida e das suas relações com os outros; designámos estes aspectos como *contextos intersubjectivos*. Estes caracterizam-se por diversas contradições, por normas fluidas das quais procuram activamente os limites e por algumas âncoras nas quais apoiam a sua construção de si. As contradições estão relacionadas com o confronto com o *mundo dos outros*: os jovens referem-se à hostilidade de algumas vozes da comunidade, às normas familiares (constrangedoras e que, ao mesmo tempo, permanecem como *âncora segura*), aos professores e às normas escolares. Também a relação com os colegas da escola, contexto visto como pouco interessante, se caracteriza pelo confronto: de ideias, de estatuto, ou apenas de fechamento em ver o *outro* e ser visto como um *igual*.

O grupo parece, portanto, ser a esfera relacional mais positiva; aqui, os jovens do Cachão encontram uma história partilhada e um espaço de segu-

rança e de aventura. Na sua relação consigo próprios, dizem investir-se em viver um dia de cada vez, procurando “não planejar demasiado o futuro” nem “olhar o passado”.

### ***Práticas transgressivas***

“Aventuras” é um termo que foi utilizado na pesquisa de terreno, em acordo com os participantes, para designar os seus comportamentos desviantes: era necessário encontrar um termo para designar o indizível face aos adultos, e este foi sugerido por um dos primeiros informantes, acabando por se generalizar rapidamente na comunicação dentro do grupo. As aventuras são essencialmente práticas transgressivas. Elas variam em relação à sua importância, gravidade e formas, e representam transgressões a diversas ordens normativas. De seguida apresenta-se uma sistematização dessas práticas transgressivas.

#### ***a) Aventuras relacionadas directamente com a transgressão das normas escolares***

A existência de um território do grupo na escola, “o Cantinho do Ca-chão”, foi referida, por si só, como uma aventura. No entanto, este território era também fonte de oportunidades e base segura de retorno para as mais variadas transgressões, no confronto com os colegas e com os professores. Estas consistiam, por exemplo, em intimidar os colegas, em “marcar” o espaço escolar (pintar paredes, partir vidros, “utilizar” os espaços exclusivos dos professores) e em “faltar às aulas” ou “ir para a rua” (ser postos fora das aulas pelos professores). Trata-se de práticas cuja grande visibilidade tem um carácter funcional, ligado à afirmação do estatuto do grupo e dos seus membros face aos “outros”, e que por isso foram designadas por “aventuras abertas”.

Por outro lado, foram também identificadas nas narrativas “aventuras encobertas”. Trata-se de um conjunto de estratégias para fazer face às exigências institucionais e parentais em torno do “sucesso escolar”. Estas estratégias consistiam, por exemplo, na elaboração de “copianços”, no evitamento do stress das provas através do consumo de álcool ou de haxixe, na invenção de mentiras e na “falsificação de documentos”, para impedir o contacto entre os pais e a escola, o qual colocaria em evidência os seus comportamentos desviantes.

### **b) Pequenos furtos**

Os pequenos furtos foram referidos como uma aventura que acontecia ocasionalmente, mas que não tinha muita importância ao nível do quotidiano. Nem os narradores nem os outros jovens que participaram na pesquisa de terreno referiram a necessidade material de furtar objectos, comida ou dinheiro; apesar disso, “qualquer coisa que viesse dava sempre jeito”. Mas, tal como a extorsão de senhas de refeições aos colegas não estava directamente ligada à necessidade de comer, também os significados de furtar pequenos objectos, cigarros ou álcool não parecem ter como centro os bens em si próprios. A Catarina (todos os nomes são fictícios) explicou isto em torno do conceito de “mitsubichar”:

*“mitsubichar significa gamar... gamávamos coisas, era interessante. (...) Não pelo objecto em si, mas pela adrenalina que se sente, é fixe, é muito bom, só pensarmos que podemos ser apanhados... é muito bom, mesmo!... gamávamos... batons, anéis, pulseiras, isqueiros... tudo que nos ocorresse e que achássemos que... estava acessível. (...) não estar a olhar para o objecto que se gama mas sim... estar a olhar para a pessoa, que... é dono da loja, ou que está lá, e... gamar, pronto! Levar bolsos largos, claro! (risos) Pronto, isso não é segredo nenhum.” (Catarina, in História de Vida)*

### **c) Confronto físico**

O confronto físico, por sua vez, é uma das aventuras mais visíveis, tendo surgido recorrentemente nos relatos dos jovens; tratar-se-ia de um acontecimento grupal, de uma “tradição” antiga nos habitantes do Cachão, apropriada e reproduzida por parte dos seus jovens (mesmo por algumas raparigas, embora outras se demarcassem claramente destas práticas). Por vezes, os próprios jovens referem que o “moche” (murro) era desnecessário, ou mesmo uma reacção desproporcionada em algumas ocasiões. Com efeito, a sua prática não se baseava apenas em motivações ligadas à “justiça”. A agressão física podia ser utilizada como estratégia de intimidação dos colegas, mas, sobretudo em ocasiões de “verdadeiro moche”, permitia mostrar e consolidar a força e a união do grupo, para além da excitação vivenciada:

*“Se um levanta a mão ao outro, depois... é logo com copos partidos na cabeça, é logo com facas, é logo, o pessoal daqui é logo assim, sabes?” (Jim, in História de Vida)*

*“Quando havia lá um baile armavam lá moche, daquele, moche, moche! (...) tinha que haver lá quase sempre moche, pancada, e haver garrafas pelo ar,*

e o *carai...*! (...) para mim, andar ao murro não é dar dois estalos ou dois murros, é levar na cara, isso é que dá prazer mesmo, dá... Pode parecer estúpido, mas acho que é uma coisa forte, é fixe." (*Catarina, in História de Vida*)

#### **d) Aventuras rurais**

Foi referido pelos rapazes um conjunto de aventuras que se agruparam sob a designação de aventuras rurais, pela sua especificidade ligada à vida na aldeia e à proximidade com o mundo rural. Trata-se de práticas tradicionais e tipicamente masculinas, já que as raparigas, na aldeia, têm mais dificuldade em escapar à vigilância dos pais. Estas aventuras dizem respeito, principalmente, ao furto de produtos agrícolas e de animais nas hortas dos arredores, ou mesmo à fuga das tarefas domésticas e da vigilância dos pais para fazer festas com os amigos junto ao rio.

#### **e) Aventuras relacionadas directamente com a transgressão das normas parentais**

Se quase todas as aventuras transgridem as normas familiares (pelo menos as normas explícitas), as narrativas dos jovens fazem referência a algumas que se desenrolam exclusivamente em confronto com os pais, tais como "fugir", "sair à noite" e "contar mentiras". Estas transgressões aconteciam principalmente quando falhavam as estratégias de negociação com os progenitores para conseguir determinados privilégios.

#### **f) Aventuras ligadas à sexualidade**

A sexualidade é também objecto de descoberta, experimentação e transgressão – portanto, de aventura. Todavia, trata-se de um aspecto da vida dos adolescentes em que, relativamente às outras práticas, a diferenciação de géneros parece mais evidente. De facto, as normas relativas à sexualidade das raparigas e dos rapazes estão ligadas à origem rural dos jovens e aos valores tradicionais da comunidade: e normas diferentes implicam diferentes ordens transgressivas. Assim, "namorar" e seduzir são conquistas indiscutíveis para os rapazes, enquanto para as raparigas são práticas recobertas de ambiguidade. As raparigas encontram-se em situação de gestão difícil (nas práticas, mas também psicologicamente) entre os valores tradicionais (a "reputação" das meninas) e os valores *pós-modernos* (emancipação feminina, iniciação à vida sexual antes do casamento, etc.). Por outro lado, esta diferenciação ligada ao género tem repercussões sobre outras aventuras: o controlo

familiar sobre as raparigas é mais firme, o que dificulta o envolvimento em práticas como “sair à noite”, “fumar” e “beber álcool”. A violência física mais “dura” é, por sua vez, objecto de recusa por parte das adolescentes.

### **g) “Consumos” (de substâncias psico-activas)**

O consumo de substâncias psico-activas é uma aventura central no discurso dos jovens. Trata-se, principalmente, de fumar cigarros (com iniciações na escola primária e uso regular a partir do segundo Ciclo), beber álcool (iniciação na escola primária e uso regular a partir do terceiro Ciclo), e fumar haxixe (iniciação no segundo Ciclo e uso regular a partir do sétimo ano de escolaridade). As designadas “drogas duras” são objecto de recusa de todos, e apenas alguns dos jovens mais velhos afirmam já ter “experimentado”. O uso de drogas “leves” é visto como “a aventura psicológica” por excelência. Os jovens falam do “prazer psicológico”, da “libertação das emoções”, dos “bons momentos passados com os amigos” e da “abertura da mente” provocada pelo álcool ou pelo haxixe. No entanto, referem-se também às consequências menos positivas do uso de drogas: as “asneiras” que se fazem, as dores de cabeça, a “dependência psicológica”. Mas estas consequências não são suficientemente importantes para fazer parar os consumos, pois, como explica Catarina, evocando um dos ídolos musicais do grupo:

“As filosofias de Jim Morrison... é... as drogas são uma aposta com a tua mente, por exemplo. São mesmo. Para mim são. Quando... quando bebo... quando fumo um charuto estou a apostar em mim mesma, estou a apostar na minha mente.” (Catarina, in *História de Vida*)

## **Interpretação e discussão**

Apresentado um aspecto mais descritivo da informação recolhida na pesquisa, importa agora discutir de que forma se articulam os aspectos comuns dos contextos de vida e das vivências dos jovens com a heterogeneidade dos seus percursos biográficos e das suas práticas transgressivas. Esta articulação, resultante do processo metodológico da *grounded analysis*, centra-se no “conceito” de aventura.

Como foi mencionado, o termo “aventura” começou por ser utilizado nas conversas com os participantes para designar as suas transgressões. Mas, no decurso da pesquisa de terreno, as significações deste termo densificaram-se, e acabou por se tornar central na análise das entrevistas. De seguida apresentam-se quatro aspectos fundamentais deste *conceito* que emergiu da pesquisa.



### a) As aventuras como transgressões

Ao nível das práticas, as aventuras traduzem-se por um conjunto diversificado de transgressões a várias ordens normativas, desde a ordem comunitária, à parental, escolar e social; no entanto, isso não significa que representem uma oposição generalizada a todas e quaisquer normas; pelo contrário, os jovens parecem ter alguma selectividade na prática das suas transgressões, da mesma forma que as suas relações com os contextos de vida parecem também caracterizar-se por alguma ambivalência. Ao mesmo tempo, os comportamentos transgressivos assumem diversas formas, dizem respeito a vários contextos da vida dos participantes e assumem diversas funcionalidades. A determinação das transgressões é atribuída, nas narrativas dos jovens, quer aos acontecimentos do momento quer à “culpa” dos outros quer à sua própria decisão (principalmente no que toca ao uso de drogas).

Quadro 1 – Critérios de caracterização do conceito de aventura como transgressão

<b>Critérios</b>	<b>Taxonomias</b>
<b>Visibilidade social das transgressões</b>	Aberta ou encoberta
<b>Possibilidade de gerarem vítimas</b>	Com ou sem vítima
<b>Funcionalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sucesso escolar</li> <li>- Contornar as normas escolares</li> <li>- Evitar o confronto com os pais</li> <li>- Afirmação de si e do grupo pelo confronto com “o outro”</li> <li>- Prazer</li> <li>- Transformação da realidade</li> <li>- Obtenção de privilégios</li> <li>- “Auto-defesa”</li> <li>- Construção de si</li> </ul>
<b>Determinantes</b>	Auto ou heteroterminação
<b>Modus operandi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solitário</li> <li>- Pequeno grupo</li> <li>- Grande grupo</li> </ul>
<b>Ordem normativa transgredida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transgressão das normas escolares</li> <li>- Pequenos furtos</li> <li>- Confronto físico</li> <li>- Aventuras rurais</li> <li>- Transgressão das normas parentais</li> <li>- Transgressões ligadas à sexualidade</li> <li>- Consumos</li> </ul>

No quadro 1 apresenta-se um conjunto de critérios para a caracterização das aventuras como transgressões, tais como a sua visibilidade social, a possibilidade de causarem vítimas, os seus determinantes, o seu *modus operandi* e as ordens normativas transgredidas. Esta caracterização poderá constituir uma grelha de análise para um futuro aprofundamento do conceito de aventura com outros grupos de adolescentes.

### **b) As aventuras como experiências individuais e/ou partilhadas e como acções de transformação do real vivido**

As aventuras têm um carácter experiencial. Trata-se de criar acontecimentos e *intensidades*, “as verdadeiras coisas” vividas com os amigos (saliente-se aqui a importância da sua dimensão hedonística). “Ter aventuras”, mesmo em pequenos grupos ou solitariamente, significa quebrar a rotina, fazer acontecer “alguma coisa” que contrarie o “não se passa nada” de que os narradores se queixam. Assim, elas são uma forma de acção sobre o real, de determinação do mundo quotidiano dos jovens, como explicam Jim e João:

(...) “O pessoal novo aqui do Cachão é muito aventureiro e quer experimentar tudo, sabes?” (*Jim, in História de Vida*)

(...) “Digamos que eu prefiro ter experiências para escrever a minha história do que estar a viver a história através de um livro.” (*João, in História de Vida*)

### **c) As aventuras como narrativas do “eu” e do “nós”**

As aventuras surgem nas histórias de vida e no quotidiano dos jovens não apenas como “coisas” que se fazem, mas também como “coisas” que são contadas – as histórias do grupo. Estas narrativas veiculam os valores do grupo (e.g., união, força). As representações do “eu” e do “nós” constroem-se pelo confronto com os outros (os “maus” da história, ou aqueles que são casualmente apanhados pelos acontecimentos).

As narrativas das aventuras parecem, portanto, fornecer uma existência simbólica ao grupo, às suas qualidades e aos indivíduos, enquanto participantes das histórias. Estas cumprem várias funções nessa existência simbólica: ajudar a passar o tempo, através de uma história “bem contada”; “*endoutrin*ar” os mais novos, contribuindo para o “processo educativo” dentro do grupo (este inclui o ver fazer, o fazer, o ouvir contar e o contar); valorizar o grupo e valorizar os indivíduos pela sua pertença a este. Fazer circular as histórias permite assim manter o “respeito” dentro do grupo e também em relação aos outros grupos. Finalmente, afigura-se que as histórias servem de su-

porte de construção e confirmação de etnoteorias – “conjunto de conhecimentos e crenças produzidos por um dado grupo cultural” (Troadec, 1999, p.90) – sobre as drogas, sobre o próprio grupo e sobre a vida.

#### **d) As aventuras como autoria individual e colectiva**

As acções e as narrativas das aventuras não se limitam a confirmar e a descrever o “eu” e o “nós”, mas têm um papel construtivo destas identidades – identidade autoral (Gonçalves, 2000). As aventuras constituem acontecimentos num duplo sentido: são *acontecimentos-vividos* e são *acontecimentos-narrativas-dos-acontecimentos-vividos*. Estes duplos acontecimentos inscrevem-se num processo de invenção, ou autoria, do grupo e do eu, enquanto individualidade cujo devir se encontra interdependente do devir do grupo. O que o grupo e os jovens são não surge como algo estável, retratado nas histórias, mas como um espaço identitário móvel e flexível, construído e reconstruído no decurso das próprias narrativas partilhadas.

## **Conclusão**

As aventuras são um modo de vida, uma forma de construção de si, do grupo e das visões do mundo: viver no presente, procurar intensidades. Mesmo se as explicações dos adultos em relação às transgressões dos jovens do Cachão faziam uma associação directa destas com as dificuldades contextuais da aldeia e do complexo agro-industrial, os jovens não referiam estas razões. As suas memórias são ainda muito jovens; aquilo que eles conhecem, à parte algumas recordações da infância, é a situação de precariedade das famílias e a necessidade de desenvolver estratégias para “desenrascar”. As aventuras, como processo de improvisação e de adaptação às necessidades do momento, parecem inscrever-se neste contexto psicossocial da vida comunitária. Mas, ao mesmo tempo, há também rupturas com as normas da comunidade. Os aspectos micro-culturais da vida do grupo, encontram-se, deste modo, numa relação de continuidades e rupturas com os contextos onde tomam forma.

Relativamente aos significados que os jovens constroem sobre si, os processos de etiquetagem social funcionam simultaneamente como uma explicação parcial das transgressões e como um *discurso neutralizador*: frequentemente, os jovens recorrem a esta estratégia nas suas narrativas para justificar actos de agressão relativamente aos outros.

A *explosão transgressiva* fazia parte do passado nas narrativas dos participantes, o que nos leva a considerar que se tratou de um fenómeno contex-

tual e delimitado no tempo. E, no entanto, as aventuras não cessaram e os jovens continuam a sua procura de âncoras seguras onde apoiar a construção do seu futuro.

Assim, “ser do Cachão” constitui ao mesmo tempo uma identidade negativa (sob o olhar dos “outros”) e um espaço de *positivação* em que as aventuras desempenham um papel central. Esta positivação é a construção de si, mais solitária após a dispersão do grupo. Os jovens procuram auto-controlar os seus comportamentos desviantes (por exemplo os consumos) e comportar-se de forma mais discreta, protegendo-se dos olhares dos “outros”.

Para finalizar, permitimo-nos sugerir alguns princípios de intervenção com os adolescentes transgressores: afigura-se adequado baseá-los numa “pedagogia da arte da existência” (Agra, 1991), numa aprendizagem de formas diferenciadas de “jogar à mudança de si por si-próprio” (p. 13) para além dos efeitos das “substâncias” e numa devolução aos jovens do saber e do poder sobre os seus actos. Para isso é importante alargar os espaços comunicacionais com o *outro*, aliviar as pressões estigmatizantes que se instalaram sobre a juventude do Cachão, criar oportunidades de procurar outras formas experienciais. Enfim, que os seus contextos de vida lhes possam fornecer uma base mais segura para sonhar com o futuro.

## Referências

- Agra, C. (1980). *Déviance juvénile et toxicomanie*. Dissertation pas publiée. Université Catholique de Louvaine, F.P.S.E., Louvaine-la-Neuf, Bélgica.
- Agra, C. (1986). *Science, maladie mentale et dispositifs de l'enfance: du paradigme biologique au paradigme systémique*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Agra, C. (1991). *Sujet autopoïétique et toxicodépendence*. Texte pas publié. Université de Montréal: Centre International de Criminologie Comparée, Canadá.
- Aguirre, A. B. (ed.) (1995). *Etnografía – metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo. S.A..
- Ariés, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água (edição original publicada em 1973).
- Becker, H. S. (1997). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press (edição original publicada em 1963).
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In J. A. Smith, L. V. Langenhove e R. Harré (Eds), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). London: Sage.
- Cole, M. (1999). *Psicologia cultural*. Madrid: Morata.
- Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago*. Paris: P.U.F.
- Fernandes, L. (1990). *Os pós-modernos ou a cidade, o sector juvenil e as drogas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Meridiens.
- Gergen, K. J. e Gergen, M. M. (1997). Towards a cultural constructionist psychology. *Theory and Psychology*, 7, 31-36.
- Glaser, B. e Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Gonçalves, O. F. (2000). *Viver narrativamente – a psicoterapia como objectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Grubb, W. N. (1989). Preparing youth for work: the dilemmas of education and training programs. In D. Stern e D. Eichorn (Eds.), *Adolescence and work: influences of social structure, labor markets, and culture* (pp. 13-45). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Hiles, D. (1996). Cultural psychology and the center-ground of psychology. A summary of the paper presented to *XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Canada, August 16-21, 1996*. Retirado em 8 de Agosto de 2003 de <http://www.psy.dmu.ac.uk/drhiles/CPpaper.htm>.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation*. London: Sage.
- Lagrée, J.-C. (1996). Marginalités juvéniles. In S. Paugam (ed.), *L'exclusion – l'état des savoirs* (pp. 321-334). Paris : Éditions la Découvert.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social, XXV (105-106)*, 139-165.
- Pais, J. M. (1996). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pidgeon, N. e Henwood, K. (1997). Using grounded theory in psychological research. In: N. Hayes (Ed.), *Doing qualitative analysis in psychology* (pp. 245-273). Hove: Erlbaum.
- Poirier, J.; Clapier-Valladon, S. e Raybaut, P. (1995). *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Potter, J. e Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior*. London: Sage.
- Rennie, D. L.; Phillips, J. R. e Quartaro, G. K. (1988). Grounded theory: a promising approach to conceptualization in psychology? *Canadian Psychology, 29, 2*, 139-150.
- Santos, B.S. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Troadec, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris: Armand Colin.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.

## ADVENTURES: EXPERIENCES AND MEANINGS OF ADOLESCENCE TRANSGRESSION

Ana Barbeiro

*Instituto Piaget – ISEIT/Viseu, Portugal*

Rui Abrunhosa Gonçalves

*Universidade do Minho, Portugal*

*Abstract:* The main goal of this research is the understanding of youth cultures and adolescence transgressions, from the point of view of adolescent's construction of meanings about themselves and their transgressing behaviours. The research context was the life of a group of adolescents from a Portuguese industrial village. The research was built upon a qualitative approach, articulating ethnography, construction of the adolescents' life stories and grounded theory. The main findings were the "adventures" – concept that concerns the adolescent's deviant behaviors as a search for intensities and for construction and affirmation of self – and the progressive differentiation of deviant courses, from their dependence on the group to individualized experiences.

**KEY-WORDS:** *Constructionism, subculture, adolescence, transgression, life story, adventure*





## PERDÃO AOS OUTROS, PERDÃO DE DEUS E RELIGIOSIDADE EM ADOLESCENTES

Félix Neto  
Ana Veríssimo Ferreira  
Maria da Conceição Pinto  
*Universidade do Porto, Portugal*

### Resumo

Ao longo do tempo o perdão tem sido considerado um construto teológico e só recentemente foi alvo de estudo empírico considerável fora do âmbito dos escritos religiosos. O objectivo deste estudo é examinar as relações entre perdão aos outros, perdão de Deus e um certo número de dimensões religiosas junto de adolescentes. Estas dimensões foram a atitude em relação ao cristianismo, a orientação religiosa, a internalização, o bem-estar espiritual e a religiosidade comportamental. A relação entre religiosidade e perdão foi avaliada num meio dominado pela tradição católica. Os resultados sugerem três pontos. Em primeiro lugar, os dados sugerem que o perdão aos outros está fracamente relacionado com religiosidade. Em segundo lugar, os resultados indicam que o perdão de Deus está associado à religiosidade. Em terceiro lugar, os resultados revelam que o perdão de Deus está mais associado à religiosidade que o perdão aos outros. Os resultados são discutidos com referência às conexões entre religião e perdão na sua relação com o envelhecimento.

*PALAVRAS-CHAVE: Adolescência, Perdão, Religião.*

Veenstra (1992) examinou vários escritos relacionados com o construto de perdão e observou que as definições diferiam de autor para autor. Ninguém concordava com a definição de perdão existente (Worthington, 2001), mas agora a maior parte dos investigadores concordam com Enright e Coyle (1998) que perdão é diferente de construtos intimamente relacionados, tais como indulto, desculpas e reconciliação. McCullough, Pargament and Thoresen (2000) definiram o perdão como uma "mudança intraindividual, pró-social em relação ao transgressor percebido que se situa no seio de um contexto interpessoal específico" (p. 9). Os leitores notarão que a definição focaliza-se na mudança individual no seio de um contexto específico. O perdão pode ser considerado a múltiplos níveis, desde os incidentes interpessoais que

Morada (address): Félix Neto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto, Portugal, e-mail (fneto@fpce.up.pt).

Agradece-se o apoio do programa POCTI/PSI/46245/2002 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

são contextualizados a um traço disposicional que transcende injustiças individuais.

Os psicólogos têm abordado vários aspectos do perdão incluindo: a) o desenvolvimento do raciocínio acerca do perdão (e.g., Enright, Gassin, e Wu, 1992); 2) aplicações do perdão ao aconselhamento e à psicoterapia (e.g., Worthington, 2001); 3) factores psico-sociais que facilitam ou desencorajam o perdão (e.g., McCullogh et al., 1998); 4) correlatos de personalidade do perdão (e.g., Mullet, Neto, e Rivière, 2005; Neto e Mullet, 2004); 5) as associações do perdão com medidas de saúde mental, de funcionamento fisiológico e de saúde física (e.g., Karremans, Van Lange, e Ouwerkerk, 2003); 6) os contornos políticos do perdão (Mullet, Neto, e Pinto, submitted); e 7) os contornos religiosos do perdão (e.g., Mullet, Barros, Frongia, Usai, Neto, e Shafiqhi, 2003).

O perdão tem sido compreendido tradicionalmente como um construto teológico no âmbito da maioria das principais religiões do mundo. Tem sido considerado como sendo um componente necessário para uma melhor saúde espiritual e as culturas têm associado tradicionalmente o perdão ao significado religioso ou transcendente em vista a modular a vingança e as injustiças sociais (Newberg, d'Aquili, Newberg, e deMarici, 2000). Só foi recentemente que os cientistas sociais começaram a estudar o construto e os seus processos, tendo Gartner (1992) identificado o perdão como sendo um objectivo de investigação fundamental tanto para os especialistas em assuntos religiosos como para psicólogos.

Neste artigo abordamos as relações entre perdão e experiência, crença e comportamento religioso. Mais especificamente, examinaremos as relações entre religiosidade, propensão a perdoar aos outros e sentir-se perdoado por Deus.

## **Religiosidade e propensão a perdoar aos outros**

Mullet et al. (2005), com base numa revisão da literatura mostraram que o perdão estava correlacionado positivamente com um conjunto de medidas de religiosidade que por vezes são consideradas por psicólogos da personalidade (Piedmont, 1999) como formando um sexto factor independente. Esse conjunto de resultados é consistente independentemente do tipo de escala usada (perdão baseado na transgressão, perdão diádico, ou perdão disposicional) ou do tipo de medida de personalidade (estado ou traço).

Num dos primeiros trabalhos sobre o tópico, Rokeach (1973) encontrou que as pessoas que referiam uma maior frequência da igreja, religiosidade, bem como uma motivação intrínseca e extrínseca para a implicação religiosa colocavam o perdão como sendo uma prioridade mais elevada no seu sistema de valores pessoais que as pessoas com pontuações mais baixas nesses indicadores religiosos. Shoemaker e Bolt (1977) evidenciaram resultados comparáveis. Os seus 51 participantes, todos eles profundamente religiosos, afirmaram claramente que o perdão devia ser altamente valorizado pelos cristãos. No seu estudo o perdão foi ordenado em segundo lugar logo a seguir ao amor. Resultados semelhantes aos de Rokeach, e de Shoemaker e Bolt, foram relatados por Poloma e Gallup (1991). Poloma e Gallup (1991) também encontraram uma relação positiva entre implicação religiosa e a tendência a perdoar aqueles que os tinham magoado.

Mais recentemente há estudos que examinaram a relação entre perdão e implicação religiosa recorrendo a uma variedade de métodos. Enright, Santos e Al-Mabuk (1989) usaram um método baseado em Kohlberg (1976) que consistia em resolver dilemas. Evidenciaram que as pessoas que declaravam ser altamente religiosas tinham em média um raciocínio mais abrangente acerca do perdão do que as pessoas que se declararam não religiosas. Azar e Mullet (2001) utilizaram uma técnica baseada em Anderson (1996) que consiste em vários cenários descrevendo situações em que alguém tinha sido ofendido. Os seus participantes representavam seis das comunidades religiosas mais numerosas no Líbano. Era-lhes pedido para expressarem a sua vontade de perdoar em cada situação. Os resultados indicaram que as diferenças entre os participantes muçulmanos e cristãos eram mínimas no que se refere ao perdão global.

Gorsuch e Hao (1993) utilizaram um questionário de práticas sobre o perdão. As pessoas altamente religiosas mostraram uma maior motivação para perdoar, evocaram mais frequentemente respostas religiosas, e trabalhavam mais em perdoar aos outros que as pessoas não religiosas. Os participantes com pontuações mais elevadas numa escala de religiosidade pessoal tinham também pontuações mais baixas no factor Hostilidade. Por outras palavras, mostravam menos resistência em perdoar devido ao ressentimento ou desejo de vingança que as pessoas não religiosas. Resultados convergentes também foram encontrados no estudo de Poloma e Gallup (1991)

Mullet, Houdbine, Laumonier e Girard (1998) mostraram que os participantes que declararam ser crentes em Deus e que frequentavam a igreja regularmente tinham pontuações mais altas nos factores Propensão a perdoar e

Sensibilidade às circunstâncias que os outros participantes (crentes não praticantes e nem crentes nem praticantes)

Mullet, Barros, Frongia, Usai, Neto e Shafighi (2003) examinaram, a relação entre envolvimento religioso e perdão em três amostras europeias a viverem num meio social dominado pela tradição católica (França, Itália, Portugal). As amostras incluíram não crentes/não frequentadores, crentes/não frequentadores, crentes/frequentadores, e pessoas religiosas (freiras). A idade e o envolvimento religioso influenciava a propensão em perdoar de modo interactivo: o efeito do envolvimento religioso era mais forte no grupo mais idoso.

Refira-se, enfim, que Leach e Lark (2004) mostraram que ambos os factores de bem-estar espiritual (bem-estar religioso e bem-estar existencial) estavam significativamente associados com o perdão aos outros.

Em suma, o conjunto de trabalhos revistos pode levar-nos a pensar que, de uma maneira geral, a disposição a perdoar aos outros deveria estar positivamente relacionada com a religiosidade.

## Religiosidade e sentir-se perdoado por Deus

A percepção de Deus como amor e perdão constitui uma das principais dimensões das imagens de Deus por parte das pessoas. Para além disso pedir o perdão divino é uma preocupação religiosa para as pessoas de muitos credos e culturas religiosas. O perdão assume um aspecto relevante na religião cristã (Neto e Ferreira, 2004). Os princípios básicos da fé enfatizam o arrependimento e a procura do perdão de Deus. Uma mensagem central do Novo Testamento implica a importância de perdoar aos outros as coisas más que fizeram (Rye et al., 2001).

Contudo a abordagem psicológica do sentir-se perdoado por Deus foi alvo de relativamente pouca investigação empírica. Toussaint, Williams, Musick, e Everson (2001) examinaram a experiência de sentir-se perdoado por Deus junto de pessoas adultas de três grupos etários: 18-44, 45-64, and 65+. Os autores encontraram que as pessoas mais velhas sentiam significativamente mais o perdão de Deus que as pessoas de meia idade. Toussaint et al. (2001) mostraram também que o perdão aos outros tende a exercer um efeito mais benéfico no mal-estar psicológico e na satisfação com a vida que o perdão de Deus.

Krause e Ellison (2003) examinaram mais em pormenor as relações entre sentir-se perdoado por Deus e perdoar aos outros. Mediante o recurso a uma

amostra representativa americana encontraram que as pessoas que se sentiam perdoadas por Deus eram menos susceptíveis de esperar que as pessoas que os tinham magoado realizassem actos de contrição que aquelas pessoas que não se sentiam perdoadas por Deus. Tal sugere uma relação importante entre o sentimento de ter recebido perdão divino e o comportamento em relação aos transgressores.

Em suma, os poucos trabalhos de que se dispõe podem levar-nos a pensar que, de uma maneira geral, o sentir-se perdoado por Deus deveria estar positivamente relacionado com a religiosidade.

## O presente estudo

Muito embora a investigação empírica sobre perdão e religião já tenha trilhado múltiplas vias (McCullough, Bono, e Root, 2005), ainda há muito trabalho para fazer. É de notar que nenhum dos estudos que resumimos mais acima examinou a relação entre perdão e religião nos adolescentes. Perder-se-ão generalizar para essa população os dados encontrados em populações adultas e idosas? Para além disso, a maior parte dos estudos focalizaram-se somente no perdão aos outros; é muito mais escassa a investigação que compara e contrasta os efeitos de perdoar aos outros com receber perdão de Deus.

Este estudo visa pois examinar a relação entre perdão aos outros e perdão de Deus, e religiosidade nos adolescentes. Todavia, um certo número de investigadores observaram que a religião é um fenómeno complexo, multidimensional (Ellison e Levin, 1998). Por conseguinte, foi incluído no presente estudo um vasto leque de construtos religiosos: atitudes face ao Cristianismo (Francis e Stubb, 1987), orientação religiosa (Gorsuch e Venable, 1983), internalização religiosa cristã (Ryan, Rigby e King, 1993), bem-estar espiritual (Ellison, 1983) e religiosidade comportamental (Adamson, Shevlin, Lloyd e Lewis, 2000).

As *atitudes* perante a religiosidade e nomeadamente *face ao cristianismo* têm sido estudadas por Francis tanto em crianças e jovens como em adultos através da utilização de uma escala de atitudes face ao cristianismo que foca a percepção das pessoas sobre a religião cristã. Foi desenvolvida durante a década de 70 e tem sido aplicada em numerosos estudos e diversos países (Francis e Stubbs, 1987), como uma medida genérica sobre o interesse pela religião. Esta escala de Francis está associada positiva e significativamente

com a medida de orientação religiosa, tendo altos valores na relação com a orientação intrínseca (Maltby, 1999).

A orientação religiosa foi inicialmente estudada por Allport que fez, nos seus estudos a distinção entre dois tipos de sentimentos religiosos: a religiosidade intrínseca e a religiosidade extrínseca. A *religiosidade intrínseca* é a religião como firme significado em função do qual, todos os aspectos da vida são compreendidos. A *religiosidade extrínseca*, em contraste, é a religião do conforto e da convenção social, uma auto-promoção, uma aproximação instrumental para se servir a si próprio (Ferreira, 2005).

As crenças e as actividades religiosas adoptadas pelos indivíduos parecem ser um domínio interessante de estudo da psicologia da religião, nomeadamente no conhecimento do tipo de internalização religiosa e as suas implicações noutros construtos. Neste trabalho dois tipos de internalização são estudadas – a introjecção e a identificação, derivando as suas definições e conceptualização da teoria da auto-determinação (Decy e Ryan, 1985) que descreve a internalização em termos de um subjacente continuum de autonomia, existindo vários graus. A *introjecção* representa a forma de internalização em que as práticas são mantidas dependendo da auto-aprovação, culpa e da auto-estima, os comportamentos introjectivos são realizados porque cada indivíduo tem de os ter ou porque não os tendo pode resultar em ansiedade, culpa ou perda de auto-estima (Ryan et al., 1993, p.587). *Identificação*, por outro lado, representa uma maior regulação da internalização nos comportamentos individuais experimentados voluntariamente ou auto-determinados. As crenças e as práticas associadas à identificação são experienciadas como um valor pessoal e um indivíduo percepção-as como emanando de si próprio.

A espiritualidade é um aspecto elementar da personalidade e é o que habilita o crescimento de valores positivos e criativos no ser humano. O bem-estar espiritual é uma sensação global de bem-estar englobando o bem-estar religioso e o bem-estar existencial. O bem-estar religioso refere-se à forma como cada indivíduo percebe o bem-estar na sua vida espiritual e como se expressa em relação a Deus e o bem-estar existencial é uma dimensão psicossocial e refere-se à forma como a pessoa está adaptada ao seu auto-conceito, à comunidade e ao que a rodeia, referindo-se aos propósitos da vida (Ellison, 1983).

O comportamento religioso é diversificado e inclui tanto as questões que se relacionam com o comportamento organizacional (como a frequência da igreja e a participação em actividades institucionais), como o não-organizacional (que consiste, por exemplo, em rezar sozinho, ouvir e ver programas religiosos). São os diferentes tipos de comportamento religioso manifestado

com maior ou menor frequência que definem a *religiosidade comportamental*, influenciando os comportamentos sociais e individuais das pessoas e a forma como vivem. A oração pode ser vista como estratégias de reforço, funcionando como forma de melhorar a saúde e aumentar o bem-estar (Argyle, 2005). Os efeitos dos actos religiosos nos níveis de ansiedade, foram estudados também por Maltby (1998), concluindo que a frequência da igreja diminui os níveis de ansiedade.

Os dados para este estudo advêm de um inquérito junto de adolescentes. Há duas razões pelas quais esta amostra é especialmente apropriada para o estudo do perdão e da religião. Em primeiro lugar, muitos estudos sobre o perdão estão baseados em amostras compostas por estudantes universitários (McCullough et al., 2000). Em virtude disso não é claro se os resultados desse trabalho podem ser generalizados a uma população mais vasta. Em segundo lugar, a amostra usada neste estudo é composta por adolescentes que representam uma população especialmente importante para se estudar o perdão e religião porque a investigação mostra de forma consistente que as pessoas mais jovens perdoam menos que as pessoas mais idosas (Girard and Mullet, 1997).

Com base em investigação anterior avançamos três hipóteses para o presente estudo. A primeira hipótese avançada é que se espera que a disposição a perdoar aos outros esteja positivamente associada à religiosidade. A segunda hipótese é que se espera que as pessoas que se sentem perdoadas por Deus sejam mais susceptíveis de perdoar aos outros que as pessoas que não acreditam que Deus lhes tenha perdoado por coisas que fizeram. A terceira hipótese é que, tendo em conta que o relacionamento com Deus está amplamente baseado na fé e na crença, é de esperar que o sentir-se perdoado por Deus deve estar mais fortemente ligado à religiosidade que o perdão aos outros.

## Método

### **Amostra**

A amostra é constituída por 192 adolescentes inscritos no ensino secundário na região de Lisboa, sendo 86 (44.8%) do sexo masculino e 106 (55.2%) do sexo feminino.

Têm idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos sendo a média de idades de 16.6 (DP= 1.4). O número de participantes que se declaram crentes foi 140 e o número de crentes praticantes foi 57.

## **Material**

O material consistiu num conjunto de questionários para medir o perdão e a religiosidade.

## **Medidas do perdão**

As duas medidas do perdão aos outros que utilizamos já foram previamente adaptadas para a população portuguesa: a Escala de Perdoabilidade (Mullet et al., 2003) e Escala de Probabilidade de Perdão (Neto, Ferreira, e Pinto, submitted). Ambos os instrumentos medem a disposição a perdoar.

*Escala de Perdoabilidade.* É composta por 15 afirmações que expressam a vontade de perdoar sob várias condições. Uma escala com 17 pontos era impressa a seguir cada afirmação. Os dois extremos das escalas eram rotulados “Totalmente em desacordo” e “Totalmente de acordo”. Eis exemplos de itens para cada uma das três subescalas: “Não me sinto capaz de perdoar mesmo se a pessoa que me fez mal vier desculpar-se” (item que contribui para o factor Ressentimento duradoiro); “É-me mais fácil perdoar se a minha família ou os meus amigos me incitam a isso” (item que contribui para o factor Sensibilidade às circunstâncias); ou “Posso perdoar verdadeiramente mesmo quando as consequências do mal que me fizeram são graves” (item que contribui para o factor Propensão global a perdoar). Cada uma das três subescalas é composta por cinco itens. Os coeficientes alpha no presente estudo foram .81, .62, and .77, respectivamente para cada factor mencionado. Quanto maior são as pontuações maior é a vontade em perdoar.

*Escala de Probabilidade de Perdão.* A escala é composta por dez itens. Tem 11 alternativas de resposta (de 1- nada provável a 11- totalmente provável) (Rye, Loiacono, Folck, Olsewski, Heim, e Madia, 2001). Exemplos de itens da escala são: “Um(a) dos seus/suas amigo(a)s começa a propagar um boato sem fundamento acerca de si. Constata que as pessoas começam a tratá-lo(a) mal. Qual é a probabilidade de perdoar esse(a) amigo(a) ” ou “A pessoa com quem partilha a sua vida ausentou-se uma noite e teve uma relação sexual com outra pessoa. Qual é a probabilidade de perdoar essa pessoa?” Quanto maiores forem as pontuações maior é a probabilidade de perdoar. Esta escala foi previamente adaptada para a população portuguesa (Neto, Ferreira e Pinto, submitted). A consistência interna neste estudo foi .89.



*Perdão de Deus.* O perdão de Deus é medido através de um só item “Acredito que Deus me perdoou as coisas que fiz mal” (Krause e Ellison, 2003). Este indicador foi codificado de modo que uma pontuação alta significa que os participantes acreditam que Deus lhes tenha perdoado as coisas más que fizeram.

### ***Medidas de religiosidade***

Foram utilizadas cinco escalas de religiosidade previamente adaptadas para a população portuguesa (Ferreira, 2005): Escala de Atitudes face ao Cristianismo (Francis e Stubb, 1987), a Escala de Orientação Religiosa (Gorsuch e Venable, 1983), a Escala de Internalização Religiosa Cristã (Ryan, Rigby e King, 1993), a Escala de Bem-Estar Espiritual (Ellison, 1983) e a Escala Comportamental da Religiosidade (Adamson, Shevlin, Liloyd e Lewis, 2000).

*Escala de Atitudes Face ao Cristianismo.* A escala de atitudes face ao cristianismo foca a percepção das pessoas sobre a religião cristã (Francis e Stubbs, 1987). Referências a Jesus, à Bíblia e a rezar são usadas para medir o interesse pela religião. É uma escala do tipo Lickert composta por 24 itens, uns de orientação positiva e outros de orientação negativa. Tem 5 alternativas de resposta (do 1- discordo fortemente ao 5- concordo fortemente). Esta escala foi previamente adaptada para a população portuguesa (Ferreira e Neto, 2002a). A consistência interna neste estudo foi de .97.

*Escala de Orientação Religiosa.* Esta escala é constituída por dois tipos de orientação religiosa: a intrínseca e a extrínseca (Gorsuch e Venable, 1983). A subescala de orientação intrínseca é composta por 10 itens e de orientação extrínseca é composta por 6 itens. Tem 5 alternativas de resposta (do 1-discordo fortemente ao 5-concordo fortemente). A consistência interna neste estudo foi de .76 para o orientação intrínseca e de .78 para a orientação extrínseca.

*Escala de Internalização Religiosa Cristã.* A Escala de Internalização Religiosa Cristã acede ao grau de internalização das crenças e práticas cristãs baseadas na teoria da auto-determinação verificando o tipo individual de orientação religiosa (Ryan, Rigby, e King, 1993). A escala é constituída por 12 itens. A subescala de introjeção comporta cinco itens e a sub-escala de identificação comporta sete itens (Ferreira e Neto, 2002b). Cada item tem 4 possibilidades de resposta (1 – de modo nenhum verdadeiro até 4 – muito verdadeiro). Os coeficientes alfa para as duas sub-escalas foram neste estudo: .82 para a introjeção e .91 para a identificação.

*Escala de Bem-Estar Espiritual.* A Escala de Bem-Estar Espiritual é uma medida geral da qualidade subjectiva de vida (Ellison, 1983) e compreende

dois factores: *Bem-Estar Religioso*, a crença de uma pessoa acerca da sua relação com Deus, e *Bem-Estar Existencial*, a sua relação com o self e a comunidade. Cada subescala é avaliada por 10 itens. A Escala tem 6 possibilidades de resposta variando de 1 (discordo fortemente) a 6 (concordo fortemente). Os coeficientes alfa para as duas sub-escalas foram neste estudo: .83 para Bem-Estar Religioso e .63 para Bem-estar Existencial.

*Escala Comportamental de Religiosidade*. Os quatro itens que fazem parte desta escala avaliam a frequência de participação da pessoa que responde em quatro actividades diferentes: visitas à igreja ou outro local religioso, rezar, ler revistas ou livros religiosos e assistir ou ouvir programas religiosos na televisão ou na rádio (Adamson, Shevlin, Liloyd e Lewis, 2000; Ferreira, 2005). As questões têm 10 possibilidades de resposta desde o nunca a duas ou três vezes por dia. A consistência interna neste estudo foi de .84.

Para além destas escalas os participantes responderam a uma série de questões demográficas incluindo: idade, género e afiliação religiosa.

### *Procedimento*

Os questionários foram administrados colectivamente durante as aulas em Abril e Maio de 2006. Foram os professores das respectivas turmas que aplicaram os questionários. As respostas recolhidas eram anónimas.

## **Resultados**

As médias e os desvios-padrões de cada medida por género podem ser observadas no Quadro 1. Só aparecem duas diferenças estaticamente significativas segundo o género: atitudes face ao Cristianismo e propensão a perdoar. O sexo feminino evidencia uma maior pontuação nas atitudes em relação ao Cristianismo que o sexo masculino,  $F(1, 163)=6.65, p < .05, \eta^2 = .04$ . Por sua vez, o sexo masculino revela uma maior pontuação no factor propensão a perdoar que o sexo feminino,  $F(1, 186)=7.69, p < .05, \eta^2 = .04$ . Note-se no entanto que o tamanho dos efeitos é baixo.

Quadro 1 - Médias e desvios-padrões para cada escala e cada género

Medidas	Amplitude	Total (N = 192)		Sexo masculino (N = 86)		Sexo feminino (N = 106)	
		M	DP	M	DP	M	DP
Atitudes em relação ao							
Cristianismo	1-5	3.30	0.94	3.08	.97	3.45	0.88
Identificação	1-4	2.28	0.79	2.19	0.78	2.33	0.79
Introjecção	1-4	1.75	0.65	1.76	0.64	1.74	0.67
Orientação intrínseca	1-5	2.56	0.67	2.52	0.65	2.58	0.60
Orientation extrínseca	1-6	2.73	0.82	2.61	0.84	2.81	0.79
Bem-estar religioso	1-6	3.70	1.01	3.56	1.06	3.80	0.96
Bem-estar existencial	1-6	3.97	0.66	3.98	0.63	3.98	0.69
Comportamento							
religioso	1-10	3.81	2.28	3.80	2.59	3.80	2.05
Ressentimento duradoiro	1-17	5.02	2.96	5.67	3.09	4.82	2.83
Sensibilidade às							
circunstâncias	1-17	10.05	3.01	10.31	2.73	9.82	3.22
Propensão a perdoar	1-17	6.54	3.16	7.23	3.47	5.96	2.81
Probabilidade em							
perdoar	1-11	4.02	1.69	4.27	1.87	3.80	1.51
Perdão de Deus	1-7	4.80	1.81	4.52	1.81	4.99	1.79

O Quadro 2 apresenta os coeficientes de correlação entre o perdão aos outros, o perdão de Deus, e oito medidas de religiosidade observadas no conjunto da amostra. Entre o perdão aos outros e religiosidade só são obtidos dois valores significativos. Os resultados revelam que o ressentimento duradoiro está significativamente associado à atitude face ao cristianismo (-.25) e ao bem-estar existencial (-.31). Quanto maior é a atitude em relação ao cristianismo e o bem-estar existencial mais baixo é o ressentimento duradoiro. A Sensibilidade às circunstâncias, a Propensão global a perdoar e a Probabilidade de perdoar não estão associadas significativamente com qualquer medida de religiosidade. Por conseguinte, estes dados não revelam uma relação forte entre perdão aos outros e religiosidade, contrariamente à nossa primeira hipótese.

Contudo, como se esperava, o perdão de Deus está significativamente associado com todas as medidas de religiosidade utilizadas no estudo. Quanto maior é a atitude em relação ao cristianismo, a introjecção e a identificação, a orientação intrínseca e extrínseca, o bem-estar religioso e existencial, mais os participantes dizem sentir o perdão de Deus. Do mesmo modo quanto

mais comportamentos religiosos os participantes evidenciam tanto mais revelam sentir-se perdoados por Deus. Estes resultados estão em consonância com a segunda hipótese.

Quadro 2 - *Correlações entre medidas de religiosidade e de perdão*

Medidas de religiosidade	Ressentimento duradoiro	Sensibilidade às circunstâncias	Propensão global a perdoar	Probabilidade de perdoar	Perdão de Deus
Atitudes em relação ao Cristianismo	-.25**	-.02	.04	.09	.71***
Identificação	-.11	-.03	.02	.05	.56***
Introjecção	.04	.01	.10	.06	.25**
Orientação intrínseca	-.07	-.01	-.01	.09	.45***
Orientação extrínseca	-.12	-.02	-.02	.02	.49***
Bem-estar religioso	-.15	-.12	-.12	.13	.62***
Bem-estar existencial	-.31***	.01	.01	-.01	.16*
Comportamento religioso	.07	-.07	.09	.14	.36***

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Dado que muitas das variáveis de religiosidade estavam correlacionadas entre elas, e para se conhecer a sua importância na predição do perdão aos outros e no perdão de Deus foi efectuado um último conjunto de análises. Examinaremos, pois, seguidamente a predição dos factores de perdão que pode ser obtida com base no conhecimento de oito variáveis de religiosidade (a atitude em relação ao Cristianismo, a introjecção e a identificação, a orientação intrínseca e extrínseca, o bem-estar religioso e existencial e os comportamentos religiosos) e de duas variáveis demográficas (sexo e idade). Foi assim efectuada uma análise de regressão múltipla ("stepwise") que incluía um conjunto de dez termos de predição para cada factor de perdão. Esses resultados podem ser vistos no Quadro 3.

No que se refere ao Ressentimento duradoiro emergiu como preditor significativo a atitude em relação ao Cristianismo. Este preditor explica 10% da variância do Ressentimento duradoiro. No que se refere aos restantes factores de perdão aos outros (Sensibilidade às circunstâncias, Propensão a perdoar e Probabilidade de perdoar) não emergiu nenhum preditor significativo o que seria de esperar tendo em conta o padrão de correlações obtidas. No que se

refere ao Perdão por Deus emergiram dois preditores significativos: a atitude em relação ao Cristianismo e o bem-estar religioso. Estes dois preditores explicam 51% da variância do Perdão de Deus.

Estes resultados sugerem, tal como se esperava, que a relação entre perdão de Deus e religiosidade é mais forte que a relação entre perdão aos outros e religiosidade. Estes dados confirmam a terceira hipótese.

Quadro 3 - *Análise de regressão múltipla para os factores de perdão*

Passo	Variável	R múltipla	R <sup>2</sup>	Beta	t
<b>Ressentimento duradoiro</b>					
1	Atitude em relação ao cristianismo	.31	.10	-.31	-3.24**
<b>Perdão de Deus</b>					
1	Atitude em relação ao cristianismo	.69	.48	.69	9.51**
2	Bem-estar religioso	.72	.51	.34	2.68**

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Nota: os valores beta e t são relativos ao passo em que a variável entrou na equação

## Discussão

O presente estudo examinou as relações entre perdão e religiosidade junto de adolescentes. A maior parte dos estudos sobre o perdão focalizou-se unicamente no perdão aos outros; são muito menos os estudos que compararam e contrastaram os efeitos de perdoar aos outros com os de receber perdão de Deus. Todavia, tanto quanto conhecemos, nenhum estudo examinou as relações entre ambas as fontes de perdão e religiosidade em adolescentes.

Em geral a relação entre religiosidade e perdão aos outros foi fraca, e a maior parte das vezes não foi significativa. Das trinta e duas correlações examinadas, só duas foram significativas: atitude em relação ao cristianismo e bem-estar existencial. Quanto mais os adolescentes manifestaram adesão à atitude face ao cristianismo e ao bem estar existencial tanto mais baixo era o ressentimento duradoiro. A nossa primeira hipótese era de que a disposição a perdoar aos outros devia estar positivamente associada à religiosidade. Por isso globalmente a nossa primeira hipótese não foi cabalmente confirmada pelos dados. Estes resultados não são consistentes com investigação prévia (e.g., Gorsuch e Hao, 1993; Mullet et al., 1998; Poloma e Gallup; Rokeach,

1973; Rye et al., 2002; Shoemaker e Bolt, 1977). Por exemplo, Rye et al. (2001) mostraram que a Escala de Probabilidade de Perdão estava significativamente correlacionada com religiosidade e com bem-estar religioso junto de estudantes universitários e os autores referem que “estes resultados não são surpreendentes porque muitas tradições religiosas encorajam o perdão. Talvez o sentimento de bem-estar religioso das pessoas aumente quando a sua vontade de perdoar nas diversas situações está em consonância com as suas crenças religiosas” (Rye et al., 2001, p. 272). Ora surpreendentemente os nossos dados não evidenciaram essa relação.

Porque é que religiosidade e perdão aos outros estão tão fracamente associados nos adolescentes? Por um lado, em geral as pessoas mais velhas tendem a perdoar mais e a serem menos vingativas que as pessoas mais jovens (e.g., Girard e Mullet, 1997; Mullet et al., 2003). Por exemplo, Mullet, Houdbine, Laumonier, e Girard (1998) encontraram que dois factores estavam positivamente associados com a idade numa amostra de pessoas adultas. Os seus resultados também mostraram que os adultos mais jovens perdoam porque tendem a estar mais motivados por circunstâncias pessoais e sociais que adultos mais velhos. Tal está em consonância com investigação anterior que aponta que as pessoas mais velhas tendem a perdoar sobretudo por fortes convicções que o perdão deve ser praticado de modo incondicional (Girard e Mullet, 1997). Por outro lado, dispõe-se também de investigação que aponta que as pessoas idosas tendem a tornar-se mais religiosas (Argyle, 2005). Ora a habitual associação entre religiosidade e perdão pode advir de que quando as pessoas envelhecem, parecem tornar-se mais religiosas e imbuídas de perdão.

McCullough, Bono, e Root (2005) avançam uma explicação para tal associação. As preocupações religiosas podem tornar-se mais fortes nas pessoas idosas não só para as ajudar a ultrapassar a sua mortalidade, mas também porque os contactos interpessoais proporcionados pela interacção em contextos religiosos podem ser satisfatórios. Do mesmo modo, com o avançar da idade as pessoas podem perdoar mais, dado que o perdão pode ajudá-las a manter relações satisfatórias do ponto de vista emocional. Donde a especulação avançada pelos autores referidos de que o perdão e a religiosidade ambos desempenham um maior papel à medida que as pessoas envelhecem, pois estão ao serviço de objectivos de ordem superior relacionados com relações seguras e estáveis. Sendo assim, também poderemos especular que a fraca relação que se encontrou entre religiosidade e perdão aos outros no nosso estudo pode ter a ver com o facto dos adolescentes não prosseguirem relações tão seguras e estáveis. Seja como for ainda há um longo caminho a

percorrer no futuro sobre as relações entre religiosidade, perdão e o seu desenvolvimento ao longo do ciclo vital.

A segunda hipótese é que se esperava que as pessoas que se sentiam perdoadas por Deus eram mais susceptíveis de perdoar aos outros que as pessoas que não acreditavam que Deus lhes tinha perdoado por coisas que fizeram. Esta hipótese foi confirmada pelos dados. Efectivamente as oito medidas de religiosidade usadas neste estudo todas elas estavam significativamente associadas com o sentir-se perdoado por Deus. Quanto maior era a atitude em relação à religião, a introjecção e a identificação, a orientação intrínseca e extrínseca, o bem-estar religioso e existencial, o leque de comportamentos religiosos mais os participantes diziam sentir-se o perdoados por Deus. Esta constelação de associações significativas não é de estranhar, denotando uma interdependência entre vários construtos religiosos.

A terceira hipótese era de que o sentir-se perdoado por Deus devia estar mais fortemente ligado à religiosidade que o perdão aos outros. Esta terceira hipótese também foi confirmada pelos dados o que também não suscita estranheza, pois o perdão de Deus é também umas das variáveis que se situa na esfera da religiosidade. Das quatro medidas de disposição a perdoar a que se recorreu (ressentimento duradouro, sensibilidade às circunstâncias, propensão a perdoar e probabilidade em perdoar), em três delas não emergiu como sendo significativo algum preditor no âmbito da religiosidade, aparecendo tão somente a atitude em relação ao cristianismo como preditor significativo do ressentimento duradouro, explicando 10% da sua variância. É de referir no entanto que mais de metade da variância do sentir-se perdoado por Deus é explicado só por dois aspectos: a atitude em relação ao cristianismo e o bem-estar religioso.

Este estudo está imbuído de um certo número de limites que devem ser tomados em consideração quando se interpretam os resultados apresentados. Em primeiro lugar, as características da amostra (e.g., a maioria dos participantes eram católicos, todos estavam inscritos no ensino secundário) não são representativas da população em geral e por isso não é claro até que ponto estes resultados se podem generalizar. Investigações ulteriores precisam de examinar se as mesmas variáveis de religiosidade se relacionam com o perdão junto de pessoas com características demográficas diferentes. Um outro limite deste estudo foi de ter usado exclusivamente questionários de autoavaliação na recolha dos dados. Dados auto-avaliativos são úteis na investigação sobre o perdão. Contudo, tal como foi sublinhado por McCullough, Hoyt, e Racha, (2000), os investigadores deveriam também considerar a utilização de

relatórios de observação e de medidas comportamentais para aumentar a nossa compreensão dos processos de perdão.

Muito embora o presente estudo esteja imbuído de um certo número de limites, esperamos que os seus resultados encorajem os investigadores a explorar mais matizes da relação entre perdão e religiosidade. Recentes pesquisas sugerem que os efeitos religiosos podem variar de acordo com a região e com variáveis de contexto (Ellison et al. 2001), parecendo por isso pertinente fazer este género de estudos noutros contextos culturais.

## Referências

- Adamson, G., Shevlin, M., Liyord e Lewis, C. A. (2000). An integrated approach for assessing reliability and validity: An application of structural equation modeling to the measurement of religiosity. *Personality and Individual Differences*, 29, 971-979.
- Anderson, N. H. (1996). *A Functional theory of cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Argyle, M. (2005). *Psychology and religion: An introduction*, 3ª ed. London: Routledge & Kegan Paul.
- Azar, F., & Mullet, E. (2001). Interpersonal forgiveness among Lebanese: A six-confession study. *International Journal of Group Tensions*, 30, 161-181.
- Decy, E. L., e Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Ellison, C. G. (1983). Spiritual Well-being : conceptualization and measurement. *Journal of Psychology and Theology*, II, 4, 330-340.
- Ellison, C. G., e Levin, J. S. (1998). The religion-health connection. *Health Education & Behavior*, 25, 700-720.
- Enright, R. D., e Coyle, C. T. (1998), Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. In E. L. Worthington (Ed.), *Dimensions of forgiveness* (pp. 139-161). Radnor, PA: Templeton Foundation Press.
- Enright, R. D., Gassin, E. A., e Wu, C. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Development*, 21, 99-114.
- Enright, R. D., Santos, M. J. D., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forger. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110.
- Ferreira, A, e Neto, F. (2002b). Dois tipos de internalização religiosa: Introjecção e identificação. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI, 2, 279-301.



- Ferreira, A. (2005). *Religiosidade em alunos e professores*. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, A., e Neto, F. (2002a). Psychometric properties of the Francis Scale of attitude towards Christianity among Portuguese University students. *Psychological Reports*, 91, 995-998.
- Francis, L. J., e Stubbs, M. T. (1987) Measuring attitudes towards Christianity: from childhood into adulthood. *Personality and Individual Differences*, 8, 741-743.
- Gartner, J. (1992). The capacity to forgive: An object relations perspective. In M. Finn e J. Gartne (Eds.), *Object relations theory and religion: Clinical applications* (pp. 21-33). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Girard, M., e Mullet, E. (1997). Propensity to forgive in adolescents, young adults, older adults, and elderly people. *Journal of Adult Development*, 4, 209-220.
- Gorsuch, R. L., e Venable, G. D. (1983). Development of an "Age Universal" I-E Scale. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 22, 181-187.
- Gorsuch, R. L., e Hao, J. Y. (1993). Forgiveness: An exploratory factor analysis and its relationships to religious variables. *Review of Religious Research*, 34, 333-347.
- Karremans, J. C., Van Lange, P. A. M., e Ouwerkerk, J. W. (2003). When forgiving enhances psychological well-being: The role of interpersonal commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1011-1206.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Krause, N., e Ellison, C. R. (2003). Forgiveness by God, forgiveness of others, and psychological well-being in late life. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42, 1, 77-93.
- Leach, M. M., e Lark, R. (2004). Does spirituality add to personality in the study of trait forgiveness? *Personality and Individual Differences*, 147-156.
- Maltby, J. (1998). Religious orientation and rigidity. *The Journal of Psychology*, 132, 674-676.
- Maltby, J. (1999). Personality dimensions of religious orientation; *The Journal of Psychology*, 133, 631-640.
- McCullough, M. E., Hoyt, W. T., e K. C. Rachal (2000). M. E. McCullough, K. I. Pargament, e C. A. Thoresen (Eds.). *Forgiveness: Theory, research, and practice*, pp. 65-88. New York: The Guilford Press.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I. e C. A. Thoresen, C. A (Eds.) (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: The Guilford Press.
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Wade Brown, S., e Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical

- elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1586-1603.
- McCullough, M., Bono, G., e Root, L. (2005). Religion and forgiveness. In R. F. Paloutzian, & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality*, pp. 394-411. New York: The Guilford Press.
- Mullet, E., Barros, J., Frongia, L., Usai, V., Neto, F., e Shafiqhi, S. (2003). Religious involvement and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 71 (1), 1-19.
- Mullet, E., Houdbine, A., Laumonier, S., & Girard, M. (1998). Forgivingness: Factorial structure in a sample of young, middle-aged, and elderly adults. *European Psychologist*, 3, 289-297.
- Mullet, E., Neto, F., e Pinto, C. (submitted). What do people expect from truth commissions: An East Timorese perspective.
- Mullet, E., Neto, F., e Rivière S. (2005). Personality and its effects on resentment, revenge, forgiveness, and self-forgiveness. In E. L. Worthington, *Handbook of forgiveness*, pp. 159-181. New York: Routledge.
- Neto, F., & Ferreira, A.V. (2004). Psicologia social da religião. In F. Neto (Coord.), *Psicologia Social Aplicada*, pp. 160-2002. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F., e Mullet, E. (2004). Personality, self-esteem, and self-construal as correlates of forgivingness. *European Journal of Personality*, 18, 15-30.
- Neto, F., Ferreira, A. V., Pinto, C. (submitted). Psychometric properties of the Forgiveness Likelihood Scale among Portuguese adolescents.
- Newberg, A. B., d'Aquili, E. G., Newberg, S. K., e deMarici, V. (2000). The neuropsychological correlates of forgiveness. In M. E. McCullough, K. I. Pargament, & C. A. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 91-110). New York: The Guilford Press.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67, 985-1013.
- Poloma, M. M., e Gallup, G. H. (1991). *Varieties of prayer*. Philadelphia: Trinity Press International.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ryan, R. M., Rigby, S. e King, K. (1993) Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 3, 586-596.
- Rye, M. S., Loloiacono, D.M., Folck, C. D., Olszewski, B. T., Heim, T. A., e Madia, B. P. (2001). Evaluation of the psychometric properties of two Forgiveness scales. *Current Psychology*, 20, 260-277.
- Shoemaker, A., e Bolt, M. (1977). The Rokeach values survey and perceived Christian values. *Journal of Psychology and Theology*, 5, 139-142.

- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A., e Everson, S. A. (2001). Forgiveness and health: Age differences in a U.S. probability sample. *Journal of Adult Development*, 8, 249-257.
- Veenstra, G. (1992). Psychological concepts of forgiveness. *Journal of Psychology and Christianity*, 11, 160-169.
- Worthington, E. L. Jr. (2001). *Five steps to forgiveness: The art and science of forgiving*. New York: Crown.

## **FORGIVENESS OF OTHERS, FORGIVENESS BY GOD, AND RELIGIOSITY AMONG ADOLESCENTS**

Félix Neto

Ana Veríssimo Ferreira

Conceição Pinto

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto*

*Abstract:* Forgiveness has historically been considered a theological construct and has only recently received significant empirical study outside of the professional religion literature. The purpose of this study is to examine the relationships among forgiveness of others, forgiveness by God, and a number of religious dimensions among adolescents. These dimensions are attitudes toward Christianity, religious orientation, internalization, spiritual well-being, and behavioural religiosity. The relationship between religiosity and forgiveness is assessed in a social environment dominated by the Catholic tradition. The findings suggest three points. First, the data suggest that forgiveness of others is weakly linked to religiosity. Second, the findings indicate that forgiveness by God is linked to religiosity. Third, the results reveal that forgiveness by God is more linked to religiosity than forgiveness of others. The results are discussed in reference with the connections between religion and forgiveness as they relate to ageing.

**KEY-WORDS:** *Adolescence, Forgiveness, Religiosity.*

## PARADIGMAS DE ESTUDO DAS MEMÓRIAS FALSAS EM CRIANÇAS\*

Maria Paula Carneiro

*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*

### Resumo

Este artigo apresenta uma revisão da literatura sobre os principais paradigmas de estudo das memórias falsas em crianças. Para cada um dos paradigmas considerados – paradigma da desinformação, paradigma da inflação pela imaginação, paradigma DRM e paradigma de exemplares de categorias – é analisado o percurso de desenvolvimento das memórias falsas, sendo descritos os principais estudos de investigação que examinaram as diferenças etárias ao nível deste tipo de memórias. Por fim, conclui-se que nem todos os paradigmas implicam e avaliam os mesmos processos e, provavelmente devido a isso, revelam percursos de desenvolvimento também distintos.

**PALAVRAS-CHAVE:** *memórias falsas, paradigmas, desenvolvimento*

Neste artigo são apresentados os principais paradigmas de estudo das memórias falsas em crianças, com o intuito de dar a conhecer a evolução deste tipo de memórias com o desenvolvimento. De uma forma geral, estes paradigmas foram inicialmente concebidos para adultos e, mais tarde, adaptados para crianças. Apesar de todos eles analisarem as memórias falsas, eles reportam-se a aspectos diferentes do funcionamento da memória. Os primeiros dois paradigmas apresentados – paradigma da desinformação e da inflação pela imaginação – incluem-se nas distorções dependentes da sugestão e revelam que a memória pode ser alterada ou implantada de forma previsível se ocorrerem circunstâncias externas específicas. Os últimos paradigmas apresentados – paradigma DRM e paradigma de exemplares de categorias – pertencem às distorções que ocorrem naturalmente e indicam que o conteúdo da memória é muitas vezes distorcido pela própria maneira como a memória funciona (para uma comparação destes paradigmas ver Loftus, 2003; Mazzoni, 2002).

Morada (address): Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Av. do Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa.  
E-mail: mpcarneiro@gmail.com

\* Este artigo é parte da dissertação de doutoramento de Maria Paula Carneiro, realizado sob orientação de Pedro Albuquerque da Universidade do Minho e Angel Fernández da Universidade de Salamanca.

## Paradigma da desinformação

A investigação acerca das memórias falsas em crianças é vasta e a maior parte destes estudos tem-se centrado na questão da sugestionabilidade. O paradigma da desinformação tem sido dos paradigmas que mais tem contribuído para o seu estudo. Este paradigma, primeiramente desenvolvido com adultos por Loftus, Miller e Burns, (1978), é caracterizado por: num primeiro momento expor os participantes à observação de determinado acontecimento; num segundo momento, introduzir informação falsa acerca desse acontecimento, normalmente através de perguntas sugestivas; e num terceiro momento, colocar os participantes perante uma tarefa de reconhecimento forçada, tendo estes que escolher entre o item originalmente exposto e o item sugerido pela informação posterior. Estes autores observaram que os participantes expostos à informação falsa, comparados com participantes não expostos a esta informação (grupo controle), apresentaram uma percentagem de reconhecimentos falsos significativamente superior. Este efeito de sugestionabilidade tem sido interpretado através de diferentes mecanismos. Para alguns autores existe interferência da informação falsa posterior na memória original. Neste caso, os traços de memória originais são alterados, degradados ou modificados pela informação falsa posterior (Loftus et al., 1978) ou a informação falsa não modifica a memória dos acontecimentos originais mas compete com ela, tornando-a inacessível (Bowers e Bekerian, 1984). Para outros autores não existe distorção da memória original, mas quando os participantes não se recordam de partes dessa informação tendem a preencher as lacunas da memória original com informação sugerida (McCloskey e Zaragoza, 1985).

Estes estudos de desinformação foram inicialmente adaptados para crianças por Ceci, Ross e Toglia (1987). Neste estudo, o experimentador lê ao grupo de crianças uma história sobre o primeiro dia de aulas de uma menina, Loren, acompanhada de oito ilustrações dos principais acontecimentos. Um desses acontecimentos refere-se à protagonista com dores de estômago, sendo esta informação transmitida verbalmente e através de uma figura. Outra das informações transmitidas apenas visualmente refere-se à Loren a comer ovos ao pequeno-almoço. Após o relato da história, as crianças são informadas de que no dia seguinte vão estar individualmente com outro experimentador, com o intuito de conhecer a sua opinião sobre o interesse da história para crianças mais novas. Dependendo da condição a que aleatoriamente pertence, o experimentador apresenta à criança informação enviesada ou não enviesada sobre os acontecimentos da história. Na condição de informação enviesada é

perguntado à criança se ela se lembra da história da Loren em que, após ter comido os cereais muito depressa, ficou com dores de cabeça. Na condição de informação não enviesada é apenas perguntado à criança se ela se recorda da história da Loren que ficou mal disposta. Em ambas as condições as crianças são posteriormente inquiridas sobre o interesse da história para crianças mais novas. Passados mais dois dias, o experimentador volta a encontrar-se individualmente com cada criança e pede-lhe para ela escolher duas figuras que acompanharam a história da Loren. O teste de reconhecimento forçado consiste em dois pares de figuras (um par – Loren a comer ovos / Loren a comer cereais; outro par – Loren com dores de estômago / Loren com dores de cabeça), em que para cada par a criança tem de seleccionar a figura que acompanhou a história.

Os estudos que têm feito uma comparação das diferentes idades ao nível da sugestionabilidade revelam que, no geral, as crianças mais novas, pré-escolares, são mais propensas à incorporação nos seus relatos de informação enganosa que lhes foi previamente sugerida (para uma revisão dos estudos nesta área ver Bruck e Ceci, 1999; Ceci, 1997; Ceci e Bruck, 1993; Ceci, Bruck, e Battin, 2000). Ceci (1997) fez uma análise de 17 estudos que compararam a sugestionabilidade entre pré-escolares e crianças mais velhas ou adultos e concluiu que apenas em três desses estudos não se observa maior sugestionabilidade por parte dos pré-escolares. Contudo, no que se refere a diferenças etárias após o período pré-escolar os resultados dos estudos são menos consistentes (Reyna, Holliday, e Marche, 2002).

Esta vulnerabilidade à sugestão é tanto mais sentida pelos pré-escolares quanto mais estão presentes determinadas condições (Ceci, Crossman, Scullin, Gilstrop, e Huffman, 2002). Diversos estudos revelam maior sugestionabilidade quando as crianças são sujeitas à repetição de sugestões enganosas (Poole e White, 1991); quando os acontecimentos incorporam estereótipos pré-existent (Leichtman e Ceci, 1995); quando é pedido que visualizem acontecimentos fictícios (Ceci, Loftus, Leichtman, e Bruck, 1994); quando são questionadas por um entrevistador tendencioso (White, Leichtman, e Ceci, 1997); quando são usados determinados auxiliares de entrevista, tais como bonecos anatómicos (Bruck, Ceci, Franconer, e Renick, 1995); ou ainda quando existe um grande intervalo de tempo entre o acontecimento original e a recuperação da informação (Flin, Boon, Knox, e Bull, 1992; Poole e White, 1993).

Porém, os efeitos da sugestão são mais difíceis de obter se são usadas questões de resposta aberta em vez de questões específicas (Roberts, 2000) e se os acontecimentos são particularmente salientes para as crianças (Ceci, 1997). Sugestões que se referem a questões centrais dos acontecimentos, em

que a criança é normalmente participante, testadas através de experiências naturalistas, produzem normalmente menores níveis de sugestibilidade (Ornstein, Gordon, e Larus, 1992).

Como factores explicativos desta vulnerabilidade à sugestão por parte dos pré-escolares têm sido apontadas sobretudo razões de ordem cognitiva, mas também do foro social e motivacional.

Ao nível da memória são conhecidas diversas diferenças entre crianças de diferentes idades. As crianças mais novas apresentam menores amplitudes de memória (Dempster, 1981), deficientes estratégias de codificação e recuperação (Bjorklund e Douglas, 1997) e menor competência para codificar e armazenar detalhes de acontecimentos (Howe, 1991). É provável que, como resultado da sugestão, o traço da memória original do acontecimento seja mais facilmente alterado nas crianças mais novas, devido à maior dificuldade de codificação e armazenamento dos detalhes de um acontecimento. Sabe-se, pois, que quanto mais forte o traço de memória, por exemplo, repetindo a apresentação do estímulo, maior será a resistência à sugestão (Pezdek e Roe, 1995).

Mas, para alguns autores (e.g., Ackil e Zaragoza, 1995; Lindsay, 2002; Perner, 2000) um tipo particular de memória, denominado de memória da fonte, tem importantes relações com a sugestibilidade. A memória da fonte refere-se à recordação da origem do conhecimento. Se a fonte do conhecimento não é identificada é mais difícil distinguir a informação falsa da informação real, o que contribui para uma maior vulnerabilidade à sugestão. As crianças mais novas, comparativamente com as mais velhas e adultos, têm dificuldades específicas em identificar a origem das suas crenças (Lindsay, 2002) e maior tendência a confundir memórias de diferentes fontes, sobretudo quando as condições as tornam menos discriminativas, tais como quando as fontes são semelhantes ou quando se assiste a grandes intervalos de tempo entre a aquisição da informação e o teste (Foley e Johnson, 1985; Foley, Johnson, e Raye, 1983; Lindsay, Johnson, e Kwon, 1991). Ora, no caso da criança ter sido exposta a informação falsa acerca de determinado acontecimento que viveu, sem identificação da origem destas memórias, pode posteriormente confundir as memórias do acontecimento com as memórias da informação falsa, originando uma mistura entre as duas memórias.

Apesar de, na generalidade, estes estudos sobre sugestibilidade estarem mais perto das circunstâncias da vida real e do contexto legal (ver os principais aspectos relacionados com o contexto legal em Qin, Quas, Redlich, e Goodman, 1997), têm contudo o inconveniente de nem sempre se conseguir distinguir o que é na realidade uma memória falsa do que advém da concor-



dância com a autoridade. O facto de, desde muito cedo, as crianças atribuírem aos adultos um conhecimento superior pode originar uma concordância com as sugestões induzidas pelo adulto, normalmente visto como uma figura de autoridade. As crianças podem formular o pensamento de que os entrevistadores já conhecem as respostas das questões que estão a formular e, no caso de incorporarem nas suas perguntas elementos falsos, é porque provavelmente correspondem aos factos reais. O estudo de Ceci, Ross e Toglia (1987) sugere que as crianças pré-escolares são mais sugestionáveis se são questionadas por um adulto do que se forem entrevistadas por uma criança. Bruck e Ceci (1999) consideram a possibilidade das crianças poderem ter consciência de que estão a concordar com as sugestões mas, com a repetição de entrevistas sugestivas, é provável que incorporem as sugestões nas suas memórias. Dada a importância deste aspecto, autores como Pezdek e Hinz (2002) propõem que futuramente sejam usados apenas procedimentos que permitam separar os efeitos do que se pode considerar uma memória falsa e os efeitos da concordância com a autoridade. Para além desta limitação metodológica, ao estudar a formação de acontecimentos da vida real é por vezes difícil garantir um elevado nível de controle experimental.

## Paradigma da inflação pela imaginação

Enquanto que os estudos de desinformação evidenciam que a sugestão pode distorcer ou alterar detalhes do acontecimento observado, outro tipo de estudos têm mostrado que se podem implantar memórias falsas de acontecimentos inteiros que nunca ocorreram. Esta linha de investigação recorre ao uso da imaginação como técnica para criar acontecimentos autobiográficos falsos. A criação de memórias falsas pelo uso da imaginação tem sido explicada através da confusão gerada entre acontecimentos vividos e acontecimentos imaginados. Como a imaginação recorre a experiências sensoriais semelhantes às dos acontecimentos vividos, por vezes é difícil discriminar as duas tendo por base o detalhe da informação sensorial (Arbuthnott, Arbuthnott, e Rossiter, 2001).

O estudo de Loftus e Pickrell (1995) foi a primeira investigação que teve por objectivo implantar acontecimentos falsos na memória dos participantes através de um procedimento de narrativa falsa. Neste estudo recorreu-se aos pais dos participantes da experiência para obter informação sobre acontecimentos específicos que tinham ocorrido aos seus filhos entre os 4 e os 6 anos de idade. As descrições de três destes acontecimentos juntamente com a des-

crição de um acontecimento falso, referente a terem-se perdido num centro comercial enquanto um familiar fazia compras, foram apresentadas aos participantes como se todas elas tivessem sido provenientes de informação familiar. Para cada um destes acontecimentos, os participantes foram instruídos a escrever tudo aquilo que se recordavam ter vivido. No caso de não se recordarem de algum dos acontecimentos deveriam também mencioná-lo. O principal resultado deste estudo mostrou que aproximadamente 25% dos participantes referiram ter-se recordado inteira ou parcialmente do acontecimento falso e, inclusivamente alguns desses participantes incluíram nas suas recordações detalhes específicos desse acontecimento. Apesar de ser um resultado surpreendente no que respeita a criação de memórias falsas para acontecimentos autobiográficos, este estudo tem sido alvo de algumas críticas relativas à falta de controle de que o acontecimento falso não tenha de facto ocorrido (Pezdek e Hinz, 2002). Atendendo à frequência com que as crianças se perdem dos pais, nem que por poucos minutos, é possível que os pais não se recordem que um acontecimento dessa natureza possa ter ocorrido no passado.

O efeito da plausibilidade do acontecimento na criação de memórias falsas foi estudado por Pezdek, Finger e Hodge (1997) com este paradigma. Estes autores compararam a probabilidade de serem implantadas memórias falsas quando os acontecimentos eram plausíveis (ex., perder-se dos familiares num centro comercial) ou implausíveis (ex., ter recebido um clister rectal enquanto criança). Os resultados indicaram que a probabilidade de acontecimentos plausíveis serem implantados na memória foi muito superior à probabilidade de serem geradas memórias falsas para acontecimentos implausíveis. Neste caso, nenhum participante se recordou de ter recebido um clister rectal enquanto criança.

Contudo, outras investigações têm demonstrado a formação de memórias falsas para acontecimentos autobiográficos bizarros, dolorosos ou mesmo traumáticos, tais como terem sido salvos de afogamento (Heaps e Nash, 2001) ou terem sido vítimas de um ataque por um animal (Porter, Yuille, e Lehman, 1999). Por exemplo, o estudo de Hyman, Husband e Billings (1995) demonstrou ser possível levar os participantes a acreditar que, com a idade de 5 anos, tinham sido hospitalizados durante a noite. Na experiência 2 desse estudo os participantes foram informados de que o objectivo da experiência era obter uma recordação o mais completa possível, através de sucessivas entrevistas, de determinados acontecimentos autobiográficos fornecidos pelos seus familiares. Caso não se recordassem dos acontecimentos na primeira entrevista eram incentivados a pensar mais nesses acontecimentos para a entrevista seguinte. Vinte e cinco por cento dos participantes evocou um acontecimento

falso implausível na terceira entrevista, embora na primeira entrevista nenhum dos participantes se tenha recordado dos acontecimentos falsos.

Os resultados destes estudos têm sido explicados quer através da confusão da fonte (Johnson, Hashtroudi, e Lindsay, 1993), quer através do conceito de familiaridade (Jacoby, Kelley, e Dywan, 1989). Segundo a primeira perspectiva, as memórias falsas ocorrem devido a uma separação entre o conteúdo da informação e as circunstâncias em que a informação foi aprendida. Não combinando o conteúdo com a fonte correcta dessa informação, neste caso a imaginação, é provável que o acontecimento seja atribuído ao facto de o ter vivido. A outra explicação consiste em que, ao serem imaginados, os acontecimentos tornam-se mais familiares para os participantes e esse aumento da familiaridade é incorrectamente atribuído à sua ocorrência.

Sem utilizar o procedimento da falsa narrativa proveniente dos pais, o estudo de Garry, Manning, Loftus e Sherman (1996) demonstrou que simplesmente imaginando a ocorrência de determinado acontecimento pode formar-se a crença de que esse acontecimento ocorreu na realidade ao próprio. Numa primeira fase da experiência foi pedido aos participantes para classificarem uma série de acontecimentos numa escala em que as respostas diferiam desde "definitivamente não aconteceu" a "definitivamente aconteceu" antes dos 10 anos de idade. Duas semanas depois, os mesmos participantes foram incentivados a efectuar uma tarefa, na qual tinham de imaginar alguns dos acontecimentos que previamente tinham referido não lhes ter acontecido, através do recurso a cenas imaginadas, com inclusão de detalhes elaborados pelo próprio. No final da sessão, os participantes classificaram novamente os acontecimentos com o mesmo tipo de escala e observou-se que os acontecimentos que tinham sido imaginados obtiveram uma probabilidade superior de ocorrência, comparados com os acontecimentos que não tinham sido imaginados.

De maneira a poder controlar que o acontecimento falso não tinha de facto ocorrido, Goff e Roediger (1998) realizaram um estudo em que analisaram os efeitos da imaginação na criação de memórias para acções falsamente executadas pelo próprio. Numa primeira sessão os participantes ouviam determinadas frases descrevendo acções simples, tais como "partir um palito" e consoante a condição, ou tinham que executar as acções, ou imaginavam a sua execução, ou ainda realizavam problemas de aritmética após terem ouvido a frase. No dia seguinte, os participantes foram submetidos a vários ensaios de imaginação de acções já ouvidas e de novas acções. Numa sessão posterior, ocorrida 15 dias depois, era solicitado aos participantes para indicarem se tinham executado, imaginado ou apenas ouvido cada uma das ac-

ções na primeira sessão. O principal resultado deste estudo indicou que a imaginação criou, nalguns participantes e para algumas acções, a ilusão de que as tinham executado. Controlando as acções que os participantes tinham executado, os autores puderam certificar-se de que tinham criado uma memória falsa e desta forma, este estudo tornou-se imune à principal crítica relativa à falta de controlo da falsidade do acontecimento.

Dado o nascimento recente deste tipo de paradigma, os estudos existentes têm sido realizados sobretudo com adultos. Porém, procedimentos que fazem alusão à imaginação podem também ser adaptados a crianças. Ceci, Loftus, Leichtman e Bruck (1994) realizaram um estudo em que crianças de 3 a 6 anos eram repetidamente entrevistadas acerca de acontecimentos autobiográficos verdadeiros e falsos, onde eram incentivadas a criar uma imagem visual sobre cada acontecimento para posteriormente indicarem se recordavam a sua ocorrência. Os autores verificaram que, na generalidade, a percentagem de concordância com a ocorrência do acontecimento falso foi superior nas crianças mais novas e que aumentava, em ambos os grupos etários, com a repetição da sugestão. Contudo, segundo Pezdek e Hinz (2002), o procedimento adoptado não clarifica se estes resultados resultam de uma verdadeira modificação da memória ou simplesmente da concordância com a autoridade.

De forma a minimizar este aspecto, Pezdek e Hodge (1999) utilizaram o mesmo procedimento do estudo de Pezdek, Finger e Hodge (1997) e testaram crianças de 5 a 7 anos e de 9 a 12 anos. Com o objectivo de analisar se a plausibilidade dos acontecimentos tinha influência na probabilidade de serem implantadas memórias falsas nas crianças, os resultados indicaram que a probabilidade de ocorrerem memórias falsas foi superior para acontecimentos plausíveis do que implausíveis, sugerindo assim que estes resultados não se devem apenas a uma mera concordância com a autoridade. Para além deste resultado, os autores também concluíram que a percentagem de crianças mais novas recordarem o acontecimento falso de se terem perdido num centro comercial foi superior à percentagem das crianças mais velhas recordarem o mesmo acontecimento (53% vs 35%) e que qualquer destas percentagens foi superior à obtida com adultos (15%) no estudo de Pezdek e colaboradores (1997). Estes resultados sugerem que o padrão desenvolvimental das memórias falsas encontrado com este paradigma que recorre à imaginação é idêntico ao observado nos estudos de desinformação. As crianças mais novas parecem ser as mais sugestionáveis, quer para distorcer detalhes de um acontecimento, quer para, através da imaginação, criar uma memória nova de um acontecimento autobiográfico. No entanto, dado que as crianças mais novas são no geral mais concordantes com a autoridade do que as crianças

mais velhas e os adultos é necessária precaução quanto à interpretação destes resultados.

## Paradigma de associados convergentes (DRM)

Em contraste com os paradigmas anteriormente referidos, este paradigma analisa erros de memória que ocorrem devido à forma como a memória funciona, ou seja, originados pela sua natureza associativa.

Este paradigma de associados convergentes foi inicialmente desenvolvido por Deese (1959) e posteriormente adaptado por Roediger e McDermott (1995) e, por esse motivo, tem sido denominado de DRM (Deese, Roediger e McDermott). Deese (1959) analisou os erros de memória com o objectivo de demonstrar o efeito que a relação associativa das palavras tinha na evocação, ou seja, como meio para confirmar a natureza associativa da memória. Em contraste, para Roediger e McDermott (1995) o estudo dos erros de memória foi o alvo das suas investigações. Estes autores demonstraram experimentalmente o fenómeno das memórias falsas, induzindo em adultos memórias de palavras que não tinham sido apresentadas. Enquanto Deese (1959) estudou apenas a evocação falsa através de listas compostas por palavras todas elas associadas a uma palavra crítica não apresentada, Roediger e McDermott (1995) analisaram também o reconhecimento falso. Ao encontrar elevadas evocações falsas das palavras críticas não apresentadas, Deese (1959) concluiu que a estrutura associativa das listas era responsável pelos erros e que a média do grau de associação das palavras críticas aos seus associados predizia a frequência desses erros. Similarmente, Roediger e McDermott (1995) encontraram percentagens de evocação e de reconhecimento das palavras críticas não apresentadas semelhantes (experiência 1) ou até superiores (experiência 2) às percentagens relativas a palavras apresentadas no meio das listas. Também o grau de confiança reportado pelos participantes de que a palavra tinha sido apresentada não diferiu consideravelmente para estes dois tipos de palavras (experiência 1), da mesma forma que não diferiu a experiência fenomenológica (procedimento remember/know de Tulving, 1985) associada à recordação destas palavras (experiência 2). A quantidade de respostas que indicaram uma memória nítida de ocorrência da palavra com detalhes específicos da sua apresentação (respostas remember) foi semelhante para as palavras apresentadas e críticas.

Vários estudos posteriores têm replicado esta investigação, obtendo também, em diferentes línguas, efeitos evidentes de memórias falsas (e.g., Albu-

querque, 2005; Alonso, Fernández, Díez, e Beato, 2004; Gaspar e Pinto, 2000), o que indica que este paradigma representa uma poderosa técnica para produzir e estudar a existência de memórias falsas em laboratório. Esta metodologia, para além de proporcionar um maior controle experimental não conseguido com outro tipo de metodologias, tem demonstrado um efeito robusto do fenómeno das memórias falsas. Por este motivo tem sido por diversas vezes utilizada para estudar aspectos relacionados com a natureza das memórias falsas, com o intuito de analisar possíveis variáveis que possam explicar ou ter influência neste fenómeno. Apesar de poder ser considerado um paradigma artificial não relacionado com acontecimentos da vida real, os autores deste paradigma sublinham que este tipo de memórias falsas, proveniente de processos associativos, pode ocorrer diariamente em tarefas de rotina, tal como ler um artigo ou ver um programa de televisão (Roediger e McDermott, 2000). A informação transmitida por estes meios pode desencadear pensamentos associados, baseados na experiência passada do sujeito ou na activação das suas estruturas de conhecimento e, mais tarde, esses pensamentos podem ser recordados como tendo sido explicitamente referidos no artigo ou no programa de televisão. Para além disso, este paradigma permite conhecer não apenas o quanto as pessoas se recordam, mas também a fidelidade ou exactidão das suas memórias (Payne, Ellie, Blackwell e Neuschatz, 1996).

Apesar de ter inspirado muitos outros trabalhos, são muito recentes e escassos os estudos que, utilizando este paradigma, se têm interessado por conhecer o padrão desenvolvimental na produção de memórias falsas. Dado o rigor e a diferente metodologia empregue comparativamente aos estudos de desinformação, o paradigma DRM fornece um outro meio de conhecer a formação de memórias falsas em crianças para informação agregada semanticamente.

Dois estudos sobre este tema foram publicados quase em simultâneo, fornecendo, no entanto, resultados contraditórios (Brainerd, Reyna, e Forrest, 2002; Ghetti, Qin, e Goodman, 2002).

O estudo de Brainerd e colaboradores (2002) apresenta três experiências em que na totalidade testa crianças de 5, 7, 11 anos e adultos numa tarefa de evocação, realizando na 3ª experiência também uma tarefa de reconhecimento. Os resultados nestas 3 experiências são muito claros ao evidenciarem a quase ausência de evocação falsa para o grupo das crianças pré-escolares (proporções desde .05 a .11), e um aumento das memórias falsas ao longo do desenvolvimento, especificamente entre o período pré-escolar e o início da adolescência e desta para a idade adulta. Para além deste resultado, os autores observaram que as listas que normalmente produzem valores mais eleva-

dos de evocações falsas nos adultos não produziram este tipo de efeito nas crianças.

Os resultados deste estudo relativos às diferenças etárias na quantidade de memórias falsas produzidas são opostos aos resultados dos estudos de desinformação. Considerando a metodologia utilizada nestes diferentes tipos de estudo, verifica-se que o paradigma DRM reporta para um tipo de memória consideravelmente distinto. Brainerd, Reyna e Forrest (2002) interpretaram estes resultados à luz da teoria do traço difuso. De acordo com esta teoria, as pessoas armazenam em memória duas representações separadas de acontecimentos, os traços *gist* e os traços *verbatim*. Os traços *gist* referem-se ao significado do item e são normalmente responsáveis pelas memórias falsas, neste caso, pela evocação ou reconhecimento dos itens críticos. Por sua vez, os traços *verbatim* transmitem informação específica e contextualizada do item e são responsáveis pela evocação ou reconhecimento correctos dos itens estudados e pela rejeição correcta dos itens distractores. Ambos os traços desenvolvem-se com a idade, embora, com o desenvolvimento, as crianças formem sobretudo representações *gist*. Estes autores defendem que quando as condições favorecem a recuperação *verbatim* as crianças mais novas apresentam mais memórias falsas relativamente às mais velhas, mas quando as condições favorecem a recuperação *gist* as crianças mais velhas produzem mais memórias falsas que as mais novas (Brainerd, Reyna, e Poole, 2000). Devido ao facto deste paradigma implicar a apresentação de listas de palavras, em que todas as palavras convergem para uma outra, a extracção da agregação semântica das palavras (*gist*) é um elemento crucial para a produção de memórias falsas. Brainerd, Reyna e Forrest (2002) atribuíram às crianças pré-escolares dificuldades ao nível da memória *gist*, explicando deste modo as baixas evocações falsas encontradas neste grupo etário.

No entanto, o estudo de Ghetti, Qin e Goodman (2002) não corrobora esta conclusão. Nesta experiência foram testadas crianças de 5 e 7 anos e adultos em ambas as tarefas de evocação e reconhecimento, em que a metade dos participantes foram apresentadas apenas palavras e à outra metade foram apresentadas palavras acompanhadas das respectivas figuras. No geral, os níveis de evocação falsa mantiveram-se estáveis desde os 5 anos até à idade adulta. Porém, quando o nível de evocação falsa foi medido em relação ao número total de palavras evocadas (evocação falsa relativa), os resultados demonstraram diferenças proporcionais significativas da idade, obtendo as crianças de 5 anos mais evocações falsas do que as de 7 anos e adultos. Para além disso, em todos os grupos etários a informação distintiva proveniente das figuras reduziu a quantidade de memórias falsas. Mais de acordo com



estes resultados encontra-se o enquadramento teórico da monitorização da fonte, o qual defende que as memórias falsas advêm de uma incapacidade em atribuir correctamente a fonte da informação activada (Johnson, Hashtrou-di, e Lindsay, 1993). De acordo com esta teoria, a memória falsa surge no paradigma DRM, quando a informação que foi gerada internamente durante a fase de estudo, através da activação associativa da rede semântica, é erradamente atribuída durante a fase de teste a uma fonte externa, como por exemplo, a ter estudado o item na lista de palavras. Assim, as crianças mais novas como apresentam normalmente mais dificuldades de monitorização da fonte (Foley e Johnson, 1985; Foley, Johnson, e Raye, 1983; Lindsay, Johnson, e Kwon, 1991) têm maior tendência para atribuírem a fontes externas a origem dos itens críticos e, conseqüentemente, a classificá-los como itens estudados.

Mas três estudos mais recentes (Dewhurst e Robinson, 2004; Howe, 2005; Howe, Cicchetti, Toth, e Cerrito, 2004) têm apoiado o mesmo padrão de desenvolvimento do estudo de Brainerd, Reyna e Forrest (2002). Dewhurst e Robinson (2004) utilizaram uma variação da tarefa DRM com crianças ao adaptarem as listas de Roediger e McDermott (1995) de forma a poderem gerar associações do tipo semântico e fonológico. Cada lista estava associada a um tema semântico e todas as palavras que compunham cada lista tinham pelo menos uma rima. Ao analisarem as palavras não apresentadas que foram geradas na tarefa de evocação (intrusões), os investigadores classificaram-nas em intrusões do tipo semântico, fonológico ou intrusões não relacionadas com a lista apresentada. Verificaram que nas crianças mais novas (5 anos e 8 anos) predominaram as intrusões do tipo fonológico, ou seja, que rimavam com as palavras apresentadas, enquanto que as mais velhas (11 anos) produziram sobretudo intrusões semânticas, isto é, relacionadas pelo seu significado com palavras estudadas. No geral, estes resultados sugerem que as crianças mais novas utilizam em menos estratégias de agregação semântica dos itens em tarefas de memória e dão mais importância a um processamento do tipo fonológico. Apesar de neste estudo se terem analisado as evocações falsas através do tipo de intrusões, em vez de serem medidas por palavras críticas de acordo com o procedimento original do estudo de Roediger e McDermott (1995), o resultado de que a evocação de intrusões semânticas aumentou com a idade cronológica apoia a explicação teórica formulada por Brainerd, Reyna e Forrest (2002). Também o estudo de Howe (2005), em que o paradigma DRM é aplicado a crianças maltratadas, corrobora a conclusão de que as crianças mais novas produzem menos ilusões de memória para os associados convergentes.



Em suma, os estudos realizados até ao momento sobre o desenvolvimento das memórias falsas estudadas através do paradigma DRM, revelaram de início resultados inconsistentes, mas mais recentemente têm apoiado as conclusões do estudo de Brainerd e colaboradores (2002), as quais indicam um aumento das memórias falsas com o desenvolvimento.

## Paradigma de exemplares de categorias

Um efeito semelhante de criação de memórias falsas pode também ser obtido se for adoptada uma metodologia idêntica ao paradigma DRM, mas com listas formadas por exemplares de categorias (e.g., Dewhurst, 2001; Seamon, Luo, Schlegel, Greene, e Goldenberg, 2000; Smith, Ward, Tindell, Sifonis, e Wilkenfeld, 2000). Neste caso, as palavras que compõem cada lista são exemplares de determinada categoria e a palavra crítica em vez de ser aquela à qual todas as outras estão fortemente relacionadas passa a ser o elemento mais típico (protótipo) ou o exemplar com maior força de produção da categoria (dominante). Tal como no paradigma DRM, neste procedimento denominado de paradigma de exemplares de categorias (paradigma de associados por categoria segundo Seamon et al., 2000; ou paradigma de evocação guiada por categorias de acordo com Smith et al., 2000), a palavra crítica (exemplar da categoria) não constará na lista e a sua taxa de evocação e reconhecimento será posteriormente analisada.

No estudo de Smith e colaboradores (2000) foi analisada a evocação falsa de itens críticos em função da sua tipicidade e dominância dentro da categoria. A dominância é considerada uma medida de acessibilidade do item que fornece informações sobre a sua fluência de recuperação, enquanto que a tipicidade contribui sobretudo para a distinção do item pois, de uma forma geral, pode-se afirmar que os itens menos típicos são na generalidade mais distintivos. Os resultados do estudo revelaram que a dominância de determinada palavra crítica, mais do que a tipicidade, encontra-se correlacionada com a taxa de evocação falsa desse item. Desta forma, os autores concluíram que a acessibilidade do item é um melhor preditor de evocação falsa do que a distinção do item. Também os estudos de Dewhurst (2001) e Seamon e colaboradores (2000) indicam que as palavras críticas que possuem uma frequência de produção alta dentro da categoria estão na generalidade mais sujeitas a serem falsamente reconhecidas do que as palavras críticas com baixa frequência de produção.

De acordo com o estudo de Dewhurst (2001) duas outras variáveis, o número de exemplares que compõem a lista e o tamanho das categorias a que pertence o item crítico, parecem ter influência na taxa de reconhecimento falso de exemplares de categorias. Este autor sugere que o reconhecimento falso aumenta com o número de exemplares apresentados, pois torna-se maior a probabilidade de serem gerados e codificados outros membros da mesma categoria. Para além disso, os exemplares críticos pertencentes a categorias com menor número de exemplares, comparativamente a categorias com maior número de exemplares, possuem maior probabilidade de serem falsamente reconhecidos.

Apesar destes estudos terem demonstrado um efeito considerável de evocação e/ou reconhecimento falsos relativamente aos exemplares dominantes, o estudo de Buchanan, Brown, Cabeza e Maitson (1999) indica que, quando são directamente comparadas listas formadas por associação e listas constituídas por exemplares de categorias, as primeiras tendem a provocar maiores níveis de reconhecimento falso para palavras críticas não apresentadas. De forma a poderem ser comparáveis, estas listas partilharam as mesmas palavras críticas, sendo um tipo de listas compostas pelas palavras que lhe estavam mais associadas e outro tipo pelos exemplares de uma dada categoria (à excepção do exemplar com maior força de produção que funcionou como palavra crítica). Os autores concluíram que a expansão da activação para itens associados que não tinham sido apresentados é mais forte do que a expansão da activação para itens não apresentados pertencentes à categoria estudada.

Apoiando as conclusões do estudo anterior, a primeira experiência da investigação de Smith, Gerkens, Pierce e Choi (2002) revela que, num teste de associação livre, as palavras das listas associativas, comparativamente com as palavras das listas categoriais, tendem a originar mais palavras que correspondem aos respectivos itens críticos não apresentados. Este resultado foi interpretado pelos autores como demonstrativo de que, quando as listas categoriais produzem um nível considerável de memórias falsas, é improvável que seja devido a respostas associativas.

Relativamente à aplicação do paradigma de exemplares de categorias a crianças, seguindo um procedimento similar ao do paradigma DRM, conheceu-se apenas a sua implementação com material pictórico. No estudo de Seamon, Luo, Schlegel, Greene e Goldenberg (2000) foram constituídas listas de exemplares pictóricos de categorias provenientes do estudo de normas de frequência de produção de categorias de Battig e Montague (1969) e os seus exemplares foram representados pictoricamente tendo por base os estímulos de Snodgrass e Vanderwart (1980). Tal como para as listas verbais catego-

riais, foi retirada de cada lista a figura que representava o exemplar com maior frequência de produção da categoria, mas também um exemplar com baixa frequência de produção, em que ambos serviram como figuras críticas, para serem posteriormente testados numa tarefa de reconhecimento. Os resultados indicaram que num teste de reconhecimento imediato todas as faixas etárias estudadas obtiveram um nível alto de reconhecimento correcto e níveis de reconhecimento falso comparáveis. Porém, num teste de reconhecimento aplicado três dias depois, as crianças de 6/7 anos obtiveram níveis inferiores de reconhecimento correcto em comparação com as de 10-12 anos ou jovens adultos, sem que, contudo, se observassem diferenças no reconhecimento falso. Contudo, a conclusão de que para material categorial são produzidos níveis semelhantes de reconhecimento falso entre as três faixas etárias, quer num teste imediato quer num teste retardado, não pode ser generalizável para qualquer tipo de material. É possível que o facto de os autores terem utilizado listas de figuras, em vez de palavras, possa ter efeitos distintos para diferentes idades. As figuras, em comparação com as palavras, podem produzir traços mais distintivos para as crianças, e como tal, serem mais facilmente memorizáveis e menos vulneráveis ao reconhecimento falso.

## Conclusão

Neste artigo foram apresentados os principais paradigmas de estudo das memórias falsas em crianças e analisado o desenvolvimento deste tipo de memórias em cada um deles. Os estudos realizados com o paradigma de desinformação têm revelado que a sugestibilidade tende a diminuir com a idade, sobretudo quando são testadas crianças pré-escolares. Esta mesma conclusão é apoiada pelos estudos realizados com o paradigma da inflação pela imaginação, apesar de se basear num número consideravelmente inferior de investigações. Em contraste, os estudos mais recentes realizados com o paradigma DRM apoiam a ideia de que as crianças mais novas apresentam menos memórias falsas do que as mais velhas para associados convergentes das palavras apresentadas. No entanto, o mesmo tipo de paradigma aplicado a exemplares pictóricos de categorias não revelou diferenças etárias, mas pelo facto de ainda não ter sido estudado na sua forma verbal em crianças, não permite fornecer uma resposta clara acerca do desenvolvimento deste tipo de ilusão aplicado a categorias.

O paradigma DRM e o paradigma de exemplares de categorias como abordagens alternativas ao estudo das ilusões de memória em crianças pare-

cem implicar processos diferentes daqueles inerentes ao paradigma da desinformação e da inflação pela imaginação. Esta ideia é reforçada pelos resultados do estudo de Peiffer e Trull (2000), onde não foram encontradas quaisquer correlações significativas entre os dados obtidos com o paradigma DRM e o paradigma da desinformação. Pelo menos relativamente ao padrão de desenvolvimento das memórias falsas, os dois paradigmas, DRM e da desinformação, sugerem direcções opostas. Enquanto que a sugestionabilidade tende a diminuir com a idade, a activação de palavras, para as quais converge a associação das palavras apresentadas (paradigma DRM) parece aumentar com o desenvolvimento.

## Referências

- Ackil, J.K., e Zaragoza, M.S. (1995). Developmental differences in eyewitness suggestibility and memory for source. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 57-83.
- Albuquerque, P.B. (2005). Produção de evocações e reconhecimentos falsos em 100 listas de palavras associadas portuguesas. *Laboratório de Psicologia*, 3, 3-12.
- Alonso, A.A., Fernández, A., Díez, E., e Beato, M.S. (2004). Índices de producción de falso recuerdo e falso reconocimiento para 55 listas de palabras en castellano. *Psicothema*, 16, 357-362.
- Arbuthnott, K.D., Arbuthnott, D.W., e Rossiter, L. (2001). Guided imagery and memory: Implications for psychotherapists. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 123-132.
- Battig, W.F., e Montague, W.E., (1969). Category norms for verbal items in 56 categories. A replication and extension of the Connecticut category norms. *Journal of Experimental Psychology Monograph*, 80, 1-46.
- Bjorklund, D.F., e Douglas, R.N. (1997). The development of memory strategies. In N. Cowan (Ed.), *The Development of Memory in Childhood*. UK: Psychology Press.
- Bowers, J.M., e Bekerian, D.A. (1984). When will postevent information distort eyewitness testimony? *Journal of Applied Psychology*, 69, 466-472.
- Brainerd, C.J., Reyna, V.F. e Forrest, T.J. (2002). Are young children susceptible to the false-memory illusion? *Child Development*, 73, 1363-1377.
- Brainerd, C.J., Reyna, V.F., e Poole, D.A. (2000). Fuzzy-trace theory and false memory: Memory theory in the courtroom. In D.F. Bjorklund (Ed.), *False-memory creation in children and adults: Theory, research and implications* (pp. 93-127). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bruck, M. e Ceci, S.J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Bruck, M., Ceci, S.J., Francoeur, E., e Renick, A. (1995). Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers' reports of a pediatric examination involving genital touching. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1, 95-109.
- Buchanan, L., Brown, N.R., Cabeza, R. e Maitson, C. (1999). False memories and semantic lexicon arrangement. *Brain and Language*, 68, 172-177.
- Ceci, S.J. (1997). False beliefs: Some developmental and clinical considerations. In D.L. Schacter (Ed.) *Memory distortion*. USA: Harvard University Press.
- Ceci, S.J. e Bruck, M.N. (1993) Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S.J., Bruck, M.N e Battin, D.B. (2000). The suggestibility of children's testimony. . In D.F. Bjorklund (Ed.), *False-memory creation in children and adults: Theory, research and implications* (pp. 169-201). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ceci, S.J., Crossman, A.M., Scullin, M.H., Gilstrap, L. e Huffman, M.L. (2002). Children's suggestibility research: implications for the courtroom and the forensic interview. In H.C. Westcott, G.M. Davies, e R.H.C. Bull (Eds.) *Children's Testimony* (pp.117-130). UK: Wiley.
- Ceci, S.J., Loftus, E.F., Leichtman, M.D., e Bruck, M. (1994). The possible role of source misattributions in the creation of false beliefs among preschoolers. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 42, 304-320.
- Ceci, S.J., Ross, D.F., e Toglia, M.P. (1987). Suggestibility of children's memory: psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, 38-49.
- Deese, J. (1959) On the prediction of occurrence of particular verbal intrusions in immediate recall. *Journal of Experimental Psychology*, 58, 17-22.
- Dempster, F.N. (1981). Memory span : sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89, 63-100.
- Dewhurst, S.A. (2001). Category repetition and false recognition: Effects of instance frequency and category size. *Journal of Memory and Language*, 44, 153-167.
- Dewhurst, S.A. e Robinson, C.A. (2004). False memories in children: Evidence for a shift from phonological to semantic associations. *Psychological Science*, 15, 782-786.
- Flin, R., Boon, J., Knox, A., e Bull, R. (1992). The effect of a five-month delay on children's and adults' eyewitness memory. *British Journal of Psychology*, 83, 323-336.
- Foley, M.A., e Johnson, M.K. (1985). Confusions between memories for performed and imagined actions: A developmental comparison. *Child Development*, 56, 1145-1155.

- Foley, M.A., Johnson, M.K., e Raye, C.L. (1983). Age-related changes in confusions between memories for thoughts and memories for speech. *Child Development*, 54, 51-60.
- Garry, M., Manning, C.G., Loftus, E.F., e Sherman, S.J. (1996). Imagination inflation: Imagining a childhood event inflates confidence that it occurred. *Psychonomic Bulletin e Review*, 6, 313-318.
- Gaspar, N., e Pinto, A.C. (2000). Erros de memória em provas laboratoriais de evocação e de reconhecimento. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4, 393-410.
- Ghetti, S., Qin, J. e Goodman, G.S. (2002). False memories in children and adults: age, distinctiveness, and subjective experience. *Developmental Psychology*, 38, 705-718.
- Goff, L.M., e Roediger, H.L. (1998). Imagination inflation for action events: Repeated imaginings lead to illusory recollections. *Memory e Cognition*, 26, 20-33.
- Heaps, C.M., e Nash, M. (2001). Comparing recollective experience in true and false autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 27, 920-930.
- Howe, M.L. (1991). Misleading children's story recall: Forgetting and reminiscence of the facts. *Developmental Psychology*, 27, 746-762.
- Howe, M.L. (2005). Children (but not adults) can inhibit false memories. *Psychological Science*, 16, 927-931.
- Howe, M.L., Cicchetti, D., Toth, S.L., e Cerrito, B.M. (2004). True and false memories in maltreated children. *Child Development*, 75, 1402-1417.
- Hyman, I.E., Husband, T.H., e Billings, F.J. (1995). False memories of childhood experiences. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 181-197.
- Jacoby, L.L., Kelley, C.M., e Dywan, J. (1989). Memory attributions. In H.L. Roediger, III e F.I.M. Craik (Eds.), *Varieties of memory and consciousness: Essays in honour of Endel Tulving* (pp. 391-422). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, M.K., Hashtroudi, S., e Lindsay, D.S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114, 3-28.
- Leichtman, M.D., e Ceci, S.J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschoolers' reports. *Developmental Psychology*, 31, 568-578.
- Lindsay, D.S. (2002). Children's source monitoring. In H.L. Westcott, G.M. Davies e R.H.C. Bull (Eds.) *Children's testimony*. UK: Wiley.
- Lindsay, D.S., Johnson, M.K., e Kwon, P. (1991). Developmental changes in memory source monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52, 297-318.
- Loftus, E.F. (2003). Make-believe memories. *American Psychologist*, 58, 867-873.
- Loftus, E.F., Miller, D.G., e Burns, H.J. (1978). Semantic integration of verbal information into visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 19-31.

- Loftus, E.F., e Pickrell, J.E. (1995). The formation of false memories. *Psychiatric Annals*, 25, 720-725.
- Mazzoni, G. (2002). Naturally occurring and suggestion-dependent memory distortions: The convergence of disparate research traditions. *European Psychologist*, 7, 17-30.
- McCloskey, M., e Zaragoza, M. (1985). Misleading postevent information and memory for events: Arguments and evidence against memory impairment hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 1-16.
- Ornstein, P.A., Gordon, B.N., e Larus, D.M. (1992). Children's memory for a personally experienced event: Implications for testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 49-60.
- Payne, D.G., Ellie, C.J., Blackwell, J.M., e Neuschatz, J.S. (1996) Memory illusions: recalling, recognizing, and recollecting events that never occurred. *Journal of Memory and Language*, 35, 261-285.
- Peiffer, L., e Trull, T. (2000). Predictors of suggestibility and false-memory production in young adult women. *Journal of Personality Assessment*, 74, 384-399.
- Perner, J. (2000). Memory and theory of mind. In E. Tulving e F.I.M. Craik (Eds.) *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford University Press
- Pezdek, K., Finger, K., e Hodge, D. (1997). Planting false childhood memories: The role of event plausibility. *Psychological Science*, 8, 437-441.
- Pezdek, K., e Hinz, T. (2002). The construction of false events in memory. In H.L. Westcott, G.M. Davies e R.H.C. Bull (Eds.) *Children's testimony* (pp. 99-116). UK: Wiley.
- Pezdek, K., e Hodge, D. (1999). Planting false childhood memories in children: The role of event plausibility. *Child Development*, 70, 887-895.
- Pezdek, K., e Roe, C. (1995). The effect of memory trace strength on suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 116-128.
- Poole, D.A., e White, L.T. (1991). Effects of question repetition on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology*, 27, 975-986.
- Poole, D.A., e White, L.T. (1993). Two years later: Effects of question repetition and retention interval on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology*, 29, 844-853.
- Porter, R., Yuille, J.C., e Lehman, D.R. (1999). The nature of real, implanted, and fabricated memories for emotional childhood events: Implications for the recovered memory debate. *Law and Human Behavior*, 23, 517-537.
- Qin, J., Quas, J.A., Redlich, A.D., e Goodman, G.S. (1997). Children's eyewitness testimony: Memory development in the legal context. In N. Cowan (Ed.), *The Development of Memory in Childhood*. UK: Psychology Press.
- Reyna, V.F., Holliday, R. e Marche, T. (2002). Explaining the development of false memories. *Developmental Review*, 22, 436-489.



- Roberts, K.P. (2000). Conclusions: Children's source monitoring. In K.P. Roberts e M. Blades (Eds.). *Children's source monitoring* (pp. 317-336). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roediger, H.L., e McDermott, K.B. (2000). Tricks of memory. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 123-127.
- Roediger, H.L., e McDermott, K.B. (1995) Creating false memories : Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 803-814.
- Seamon, J.G., Luo, C.R., Schlegel, S.E., Greene, S.E. e Goldenberg, A.B. (2000) False memory for categorized pictures and words: The category associates procedure for studying memory errors in children and adults. *Journal of Memory and Language*, 42, 120-146.
- Smith, S.M., Gerkens, D.R., Pierce, B.H., e Choi, H. (2002). The roles of associative responses at study and semantically guided recollection at test in false memory: The Kirkpatrick and Deese hypotheses. *Journal of Memory and Language*, 47, 436-447.
- Smith, S.M., Ward, T.B., Tindell, D.R., Sifonis, C.M., e Wilkenfeld, M.J. (2000). Category structure and created memories. *Memory e Cognition*, 28, 386-395.
- Snodgrass, J.G., e Vanderwart, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 6, 174-215.
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385-398.
- White, T.L., Leichtman, M.D. e Ceci, S.J. (1997). The good, the bad, and the ugly: Accuracy, inaccuracy, and elaboration in preschoolers' reports about a past event. *Applied Cognitive Psychology*, 11, S37-S54.



## PARADIGMS FOR STUDYING FALSE MEMORIES IN CHILDREN

Maria Paula Carneiro  
*Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal*

*Abstract:* This article reviews the main paradigms used for the study of false memories in children. Four paradigms were considered: misinformation paradigm, imagination inflation paradigm, DRM paradigm and category exemplars paradigm. For each paradigm, the developmental pattern of false memories is assessed and the main research studies that analyse age differences in respect to this kind of memories are presented. We conclude that the processes implicated in each paradigm are different and, as a result, they also reveal distinct developmental patterns of false memories.

**KEY-WORDS:** *false memories, paradigms, development*



# EVOCÇÃO DO VALOR DO EURO EM ESCUDOS AO LONGO DE 6 ANOS, DATA DE CIRCULAÇÃO E NUMERÁRIO PORTUGUÊS

Amâncio C. Pinto  
Faculdade de Psicologia, U. Porto, Portugal

## Resumo

Amostras de 79 a 114 universitários responderam ao longo de 6 anos a questões sobre o valor de um Euro em Escudos, quer antes da data de circulação em 2001, após uma campanha publicitária saturante, quer depois nos 5 anos seguintes. Foram ainda obtidos dados sobre as moedas e notas de Escudos Portugueses que deixaram de circular. A evocção do valor do Euro, expresso em unidades, foi elevada e constante ao longo dos seis anos, mas diminuiu quando os valores decimais foram considerados. A evocção correcta da data do Euro foi de 93% em 2001, e 23% em 2006 tendo 72% dos sujeitos revelado um erro de telescopia regressiva. O numerário em Escudos que deixou de circular obteve um desempenho elevado e similar de 2003 a 2006, mas os valores falsos aumentaram significativamente indiciando uma interferência retroactiva. Os resultados sugerem que a publicidade antes e a prática depois foram provavelmente os factores eficazes de recordação.

*PALAVRAS-CHAVE: Memória, publicidade, Euro, Escudos Portugueses, datação.*

O numerário é um dos símbolos de soberania e identidade nacional, capaz de desenvolver uma tradição colectiva de memória a partir do uso, costumes, hábitos e experiências comuns (Helleiner, 1998). O numerário usado nas transacções correntes sob a forma de notas e moedas é provavelmente uma das aprendizagens melhor estabelecidas e consolidadas a nível cognitivo, considerando a sua aquisição precoce na infância, o uso quotidiano, o valor e a motivação da sua posse e as consequências prejudiciais que um cálculo mal feito ou uma desatenção ocasional podem originar. O numerário mais usado é um dos melhores exemplares dos materiais e informações do dia a dia, que se integram no conceito de super-aprendizagem. Crê-se até que a memória sobre o numerário corrente seja uma das informações mais difíceis de esquecer, constituindo uma pequena reserva de informação e conhecimento presente mesmo em estados cognitivos graves. Se em termos gerais o que

se acaba de afirmar parece consensual e intuitivo, em termos mais específicos e circunstanciais a memória sobre notas e moedas é bastante mais imprecisa e superficial, conforme vários estudos sobre recordação de objectos e situações quotidianas têm demonstrado (e.g., Nikerson e Adams, 1979; Modigliani, Loverock, Kirson, 1998).

O uso de numerário como material de estudo em provas de discriminação visual e memória tem um longo percurso de investigação (e.g., Bruner e Goodman, 1947; McCurdy, 1956; Wright, Hull e Conrad, 1969; Nikerson e Adams, 1979). Num dos estudos pioneiros sobre memória para o numerário corrente, Nikerson e Adams (1979) examinaram a memória sob a forma de evocação e reconhecimento para a moeda de um cêntimo dos EUA, tendo servido de inspiração a uma série de investigações posteriores. Nikerson e Adams (1979) verificaram que dos quatro elementos que faziam parte de cada lado da moeda, os sujeitos evocaram em média três elementos em oito, situando-os correctamente. Quando a lista dos 8 elementos estava presente, apenas 4 em 20 sujeitos conseguiram situar correctamente metade dos elementos. O reconhecimento da imagem correcta do cêntimo em 15 desenhos alternativos apenas foi conseguido por 15 dos 36 sujeitos. Num outro estudo sobre a moeda de um cêntimo realizado por Foos (1989), apenas 30% de uma amostra de jovens escolheu a configuração correcta, ao contrário da amostra de idosos que não foi capaz de a identificar.

Estes e outros estudos sugerem que a representação que se tem das moedas mais frequentes em circulação é bastante incompleta e imprecisa, verificando-se omissões substanciais, permuta de elementos e troca de orientação de perfis de figuras ou símbolos nacionais (e.g. Rubin e Kontis, 1983; Albuquerque e Pinto, 1990; Hughes, 2002, Nicolas, Marchal, e Guida, 2004). Esta conclusão pode eventualmente sugerir que a maior parte das pessoas são inaptas na tarefa diária de pagamentos e trocos com moedas, mas a realidade não parece legitimar tal suspeita, a não ser em casos muito excepcionais. Isto deve-se também em grande parte à forma como a representação das moedas é avaliada, se por meio de provas de evocação, provas de reconhecimento e neste último caso qual o grau de similaridade dos distratores incluídos. Possivelmente a representação ou esquema que as pessoas têm das moedas em circulação baseia-se em elementos salientes e distintivos como o tamanho, forma, cor e indicação do valor e não em valores secundários como o ano de cunhagem ou símbolos nacionais (e.g., Rubin e Kontis, 1983; Kikuno, 1991)

Neste sentido, Albuquerque e Pinto (1990) verificaram que 87% de uma amostra de 204 estudantes universitários foram capazes de ordenar as 7

moedas de Escudo que circulavam na altura em termos de tamanho e 95% conheciam a cor de cada moeda. Quando foram solicitados a evocar a lista dos elementos comuns, o elemento mais recordado foi o “Escudo Português” por 64%, os restantes elementos foram evocados por cerca de um terço dos participantes como a “República Portuguesa” – 33%, o “Ano de Cunhagem” por 38% e o “Valor Monetário” por 30%. No entanto praticamente todos (96 a 100%) reconheceram correctamente que estes elementos faziam parte das moedas portuguesas, quando cada um deles foi incluído em proposições onde se perguntava se a frase era ou não verdadeira. Há indubitavelmente elementos mais importantes do que outros na tarefa diária de discriminação visual de moedas, mas o que define o grau de saliência é complexo. Segundo Horner e Comstock (2005), a saliência dos elementos precisa de ser avaliada de forma independente do grau de recordação para não se cometer um erro tautológico, o que poderá ser conseguido manipulando níveis diferentes de discriminação visual das moedas. Estes investigadores provaram que a discriminação visual pode ser bem sucedida quando se usa apenas uma parte dos elementos principais e outra dos secundários.

A recordação frequentemente incompleta e imprecisa das características das moedas pode ainda ser o resultado da aprendizagem acidental quando são objecto de investigação (e.g., Kelly, Burton, Kato, e Akamatsu 2001). Se os participantes deste tipo de estudos soubessem que iam ser objecto de uma prova de memória sobre os conteúdos de uma moeda e tivessem oportunidade de a examinar durante alguns segundos, provavelmente a memória não seria tão limitada. De facto foi isto que concluíram Marmie e Healy (2004) quando compararam a recordação acidental de um cêntimo americano em circulação com a recordação intencional de uma moeda americana antiga de 10 cêntimos há já muito tempo fora de circulação e objecto de estudo por períodos breves de 15 a 60 segundos. Mesmo uma breve inspecção de 15 segundos da moeda de 10 cêntimos foi suficiente para produzir um desempenho na ordem dos 60-70%, uma percentagem dupla da obtida com a evocação acidental da moeda de um cêntimo.

Na sua origem este estudo pretendeu investigar os efeitos da publicidade maciça sobre a circulação da nova moeda de Euro, o valor correspondente em Escudos e a data de mudança de um numerário pelo outro. O objectivo foi similar ao de Bekerian e Baddeley (1980) que investigaram a memória para a mudança de comprimentos de onda das 4 estações de rádio da BBC que ocorreu nos finais da década de 1970. A informação sobre os novos valores numéricos e a data de mudança foi objecto de uma campanha publicitária intensa, prolongada e até considerada irritante por alguns. O efeito desta cam-

panha em termos de evocação dos valores numéricos foi reduzida, com 86% da amostra a não referir qualquer número, verificando-se apenas uma boa recordação para a data em que a mudança iria acontecer, tendo sido correctamente mencionada por 84% dos sujeitos.

Em 2001 iniciou-se em Portugal uma campanha publicitária sobre a introdução da nova moeda de Euro que entrou em crescendo acelerado a partir do mês de Abril, tendo sido usados os mais diversos meios de comunicação como a televisão, rádio, jornais, *outdoors*, transportes públicos, monitores do multibanco, distribuição de folhetos nas caixas de correio e o convite a figuras públicas para serem rostos e marcas deste projecto em anúncios e programas informativos e didácticos. A publicidade foi tão avassaladora que era duvidoso que uma pessoa a viver numa zona urbana não tivesse contacto diário com pelo menos uma dezena de anúncios durante várias semanas.

Com a campanha publicitária ainda a decorrer, decidiu-se, na segunda semana de Maio de 2001, solicitar a resposta a um pequeno questionário sobre o Euro a todos os universitários de psicologia que compareceram às aulas previstas em dois dias seguidos. As perguntas diziam respeito ao valor exacto de um Euro em Escudos, ao grau de confiança na resposta dada e à data de início de circulação. A questão principal era saber se a campanha teve algum efeito, se os sujeitos recordavam o valor do Euro, a data de entrada em circulação e o grau de confiança na resposta dada.

O questionário de Maio de 2001 foi repetido nos anos seguintes até 2006 na mesma altura do ano escolar com questões permanentes sobre o valor do Euro, questões novas sobre as notas e moedas de Escudos no último ano de circulação e questões variáveis de ano para ano como o grau de confiança e a data do início da circulação do Euro. O objectivo foi verificar qual o grau de permanência ou declínio da informação sobre o valor do Euro e posteriormente sobre o numerário em Escudos com que os participantes conviveram durante toda a vida à excepção dos últimos 3-4 anos.

Este estudo foi realizado com uma amostra de conveniência e como tal os resultados estão limitados a um grupo de jovens universitários bastante específico e homogéneo. Porém não é por a amostra ser específica que os resultados me parecem menos relevantes. Trata-se de um grupo de sujeitos cognitivamente bastante competente, cujo grau de desempenho em termos de recordação do Euro tem a possibilidade de ser um dos maiores a nível populacional. Se os resultados não indicarem um efeito de tecto, será possível verificar qual o grau de estabilidade ou declínio das recordações sobre o numerário em Euros e Escudos e formular novas questões.

## Método

**Sujeitos:** Um total de 573 estudantes universitários portugueses a frequentar anualmente o 2º ano do Curso de Psicologia da Universidade do Porto entre 2001 a 2006 foram inquiridos num período compreendido entre finais do mês de Abril e meados de Maio em cada um destes anos. Conforme se pode verificar pelo Quadro 1 a esmagadora maioria dos participantes eram do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 19 e os 23 anos.

Quadro 1 - Número de sujeitos em cada um dos anos de 2001 a 2006. Percentagem de estudantes masculinos e de estudantes com idades entre os 19-23 anos

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Sujeitos (n)	114	92	93	110	86	79
Masculino (%)	9	10	13	11	10	15
19-23 anos (%)	92	91	94	90	89	90

**Instrumento e procedimento:** A tarefa central solicitada ao longo dos 6 anos foi a resposta a uma questão sobre o valor do Euro expresso em unidades e casas decimais (Questão 1). A esta pergunta adicionaram-se outras questões ao longo dos anos de forma contínua ou descontinuada e que diziam respeito ao grau de confiança na resposta dada, à data do início do Euro e à evocação das moedas e notas de Escudo. Todos os participantes indicaram ainda o género e o grupo etário a que pertenciam. Os itens do questionário e o ano de apresentação estão indicadas a seguir:

1. Qual o valor de um Euro em Escudos? Indique unidades e decimais. (Anos de 2001 a 2006)
2. Qual o grau de confiança na resposta dada no número anterior numa escala crescente de 1 a 5? (Anos de 2001, 2005, 2006)
3. Em que data (ano) se inicia (iniciou) a circulação do Euro? (Anos de 2001 e 2006)
4. Quais as moedas de Escudo em circulação no ano anterior à mudança para o Euro? (Anos de 2003 a 2006)
5. Quais as notas de Escudo em circulação no ano anterior à mudança para o Euro? (Anos de 2003 a 2006)

Uma folha com este questionário foi apresentada no início de uma aula de trabalhos práticos a grupos de cerca de 15 estudantes, tendo o preenchimento demorado entre 5 e 10 minutos. Os participantes foram informados que se tratava de uma investigação sobre a memória para situações relevantes do dia a dia, era um tema que se enquadrava nos objectivos do programa

e posteriormente seriam informados dos resultados preliminares e respectivo enquadramento teórico.

## Resultados

Os resultados obtidos são expostos e analisados de acordo com as secções seguintes: (1) A evocação do valor do Euro em Escudos e o grau de confiança; (2) A evocação do ano do início de circulação do Euro; (3) A evocação das moedas de Escudo em circulação antes do Euro; (4) A evocação das notas de Escudo em circulação antes do Euro.

### 1 - A evocação do valor do Euro em Escudos e o grau de confiança

O Quadro 2 indica a percentagem de evocações correctas para os valores de um Euro em Escudos portugueses, considerando quer as unidades de Escudo (200) somente, quer os Escudos e as unidades decimais (200,482). Estes valores foram obtidos no ano de 2001 antes do início da circulação do Euro, e nos anos de 2002 até 2006 com a moeda de Euro em circulação. A evocação do valor de um Euro em Escudos (200) foi bastante elevado, quer antes quer depois do início da circulação e situou-se acima dos 90% em todos os anos excepto no ano mais recente. As variações ao longo dos 6 anos são reduzidas. Isto significa que em 2001 a campanha publicitária foi bem sucedida e nos anos seguintes a relação "1 Euro igual a 200 Escudos" esteve implicitamente presente nos cálculos com Euros. Todavia o mesmo já não se verifica quando se evoca o valor do Euro com toda a precisão, incluindo as casas decimais (200,482). Neste caso há variações maiores e uma discrepância entre o ano de 2001 e seguintes.

Quadro 2 - Percentagem de evocações correctas para os valores de um Euro em Escudos portugueses (200) e Escudos e decimais (200,482). Percentagem de confiança na resposta certa "200" (Confiança 4-5). Percentagem de evocação correcta do ano de início da circulação do Euro (Ano inicial do €)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
200	92	97	96	95	94	87
200,482	52	75	70	52	48	37
Confiança 4-5	71	-	-	-	79	58
Ano inicial do €	93	-	-	-	-	23

A fim de se verificar se estas diferenças são ou não significativas aplicou-se uma análise de variância separadamente ao valor "200" e ao valor



“200,482”. Uma análise de variância aplicada apenas ao valor “200” não indicou diferenças significativas  $F(5, 568) = 1,731$ ,  $MSE = 0,059$ ,  $p = 0,126$ . Uma análise de variância aplicada ao valor “200,482” indicou porém uma diferença significativa  $F(5, 568) = 7,753$ ,  $MSE = 0,233$ ,  $p < 0,001$ . Uma análise posterior de diferenças de médias, aplicando o teste de Fisher ao nível de 5%, indicou que o desempenho do ano de 2001 difere significativamente dos anos de 2002, 2003 e 2006; que o desempenho de 2002 e 2003 difere significativamente de 2004, 2005 e 2006; e que o desempenho de 2004 apenas difere de 2006. Uma análise de variância 5x2 aplicada conjuntamente às duas variáveis Anos x Tipos de evocação precisa indicou uma interacção significativa,  $F(5, 568) = 5,216$ ,  $MSE = 0,117$ ,  $p < 0,001$ . Esta interacção significa que o decurso dos anos afecta de modo diferente a evocação do valor de um Euro em termos do nível de precisão considerado. Talvez em 2001 não valesse muito a pena fixar com precisão o valor do Euro até às decimais, sendo maior o interesse nas unidades para produzir cálculos estimativos. Em 2002 e 2003 com o Euro já em circulação, ter-se-á verificado uma prática mais consciente e deliberada dos cálculos de Euros na acção quotidiana, originando provavelmente uma melhor recordação.

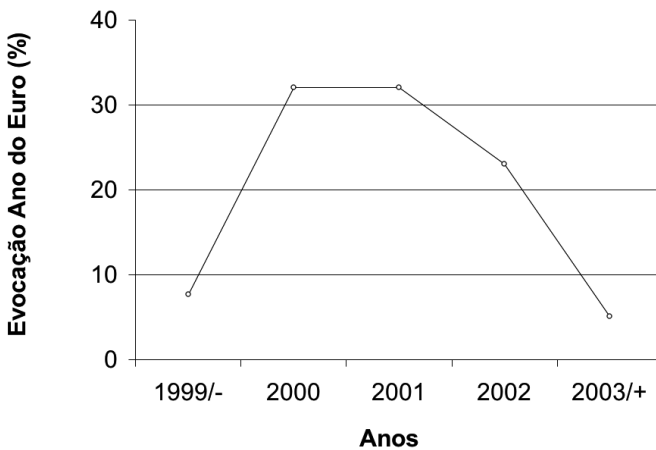


Figura 1. Percentagem dos sujeitos avaliados em 2006 que evocaram o ano certo (2002) ou errado (restantes anos) de início da circulação do Euro.

Os sujeitos indicaram ainda o grau de confiança na resposta dada ao valor de um Euro igual a 200 Escudos, sem considerar as casas decimais, numa escala crescente de confiança de 1 a 5. Esta questão foi solicitada apenas nos anos de 2001, 2005 e 2006 e os resultados para os sujeitos que acertaram

no valor do Euro igual a 200 e que referiram os dois níveis mais elevados de confiança na resposta dada estão expostos no Quadro 2 na linha "Confiança 4-5". Estes resultados indicam que no ano de 2001, anterior à data de início de circulação, 71% têm um elevado grau de confiança na evocação de 1 Euro ser igual a 200 Escudos. Este grau de confiança de 4-5, cujo valor não foi avaliado nos 3 anos seguintes, representou 79% no ano de 2005 e desceu para 58% em 2006. Inversamente o grau de confiança baixo (1-3) aumentou de forma correspondente no último ano, respectivamente de 29 e 21 para 42%. Comparando o número de sujeitos que nos 3 anos indicaram os dois níveis de confiança alta (4-5) e baixa (1-3), verificou-se um efeito significativo aplicando uma análise por Qui-quadrado,  $\chi^2(2) = 8,015$ ,  $p < 0,02$ , indicando que as variáveis "Ano" e "Grau de Confiança" estão relacionadas. Em geral quanto maior for o grau de confiança na resposta dada, maior a probabilidade da resposta estar certa.

## **2. A evocação do ano do início de circulação do Euro**

O Quadro 2 inclui ainda a percentagem de evocações correctas sobre o ano do início da circulação do Euro, avaliado em 2001, sete meses antes do início da data de circulação (1 de Janeiro de 2002) e 53 meses depois em 2006. Se 93% dos participantes de 2001 indicaram correctamente o ano de 2002, (tendo 82% indicado ainda correctamente o dia, o mês e o ano), em 2006 somente 23% foram capazes de recordar correctamente o ano. Estas diferenças são significativas quando se aplica uma análise por Qui-quadrado,  $\chi^2(1) = 97,01$ ,  $p < 0,001$ . A maior parte dos sujeitos (72%) indicou um ano para o início da circulação do Euro mais antigo do que realmente aconteceu (2002), como se pode verificar pela Figura 1. Assim o ano de 1999 e anteriores foi referido por 8%, os anos de 2000 e 2001 foram mencionados por 32% cada e os anos de 2003-2004 por 5%. Provavelmente a prática quotidiana com o Euro proporcionou recordações mais frequentes, uma percepção de tempo mais preenchido e por consequência uma datação mais antiga do que na realidade se verificou.

## **3. A evocação das moedas de Escudo em 2001 antes da circulação do Euro**

As moedas de Escudo em circulação à data de mudança para a nova moeda de Euro eram as sete seguintes: 1, 5, 10, 20, 50, 100 e 200 Escudos. Embora a moeda de 2\$50 já não fizesse parte do sistema monetário desde meados da década de 1990, o seu uso era habitual nas transacções monetárias. Talvez por isto, alguns sujeitos incluíram a moeda de 2\$50 como estando

ainda em circulação à data da mudança, o que sendo correcto em termos de aceitação comercial, era por outro lado falso considerando as moedas pertencentes exclusivamente ao sistema monetário no ano de mudança para o Euro. Devido à potencial ambiguidade da questão formulada, decidiu-se considerar os dados sobre a moeda de 2\$50 na análise dos resultados. A percentagem correcta das 8 moedas para os anos de 2003 a 2006 estão expostas no Quadro 3.

Quadro 3 - Percentagens de evocação correcta de 2003 a 2006 das 7 moedas de Escudo em circulação em 2001 e da moeda de 2.5; médias por ano e por moedas

	1	5	10	20	50	100	200	2.5	Média 7	Média 8
2003	44	98	99	95	99	99	89	16	89	80
2004	52	97	95	96	99	96	94	25	90	82
2005	56	95	95	94	99	97	85	35	89	82
2006	58	100	95	91	100	99	94	24	91	83
Média	52	98	96	94	99	98	90	25		

A percentagem média anual para as moedas de 1 a 200 Escudos situa-se entre 89 e 91%, é elevada e não indica diminuição ao longo dos anos, conforme está exposto na coluna “Média 7”. Se se considerar além destas 7 moedas, a moeda de 2\$50, a variação ao longo dos anos mantém-se constante, embora baixe para 80 a 83%, vide coluna “Média 8”. Se as diferenças entre as amostras de cada um dos 4 anos foram diminutas, as diferenças entre as 8 moedas foram bastante maiores, vide a linha “Média” do Quadro 3. A evocação é elevada para 6 das 8 moedas com desempenhos médios entre 90 e 99%, sendo o desempenho mais elevado para as moedas de 50\$00, 100\$00, 5\$00 e 10\$00, baixando para 52 e 25% respectivamente para as moedas de 1\$00 e 2\$50. Este baixo desempenho talvez fosse devido à menor circulação destes duas moedas, porque em 2001 seria muito raro descobrir um produto que pudesse ser comprado com cada uma delas.

Uma análise de variância 4x8 aplicada à variável inter-sujeitos “Anos” e à variável intra-sujeitos “Moeda” indicou uma diferença não significativa para Anos,  $F(3, 364) < 1$ ; uma diferença significativa para moedas  $F(7, 2548) = 369,419$ ,  $MSE = 0,075$ ,  $p < 0,001$ , e uma interacção significativa  $F(21, 2548) = 1,995$ ,  $MSE = 0,075$ ,  $p < 0,01$ . Uma análise posterior com o teste de Fisher revelou que as diferenças entre as moedas localizavam-se ao nível de 5% nas de 1\$00 e 2\$50 em todas as comparações e na de 200\$00 também com todas as restantes moedas, excepto com a de 20\$00.

Quadro 4 - Percentagens de evocação exacta de moedas e notas de Escudo em circulação em 2001 e percentagem de evocações falsas

	2003	2004	2005	2006
Moedas Exactas 7	30	25	21	24
Moedas Exactas 7 + 2.5	40	40	40	38
Moedas Falsas	4	9	17	15
Notas Exactas 5	71	63	57	68
Notas Falsas	11	22	21	10

Os valores percentuais do Quadro 3 referem-se à percentagem de sujeitos da amostra de cada ano, que referiram a respectiva moeda, independentemente da resposta global dada, que incluía a evocação de 7 moedas, estar certa ou não. Assim um sujeito pode ter evocado as 7 moedas e acrescentado ainda uma moeda inexistente ou ter evocado a moeda de 2\$50 e ter omitido uma ou mais moedas em circulação que faziam parte do sistema monetário. A percentagem dos sujeitos que indicaram correctamente apenas as 7 moedas em circulação no final de 2001, sem mais acrescentos ou omissões, está exposta no Quadro 4. O desempenho correcto e exacto é bastante inferior ao exposto no Quadro 3, baixando de 89-91% para 21-30% para as 7 moedas em circulação em 2001, conforme está exposto na linha "Moedas Exactas 7" do Quadro 4. Se às 7 moedas anteriores, se se acrescentar a moeda de 2\$50, o desempenho aumenta para valores entre 38 e 40%, vide a linha "Moedas Exactas 7 + 2.5". Assim, considerados os resultados apenas na perspectiva da evocação correcta e exacta, a percentagem dos sujeitos, que recordaram correctamente as 7 moedas e apenas as 7, é uma percentagem baixa e mesmo quando se considera a moeda de 2\$50, a percentagem de sujeitos que evocaram de forma exacta é menos de metade. Verifica-se no entanto que ao longo dos 4 anos, o desempenho, embora baixo, manteve-se estável, sem declínio ou melhoria.

O Quadro 4 inclui ainda a percentagem de sujeitos que indicaram moedas falsas como as de 2, 15, 40, 400 e 500 Escudos, ou retiradas há muitos anos da circulação como as de 0\$50 e 25\$00. Esta percentagem aumenta de 2003 até 2005 e desce ligeiramente em 2006. Aplicando uma análise por Qui-quadrado às variáveis Anos e Número de sujeitos que indicaram valores falsos em cada amostra verificou-se um valor significativo,  $\chi^2(3) = 9,619$ ,  $p < 0,05$ , indicando uma relação entre decurso do tempo e evocações falsas.

#### 4. A evocação das notas de Escudo em 2001 antes da circulação do Euro

As notas em circulação antes da mudança do Escudo para o Euro eram cinco, respectivamente 500, 1000, 2000, 5000 e 10000 Escudos. A percentagem correcta das 5 notas evocadas, independentemente de se ter ou não omitido uma ou mais das 5 notas ou ter acrescentado notas com valores falsos, para os anos de 2003 a 2006 estão expostas no Quadro 5. A percentagem por anos (coluna “Média 5”) situa-se entre 93 e 95%, é alta e similar, não indicando aumento ou diminuição ao longo dos anos.

O Quadro 5 indica ainda a percentagem de evocações correctas para cada uma das 5 notas em termos de desempenho médio dos 4 anos analisados, vide linha “Média”. O desempenho é elevado e situa-se entre os 89 e os 99%, respectivamente para as notas de 500 e de 1000 Escudos. Uma análise de variância 4x5 aplicada à variável inter-sujeitos “Anos” e à variável intra-sujeitos “Notas” indicou uma diferença não significativa para Anos,  $F(3, 364) < 1$ ; uma diferença significativa para Notas,  $F(4, 1456) = 13,66$ ,  $MSE = 0,041$ ,  $p < 0,001$ , e uma interacção significativa  $F(12, 1456) = 2,79$ ,  $MSE = 0,041$ ,  $p < 0,01$ . Uma análise posterior com o teste de Fisher indicou que as diferenças entre as notas localizaram-se, ao nível de 5%, entre as de 500 e todas as restantes, assim como as de 1000 e as restantes excepto com a de 5000.

Quadro 5 - Percentagens de evocação correcta de 2003 a 2006 das 5 notas de Escudo em circulação em 2001; médias por ano e por notas

	500	1000	2000	5000	10000	Média 5
2003	84	100	95	100	97	95
2004	85	97	91	96	97	93
2005	97	99	88	95	93	94
2006	90	99	95	97	92	95
Média	89	99	92	97	95	

Analisando o desempenho em termos da percentagem de sujeitos que referiram apenas as 5 notas sem quaisquer omissões ou intrusões, os valores estão expostos no Quadro 4 na linha “Notas Exactas 5”. O padrão observado sugere uma diminuição de desempenho entre os anos de 2003 a 2005 e uma melhoria no ano de 2006. Contudo a aplicação de uma análise de variância unifactorial revelou que o valor obtido não foi significativo  $F(3, 364) = 1,5$ ,  $MSE = 0,228$ ,  $p = 0,22$ .

O Quadro 4 indica na linha “Notas falsas” a percentagem de sujeitos que indicaram notas falsas como as de 2500, 4000, 15'000, 20'000, 50'000 e

100'000 Escudos ou retiradas há muitos anos da circulação como as de 20, 50 e 100 Escudos. As notas falsas de Escudos mais referidas por ordem decrescente foram 50'000, 20'000 e 100'000 Escudos e representaram 86% de todas as recordações falsas. O Quadro 4 indica que a percentagem aumentou de 2003 para 2004, manteve-se em 2005 e desceu em 2006. Aplicando uma análise por Qui-quadrado às variáveis Anos e Número de sujeitos que indicaram valores falsos em cada amostra verificou-se um valor significativo,  $\chi^2(3) = 8.109$ ,  $p < 0,05$ , indicando uma relação entre decurso do tempo e evocações falsas. No que se refere à percentagem de evocações correctas precisas ou de notas falsas, o ano de 2006 foi atípico. Se isto é um artefacto da amostra ou uma tendência real, os dados não permitem esclarecê-lo.

## Discussão

Este estudo indicou que a aprendizagem implícita do valor do Euro expresso em unidades de Escudo (200) foi bem sucedida. O desempenho elevado foi similar quer antes quer depois da data de circulação nos cinco anos seguintes e foi provavelmente o resultado da campanha publicitária antes da circulação e da prática quotidiana depois. Os valores situam-se na proximidade dos 90%, notando-se um ligeiro decréscimo no ano avaliado mais recentemente. Este decréscimo não foi significativo em relação aos anos anteriores, no entanto esta redução está acompanhada por uma baixa no grau de confiança na resposta dada. Porém, o perfil de recordação foi diferente, quando se solicitou um valor mais preciso do Euro em Escudos envolvendo as casas decimais. Neste caso notaram-se diferenças significativas imediatamente antes e depois da data de início de circulação e um declínio ao longo dos anos seguintes, que desce de 75% em 2002 para 37% em 2006. Considerando que as casas decimais do valor do Euro são insignificantes no cálculo da estimativa quotidiana que se faz dos preços em Escudos, a percentagem de 37% de sujeitos que recordam o valor do Euro com toda a precisão ao fim de 5 anos é um sinal mais de admiração do que de apreensão.

Esta investigação revelou também que a super-aprendizagem durante a maior parte da vida dos jovens que formaram cada amostra, muitas vezes implícita e resultante do manuseio e troca de Escudos, produziu um desempenho elevado acima dos 89% de evocações correctas, para seis das sete moedas e para a totalidade das cinco notas. Os resultados não indicaram, todavia, uma alteração significativa de desempenho quer para notas quer para moedas ao longo dos 4 anos analisados de 2003 a 2006. As variações registadas foram

até mais amplas entre os valores das moedas e das notas entre si do que em termos do decurso do tempo. Quando se analisam os resultados em termos precisos, excluindo os casos de sujeitos que indicaram omissões ou valores falsos, o desempenho elevado do conhecimento do numerário diminuiu significativamente. No caso das moedas, o desempenho baixa para cerca de 40% e no caso das notas para cerca de 65%. Em termos precisos, as notas são melhor evocadas. Se isto se deve ao facto das notas terem um valor superior, requerendo mais atenção e cuidado, ou ao facto de serem em menor número do que as moedas (5 versus 7), não é possível confirmar.

Ao contrário da evocação das moedas e notas de Escudo em circulação, o decurso dos 4 anos revelou um efeito significativo no número de sujeitos que apontaram valores falsos para notas e moedas. Este número é um pouco maior para notas do que para moedas e tende a aumentar significativamente com o tempo. Um dado interessante nestes resultados foi a indicação de numerário falso que nunca existiu, como as notas de 20, 50 e 100 mil Escudos por 86% dos sujeitos que indicaram valores falsos. Como estas notas falsas de Escudos têm designações numéricas similares às notas de Euro actualmente em circulação, é possível prever um fenómeno emergente de interferência retroactiva dos Euros sobre os Escudos no decurso dos próximos anos.

Este estudo mostrou por último que a memória para a data de um importante acontecimento futuro pode ser bem recordada, mas uma vez o evento decorrido a memória para a data diminui acentuadamente. Sete meses antes da data da circulação, 93% dos sujeitos evocaram correctamente o ano de 2002 e 82% foram a ponto de evocar o dia, mês e ano (1 de Janeiro de 2002). Este resultado é próximo dos 84% observado por Bekerian e Baddeley (1980) para a data da mudança futura de comprimentos de onda das estações de rádio da BBC. Neste ponto a publicidade foi também eficaz. Se antes da circulação, a data era um elemento essencial no processo de mudança, após a circulação do Euro a memória da data perdeu importância a um ritmo que este estudo não permite indicar, mas que assinala um valor de 23% na avaliação feita cerca de 4 anos e meio depois. A análise do padrão de erros na atribuição da data revela que 72% dos sujeitos atribuíram um ano mais antigo do que aquele que efectivamente se verificou. Este afastamento na datação de um acontecimento público traduz um fenómeno designado por telescopia temporal regressiva (*backward telescoping*, na expressão inglesa). A datação de um acontecimento passado raramente é precisa e a data proposta às vezes aproxima-se, outras vezes afasta-se do presente segundo um padrão que nem sempre é evidente (e.g., Brown, Rips, e Shevel 1985; Thompson, Skowronski, e Lee 1988; Friedman, 1993; Pinto, 1998). Provavelmente o uso

quotidiano do Euro ao longo dos últimos 4 anos e meio sugeriu uma actividade mais extensa, e por conseguinte uma percepção mais longa da duração temporal.

Visto no conjunto, o padrão dos resultados indicou que a publicidade sobre o valor do Euro e a data de início da circulação foi eficaz em 2001 e que nos anos de circulação do Euro a relação de "1 Euro = a 200 Escudos" foi retida e correctamente evocada pela esmagadora maioria dos participantes que faziam parte de cada amostra. Este resultado apenas confirma o obtido por Bekerian e Baddeley (1980) para a data, mas não para o conteúdo da mudança. Nesta investigação, o conteúdo da mudança foi muito bem recordado, provavelmente porque a tarefa foi mais simples e de importância maior. Bastava recordar apenas um número que ainda por cima tinha uma utilidade maior na vida futura das pessoas, ao contrário da recordação dos quatro números sobre os cumprimentos de onda da BBC que tinham uma importância menor.

Alguns dos valores elevados deste estudo podem sugerir um efeito de tecto devido ao tipo de amostras inquiridas ou mesmo à facilidade da tarefa. Seria interessante saber se este padrão se mantém ou não com outras amostras de sujeitos de idades e formação diferentes. Apesar da especificidade da amostra, é importante ressaltar que o desempenho de memória nem sempre foi elevado, revelou variações e dependência face a tarefas e situações, nomeadamente no que se refere à relação do decurso do tempo com a precisão do valor do Euro e com a frequência crescente de valores falsos de moedas e de notas. Houve ainda um erro saliente de datação e um efeito de telescopia temporal regressiva. Os erros e as variações de desempenho foram tanto mais relevantes quanto mais específicas e competentes foram as amostras dos sujeitos investigadas, o que se traduziu num padrão de resultados que me pareceu susceptível de ser conhecido e discutido. Se alguns objectos e acontecimentos quotidianos podem ser recordados de forma deficiente apesar do seu uso e frequência elevada e que a repetição, mesmo extensa, e o uso prolongado dos objectos não são uma garantia de uma memória fiel e precisa, há também resultados como os desta investigação sobre o Euro e Escudos em que a publicidade, frequência, repetição e uso contribuíram para o bom desempenho observado.



## Referências

- Albuquerque, P. B., e Pinto, A. C. (1990). Recordações das características das moedas Portuguesas de longa e curta circulação. *Jornal de Psicologia*, 9, 19-23.
- Bekerian, D. A., e Baddeley, A. D. (1980). Saturation advertising and the repetition effect. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 17 - 25.
- Brown, N. R., Rips, L. J., e Shevel, S. K. (1985). The subjective dates of natural events in very-long-term memory. *Cognitive Psychology*, 17, 139-177.
- Bruner, J. S., e Goodman, C. C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- Foos, P. W. (1989). Age differences in memory for two common objects. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 44, P178-P180.
- Friedman, W. J. (1993). Memory for the time of past events. *Psychological Bulletin*, 113, 44-66.
- Helleiner, E. (1998). National currencies and national identities. *American Behavioral Scientist*, 41, 1409-1436.
- Horner, J. M., e Comstock, S. P. (2005). What are the important visual features for coin discrimination? *Applied Cognitive Psychology*, 19, 1211-1218.
- Hughes, B. M. (2002). Misremembering the appearance of common objects: Further cross-cultural confirmation. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 1255-1258.
- Kelly, S. W., Burton, A. M., Kato, T., e Akamatsu, S. (2001). Incidental learning of real-world regularities. *Psychological Science*, 12, 86-89.
- Kikuno, H. (1991). Memory for distinctive and common features of coins. *Psychological Reports*, 69, 867-870.
- Marmie, W. R., e Healy, A. F. (2004). Memory for common objects: Brief intentional study is sufficient to overcome poor recall of US coin features. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 445-453.
- McCurdy, H. G. (1956). Coin perception studies and the concept of schema. *Psychological Review*, 63, 160-168.
- Modigliani, V., Loverock, D. S., e Kirson, S. R. (1998). Encoding features of complex and unfamiliar objects. *American Journal of Psychology*, 111, 215-239.
- Nickerson, R. S., e Adams, M. J. (1979). Long-term memory for a common object. *Cognitive Psychology*, 11, 287-307.
- Nicolas, S., Marchal, A., e Guida, A. (2004). La mémoire d'une pièce d'Euro. *European Review of Applied Psychology*, 54, 247-250.
- Pinto, A. C. (1998). Memórias autobiográficas e cintilantes e o problema da datação. In Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da FPCE da UC (Ed.), *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 627-636). Coimbra: Livraria Minerva.

- Rubin, D. C., e Kontis, T. C. (1983). A schema for common cents. *Memory & Cognition*, *11*, 335-341.
- Thompson, C. P., Skowronski, J. J., e Lee, D. J. (1988). Telescoping in dating naturally occurring events. *Memory and Cognition*, *16*, 461-468.
- Wright, P., Hull, A. J., e Conrad, R. (1969). Performance tests with non-circular coins. *Ergonomics*, *12*, 1-10.

## **RECALL OF EURO VALUE IN PORTUGUESE ‘ESCUDOS’ OVER 6 YEARS, DATE OF CIRCULATION AND THE OLD CURRENCY PIECES**

Amâncio C. Pinto  
*Faculty of Psychology, U. Porto, Portugal*

*Abstract:* Samples of 79 to 114 undergraduates were tested annually from 2001 to 2006 to recall the value of one Euro in Portuguese ‘Escudos’ and the beginning year of circulation of 2002. The first sample was examined in May 2001 in the middle of an intense advertising campaign. Recall was also obtained on the latest Portuguese notes and coins replaced by the Euro. Recall of the Euro value in units was high before and after circulation with no significant differences, but when precisely correct responses were examined in decimal values, performance dropped significantly over the years. Year dating of circulation was recalled by 93% in 2001 and by 23% in 2006 with 72% of subjects showing an error of backward telescoping. The replaced currency was recalled around 90% from 2003 to 2006, but the number of false notes increased significantly implying a retroactive interference effect from actual Euro notes. The results seem to suggest that the 2001 advertising campaign was effective as well as frequency and daily use afterwards.

**KEY-WORDS:** *Recall, publicity, money, Euro, Portuguese ‘Escudos’, dating.*



# VALIDAÇÃO CONCORRENTE DE UMA ESCALA METACOGNITIVA DE LEITURA PARA UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS<sup>1</sup>

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly<sup>2</sup>

*Universidade São Francisco- Brasil*

Mirthis Czubka de Abreu<sup>3</sup>

*Universidade de Taubaté - Brasil*

Nayane Martoni Piovezan<sup>4</sup>

*Universidade São Francisco- Brasil*

## Resumo

O presente estudo objetivou a validação concorrente de uma escala de estratégias de leitura (EMeL-U) por meio da correlação com um teste de inteligência fluida (GfRI). Participaram 84 universitários de dois estados brasileiros. Nos resultados observou-se que as estratégias direcionadas para a solução de problemas foram as mais utilizadas durante a leitura. Identificaram-se correlações baixas e negativas entre os itens da EMeL-U e as etapas de resposta do GfRI. O maior número de correlações encontra-se nas etapas de pós-teste sem dica e com dica. Os resultados revelaram haver relação entre estratégias de leitura e solução de problemas numa perspectiva metacognitiva, constatando-se assim evidências de validade para a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL-U).

**PALAVRAS-CHAVE:** *avaliação psicológica; psicomетria; validade; metacognição; inteligência*

Morada (address): Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly - Rua Luiz Galdin, 2106 - 13278-361 Valinhos/SP - Brasil  
cristina@trtec.com.br - fone: +55 19 38693328

<sup>1</sup> Estudo realizado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq no Brasil

<sup>2</sup> Psicóloga; doutora em Psicologia Educacional e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e docente na graduação e pós - graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade São Francisco/ Brasil; pesquisadora CNPq; cristina.joly@saofrancisco.edu.br

<sup>3</sup> Psicóloga; mestre em Psicologia pela Universidade São Francisco/ Brasil e docente da graduação em Psicologia da Universidade de Taubaté; addaan@ig.com.br

<sup>4</sup> Graduanda em Psicologia e bolsista de Iniciação Científica na Universidade São Francisco/Brasil.

## Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são definidas como técnicas ou métodos utilizados para adquirir informações, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para auxiliar na compreensão propriamente dita. Elas podem ser cognitivas ou metacognitivas (Flavell, 1979).

A função das estratégias cognitivas é ajudar o leitor a recuperar, repetir, organizar, elaborar e integrar a informação do texto. Já as metacognitivas estão direcionadas ao planejamento, monitoramento e regulação dos próprios processos cognitivos. Estão relacionadas à habilidade do leitor em usar mecanismos autoregulatórios que assegurem a conclusão bem sucedida da tarefa (Boruchovitch, 2001; Flavell, 1979; Kopke, 1997, 2001; Mokhtari e Reichard, 2002).

As estratégias metacognitivas dividem-se em *globais*, que possibilitam uma análise geral do texto; *suporte* que dão apoio ao leitor pelo uso de materiais de referências, grifos, dentre outros; e *solução de problemas* que são utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão. Podem ser usadas na *pré-leitura*, quando o leitor faz previsões e uso de seu conhecimento prévio, por meio de uma análise global do texto. *Durante* a leitura é feita uma compreensão da mensagem do texto, uma seleção das informações de maior relevância, uma relação entre as informações apresentadas e as previsões feitas anteriormente, para confirmá-las ou refutá-las. *Depois* da leitura, o objetivo é rever e refletir sobre o conteúdo lido. A síntese e a releitura do texto são alguns exemplos (Duke e Pearson, 2002; Kopke, 1997).

Pesquisas revelam resultados relativos ao desempenho acadêmico após o uso ou ensino de estratégias de leitura (Romainville, 1994; Pinto, 1996; Bolívar, 2002; Joly e Cantalice, 2004), mas pouco se encontra na literatura sobre a questão de instrumentos de avaliação para as estratégias (Cantalice, 2004; Magliano, Graesser, e Trabasso, 1999). Isso é constatado frente à escassez de testes válidos e fidedignos no Brasil que atendam à regulamentação sobre o uso de testes psicológicos do Conselho Federal de Psicologia do Brasil (CRP, 2006).

Nesse sentido, é importante destacar estudos realizados acerca de instrumentos de avaliação. Mokhtari e Reichard (2002) descreveram o desenvolvimento e validação de uma nova medida de auto-relato visando à consciência de estratégias metacognitivas de leitura, para adolescentes e adultos leitores. A análise fatorial dos itens dessa escala revelou a presença de três fatores - estratégias metacognitivas de leitura global, de solução de problemas e de

apoio. A possibilidade de diferenciar leitores hábeis dos não hábeis conferiu a esse instrumento validade.

Joly (2003) está desenvolvendo a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – EMeL-U, para universitários, cujo objetivo é avaliar o tipo de estratégia utilizada por esses alunos para melhor compreenderem textos acadêmicos. O estudo exploratório desenvolvido por Joly, Cantalice e Vendramini (2004) para verificar as evidências de validade dessa escala foi realizado com 1038 universitários, com idade variando entre 16 e 60 anos, que frequentavam regularmente o primeiro ano dos cursos de ciências humanas (82,6%) e exatas (17,4%). Foram identificados os três fatores encontrados por Mokhtari e Reichard (2002) por meio da análise fatorial. Demonstrou ter boa consistência interna ( $\alpha = 0,91$ ).

Em estudo desenvolvido por Nicolau (2004) foi investigada a relação entre as estratégias de leitura por meio da aplicação da EMeL – U e o rendimento acadêmico de estudantes universitários com faixa etária entre 17 e 58 anos que frequentavam diferentes cursos de uma Universidade particular do interior de São Paulo. O rendimento acadêmico foi analisado por meio da média geral das disciplinas cursadas no semestre e da média em uma disciplina de leitura e produção de texto. Constatou-se uma maior utilização de estratégias de leitura pelo gênero feminino, bem como uma correlação significativa e baixa entre as estratégias de leitura utilizadas e o rendimento acadêmico.

Um outro estudo desenvolvido por Joly (2006) buscou analisar a frequência de uso das estratégias metacognitivas de leitura por universitários, identificando as possíveis relações entre o uso das estratégias metacognitivas para resolver problemas de compreensão e a avaliação de desempenho em solução de problemas analógicos. A avaliação foi feita utilizando-se a EMeL - U e um teste de avaliação dinâmica da inteligência fluida (GfRI). Os itens mais citados pelos participantes referem-se a procedimentos de monitoramento da compreensão em leitura, principalmente durante a leitura. A estratégia global e de solução de problemas foram as mais usadas. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas por gênero, idade e período de curso frequentado.

Está em construção a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para estudantes do Ensino Médio - EMeL – EM que contava com 67 itens do tipo Likert com três opções de frequência – nunca, algumas vezes e sempre – em sua primeira versão (Joly, 2005). Participaram do estudo exploratório 490 alunos, sendo 58,6% do sexo feminino e 41,4% do masculino, que frequentavam regularmente o ensino médio em escolas públicas (55,7%) e privadas (44,3%) em cidades do interior paulista. A idade média foi de 16,20 ( $DP=1,28$ ). Dos

participantes, 44,7% (N=219) deles estavam matriculados no 1º ano do ensino médio, 20% (N=98) no 2º ano, 18,4% (N=90) no 3º ano e 16,9% (N=83) no 4º ano para os que cursavam habilitação em Magistério. A análise fatorial para extração de fatores com rotação Promax e normalização Kaiser da amostra de 0,92 determinaram a presença de três fatores (estratégias metacognitivas globais, suporte e solução de problemas) que explicam 39,43 % da variabilidade dos 39 itens da escala que apresentaram carga fatorial entre 0,405 e 0,813. Identificou-se também que os fatores estão correlacionados entre si. A correlação de Pearson entre global e suporte foi de  $r = 0,50$ , entre global e solução de problemas de  $r = 0,53$  e de suporte e solução de problemas de  $r = 0,47$ . Em relação à fidedignidade do instrumento final, o coeficiente Alfa de Cronbach indicou uma precisão alta do instrumento ( $\alpha = 0,92$ ). Os itens excluídos contribuíram para o aumento da precisão do instrumento como um todo. Para as estratégias metacognitivas globais ( $\alpha = 0,85$ ), suporte à leitura ( $\alpha = 0,84$ ) e solução de problemas ( $\alpha = 0,85$ ), os coeficientes Alfa de Cronbach aferidos indicaram também uma precisão alta. Estes resultados conferiram validade de construto à escala, por suas características psicométricas constatadas.

Considerando-se a importância da metacognição como estratégia facilitadora da compreensão em leitura e as escalas brasileiras em desenvolvimento, faz-se necessário buscar relações com instrumentos baseados em outros construtos a fim de se identificar evidências de validade para os instrumentos em construção. Nesse sentido, no presente estudo foi analisada a relação entre metacognição e solução de problemas.

## **Estratégias metacognitivas de leitura e solução de problemas**

A metacognição está associada a um conjunto de conhecimentos e estratégias de alto nível que guiam e regulam as atividades cognitivas. Estão relacionadas especialmente à inteligência, à atenção e memória, e, conseqüentemente, ao desempenho do indivíduo para solucionar problemas (Sternberg, 2000).

Na perspectiva teórica de Sternberg (2000), o componente é entendido como um processo elementar de tratamento da informação que opera com representações e símbolos, os quais são relevantes para solução de problemas. Destaca cinco tipos diferentes de componentes. As suas funções são identificar o tipo de problema que deve ser resolvido, selecionar os componentes de



ordem inferior para executar o problema, selecionar uma estratégia para combiná-los, selecionar representações da informação sobre as quais devem operar e guiar o processo até a resolução e decidir o tempo que deve ser utilizado ou o nível de exigência e qualidade final da execução.

Definir os processos executivos como metacomponentes é assumi-los como estruturas responsáveis por fazer uma tarefa corretamente. Estes executam o planejamento, monitoramento e avaliação na resolução de uma tarefa-problema, dirigindo o progresso das atividades cognitivas, tendo, segundo Boruchovitch (2001), relação direta com a metacognição. O *GfRI - Avaliação Dinâmica da Inteligência Fluida*, desenvolvido por Primi (2002), é um exemplo de um instrumento de avaliação baseado em solução de problemas considerando-se os componentes do processamento cognitivo envolvidos no raciocínio analógico segundo o modelo de Sternberg (1977).

Considerando-se o exposto sobre metacognição e solução de problemas, é relevante apresentar o estudo realizado por Veenman, Wilhelm e Beishuizem (2004) cujos objetivos foram estabelecer a relação entre o desenvolvimento das habilidades metacognitivas e inteligência. Além disso, investigaram o domínio específico das habilidades metacognitivas e suas implicações educacionais. Descreveram três modelos alternativos disponíveis na literatura quanto à relação entre habilidades intelectuais e metacognitivas como preditores da aprendizagem. Os participantes foram alunos do 4º, 6º e 8º ano e universitários. Todos os participantes executaram quatro tarefas de aprendizagem indutiva computadorizadas. Embora as atividades intelectuais tenham sido mediadoras das habilidades metacognitivas, os resultados mostraram que as habilidades metacognitivas se relacionam parcialmente com as intelectuais. Assim o estudo constatou que a metacognição é, pois, tanto uma habilidade geral, característica do desenvolvimento dos indivíduos quanto específica por ter características estratégicas em função da tarefa a ser realizada e estar parcialmente relacionada à inteligência.

Cabe ressaltar que as estratégias metacognitivas de leitura são relevantes para solucionar problemas de compreensão, segundo a concepção de inteligência que considera a existência de um processador central executivo – função executiva – capaz de planejar a atividade intelectual e controlar sua execução sendo as estratégias uma de suas operações cognitivas ou metacognitivas (Carpenter, Just e Shell, 1990; Klauer, 1990; Shimamura, 2000; Veenman, Wilhelm e Beisshuizem, 2004). Ao lado disso, os problemas de raciocínio analógico são frequentemente utilizados para avaliar raciocínio indutivo, pois se aplica, analogamente, um conjunto de informações

ou relações de um domínio bem conhecido a outro desconhecido, criando, com isto, novas informações em campos desconhecidos do sujeito atuante.

Pode-se considerar que essas tarefas são semelhantes às solicitadas quando do uso de estratégias de leitura pelo leitor para resolver um problema de compreensão. Considerando-se a perspectiva que as estratégias metacognitivas atuam como função executiva para a solução de problemas, o objetivo desse estudo foi identificar evidências de validade da EMeL-U por meio da correlação com um teste de avaliação dinâmica da inteligência fluida.

## Método

### *Participantes*

Participaram 84 alunos ingressantes e concluintes de Universidades e Faculdades particulares, situadas no interior dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. A amostra foi composta por conveniência. Do total, 56% eram do sexo feminino, com uma faixa etária entre 18 e 46 anos de idade ( $M = 23,71$  e  $DP = 5,19$ ). Os cursos de Computação ( $N=24$ ); Psicologia ( $N=20$ ), Pedagogia ( $N=16$ ) e, Administração de Empresas ( $N=24$ ) eram os freqüentados pelos participantes.

### *Instrumentos*

#### **Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – EMeL-U (Joly, 2003)**

Tem por objetivo avaliar as estratégias metacognitivas de leitura e a freqüência que o aluno universitário as utiliza nos intervalos antes, durante e após a leitura de textos acadêmicos. É constituída por 35 itens do tipo Likert com cinco pontos (nunca, zero ponto; poucas vezes, 1 ponto; algumas vezes, 2 pontos; muitas vezes, 3 pontos; sempre, 4 pontos) que implicam em respostas graduadas para cada afirmação.

As estratégias metacognitivas de leitura estão divididas em três categorias. As *Estratégias Metacognitivas de Leitura Globais* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 16 e 26) representam um conjunto de estratégias de leitura orientadas para uma análise geral do texto, como por exemplo o item 1- *Estabelecer um objetivo geral para a leitura*. As *Estratégias Metacognitivas de Leitura de Suporte* (11, 12, 14, 15, 18, 21, 24, 30, 32 e 35) dão apoio ao leitor para compreender a informação através do uso de materiais de referências, grifos, dentre outros, como o item 11- *Verificar se as suposições que fiz sobre o*

*conteúdo do texto estão certas ou erradas e as Estratégias Metacognitivas de Leitura de Solução de Problemas (8, 10, 13, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 33 e 34) são utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente a informações presentes no texto, como o item 8- Fazer algumas interrupções na leitura para ver se estou entendendo o texto.*

O instrumento é aplicado de forma coletiva ou individual em uma única sessão. O tempo estimado para responder ao instrumento é de 20 (vinte) minutos. O estudo desenvolvido por Joly, Vendramini e Cantalice (2004) constatou evidências de validade de construto para a EMeL-U.

### **GfRI - Avaliação Componencial Dinâmica da Inteligência Fluida (Primi, 2003)**

Tem por objetivo avaliar o desempenho em solução de problemas. É composto por 24 problemas de raciocínio analógico indutivo com figuras geométricas dispostas em matrizes. Ele é aplicado em três fases consecutivas. O *pré-teste* com um exemplo e doze problemas, a *fase de treino* na qual são apresentados os componentes do processamento cognitivo envolvido no raciocínio analógico (codificação, inferência, mapeamento, aplicação e resposta) segundo o modelo de Sternberg (2000) e a estrutura geral dos problemas (número de elementos, regras e tipos de regras, e complexidade perceptual), orientando-se o respondente de como deve proceder para solucionar cada tipo de item e o *pós-teste* com mais doze problemas estruturalmente idênticos aos do pré-teste, mas com *feedback* sobre a correção da resposta. A cada problema do pós-teste os participantes têm três chances para mudança de resposta após o *feedback*, recebendo sucessivamente menos pontos a cada mudança (respectivamente 1, ? e ?). Depois de terminada esta fase é apresentada uma tela com os resultados preliminares dos participantes alertando que este resultado é ainda parcial e que após a análise dos dados, os participantes receberão os resultados finais de seu desempenho.

A aplicação é feita por terminais de computadores em rede, sendo que cada participante responde individualmente ao teste. O aplicador apenas orienta sobre os procedimentos para iniciar e finalizar a aplicação e dá suporte técnico, caso necessário. As instruções de aplicação são dadas pelo próprio teste.

O estudo exploratório das propriedades psicométricas do *GfRI* foi realizado por Primi (2003) com estudantes universitários de diferentes cursos e idade entre 17 e 43 anos. Os resultados revelaram correlação alta e positiva entre os itens e escore total. A consistência interna foi de 0,70 para o teste.

## Procedimento

Após a aprovação do Comitê de Ética, foram contatados os responsáveis pelos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) para ser explicitado o objetivo da pesquisa, e ainda solicitar a colaboração e a participação destas. Foram agendadas as aplicações por cursos e turmas.

No primeiro contato com os alunos foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, garantindo ao aluno o sigilo e o caráter confidencial da identificação pessoal. Feito estes esclarecimentos foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento da Pesquisa. Diante da posse deste documento, foram distribuídos primeiro a Escala de Estratégias de Leitura – EMEL-U e em seguida, a Avaliação Dinâmica da Inteligência Fluida – *GfRI* foi realizada. Os alunos responderam aos instrumentos no laboratório de informática, pois o *GfRI* se encontrava disponível em rede. A aplicação foi coletiva, com 30 alunos, em média, por classe e por semestre de cada curso.

## Resultados e Discussão

Analizou-se a relação entre as estratégias metacognitivas de leitura e as etapas do *GfRI* por meio da correlação de Spearman que identificou índices baixos e negativos (Tabela 1).

Tabela 1 - Correlação de Spearman entre as estratégias metacognitivas de leitura e *GfRI*

Etapas <i>GfRI</i>	Estratégias			
	Global	Suporte	Solução de problemas	Escore total
Pré-teste	- 0,05	- 0,01	- 0,02	- 0,07
Pós-teste sem dica	- 0,11	- 0,22*	- 0,16	- 0,18*
Pós-teste com dica	- 0,01	- 0,15	- 0,05	- 0,08
Total	- 0,60	- 0,18*	- 0,08	- 0,12

\*correlação significativa a 0,05

Tal resultado era esperado, pois foram correlacionados instrumentos com construtos diferentes (Shimamura, 2000; Veenman, Wilhelm e Beissshuizen, 2004), de acordo com AERA, APA, e NCME (1999). Tais correlações são consideradas evidências de validade concorrente para a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – EMEL-U (Joly, 2003).

Resultados semelhantes foram constatados por Leffa (1996) quando verificou a relação entre compreensão em leitura e habilidade de raciocínio. Os resultados mostraram que os participantes que possuíam maior capacidade de raciocínio compreendiam melhor os textos lidos do que aqueles que possuíam

maior domínio da língua. Joly (2006) analisa as interações entre metacognição e inteligência, especialmente as que se referem à solução de problemas com itens de raciocínio analógico. A despeito de esses construtos terem relação, são esperadas correlações baixas e, em dependendo do item, negativas.

Tabela 2 - Correlação de Spearman entre cada item das estratégias metacognitivas de leitura e GfRI

Estratégias	GfRI			Total
	Pré-teste	Pós-teste sem dica	Pós-teste com dica	
E1	- 0,25*	- 0,24*	- 0,10	- 0,24*
E2	- 0,14	- 0,22*	- 0,13	- 0,17*
E3	- 0,15	- 0,22*	- 0,17*	- 0,23*
E4	0,16	0,00	0,03	0,09
E5	- 0,01	0,07	0,12	0,07
E6	0,00	- 0,08	0,05	0,00
E7	- 0,14	- 0,03	0,00	- 0,09
E8	0,01	- 0,04	0,01	0,01
E9	0,01	- 0,10	0,05	0,03
E10	0,12	- 0,19*	- 0,10	- 0,01
E11	0,19*	0,05	0,15	0,18*
E12	- 0,11	- 0,32**	- 0,35**	- 0,32**
E13	0,02	- 0,03	0,02	0,00
E14	0,17*	- 0,07	0,05	0,11
E15	- 0,08	- 0,15	- 0,15	- 0,17*
E16	0,01	- 0,07	0,04	0,001
E17	- 0,03	- 0,20*	- 0,06	- 0,10
E18	- 0,20*	- 0,24*	- 0,15	- 0,23*
E19	- 0,08	- 0,02	0,10	- 0,01
E20	- 0,05	- 0,28**	- 0,14	- 0,15
E21	0,03	- 0,05	- 0,07	- 0,06
E22	0,10	- 0,12	- 0,05	- 0,00
E23	- 0,05	- 0,22*	- 0,15	- 0,14
E24	- 0,16	- 0,30**	- 0,17*	- 0,22*
E25	- 0,09	- 0,17*	- 0,08	- 0,11
E26	- 0,02	- 0,15	- 0,01	- 0,03
E27	- 0,10	- 0,19*	- 0,19*	- 0,21*
E28	- 0,18*	- 0,13	- 0,02	- 0,13
E29	0,08	- 0,13	- 0,17*	- 0,09
E30	- 0,16	- 0,20*	- 0,14	- 0,21*
E31	0,05	- 0,04	- 0,02	0,00
E32	- 0,10	- 0,25*	- 0,19*	- 0,19*
E33	0,09	0,08	0,10	0,09
E34	- 0,06	- 0,15	- 0,06	- 0,10
E35	- 0,22*	- 0,07	- 0,07	- 0,18*

\*correlação significativa a 0,05/ \*\*correlação significativa a 0,01

A Tabela 2 apresenta os valores de Correlação de Spearman entre cada item das estratégias metacognitivas de leitura e GfRI. Obtiveram-se correlações significativas entre os itens da EMel-U e as etapas de resposta do GfRI nas fases de pré-teste, pós-teste sem dica e pós-teste com dica. O maior número de correlações encontra-se nas etapas de pós-teste sem dica e com dica. Tal fato pode revelar que o desempenho do participante foi melhor após o treino, se utilizou essa informação para a escolha da resposta correta, passando pelas etapas de planejamento, monitoramento e avaliação da resposta dada.

No pré-teste, pós-teste com dica e resultado total houve mais correlações com estratégias de suporte (E11-*Verificar se as hipóteses que fiz sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas*, E14-*Consultar o dicionário para entender o significado de palavras novas*, E18-*Relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto* e E35-*Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura*). As que se referem às habilidades de raciocínio indutivo como levantar hipóteses, por exemplo, apresentam correlação significativa e positiva e às relacionadas ao raciocínio dedutivo como deduzir e selecionar informações são correlações negativas. As correlações com estratégias de solução de problemas foram mais frequentes no pós-teste com dica.

As estratégias E3-*Organizar um roteiro para ler*, E12-*Grifar o texto para destacar as informações que acho importante*, E24 - *Questionar o texto para entendê-lo melhor*, E27-*Interpretar o que o autor quis dizer* e E32-*Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes*, apresentaram correlações significativas e simultâneas com pós-teste sem dica, com dica e resultado total. Implicam em habilidade de resumir e selecionar elementos. Essas são também as mais utilizadas no GfRI para definir a resposta correta, considerando a presença do *feedback* como um fator auxiliar.

Apenas os itens E1-*Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto* e E18-*Relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto*, que implicam em análise das informações por dedução correlacionaram-se ao mesmo tempo com pré-teste, pós-teste sem dica e total. Isso porque utilizar estratégias dedutivas para solucionar problemas de raciocínio indutivo pode indicar que os participantes não usaram as habilidades necessárias à tarefa ou, talvez, não se basearam em procedimentos metacognitivos para a escolha da resposta.

Pode-se supor que esses resultados revelem a relação entre estratégias de leitura e solução de problemas numa perspectiva metacognitiva, como constata a literatura científica (Carpenter, Just e Shell, 1990; Klauer, 1990;

Shimamura, 2000; Sternberg, 2000; Bolívar, 2002; Veenman, Wilhelm e Beissshuizem, 2004; Joly, 2006). Podem ser, também considerados, constatação de evidências de validade da EMel-U.

## Considerações Finais

Os resultados constataram evidências de validade concorrente para a EMel-U por meio da correlação com o GfRI. Enfatiza-se a importância de novos estudos, embasados na relação entre a metacognição e a inteligência, tanto para a continuação de evidências de validade para a EMel-U quanto para uma futura implementação do ensino de estratégias de leitura. Isto posto, por considerar-se que o número de participantes do presente estudo foi uma de suas limitações. Assim, pretende-se que esses resultados sirvam para organização de procedimentos de avaliação e de intervenção, visando uma melhor compreensão e resolução de problemas por parte dos estudantes universitários.

## Referências

- AERA, APA, e NCME (1999). Standards for educational and psychological testing. *American Educational Research Association*, Washington, United States of America.
- Bolívar, C. R. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas em tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17, 53 -82.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 19-25.
- Cantalice, L. M. de. (2004). *Qualidades psicométricas de uma estratégia de leitura com universitários*. Dissertação de mestrado. Universidade São Francisco, Itatiba - SP.
- Carpenter, P. A.; Just, M. A. e Shell, P. (1990). What one intelligence matrices test. *Psychological Review*, 97, 404-431.
- Conselho Regional de Psicologia (2006). *Lista atualizada de testes aprovados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos*. [online] Disponível em: <http://www.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim> Acessado em 02/07/2006.
- Duke, N. K., e Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Em: Farstrup, A. E., Samuels, S. J. *What research has to say about reading instruction*. (p.205-242) Newark: Internacional Reading Association.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Joly, M. C. R. A. (2003). *Escala de estratégias de leitura – formato universitário*. Pesquisa em desenvolvimento. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Joly, M. C. R. A. (2005). *Escala de estratégias de leitura – formato ensino médio*. Pesquisa em desenvolvimento. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Joly, M. C. R. A. (2006). *Escala de estratégias de leitura e avaliação dinâmica da inteligência: evidências de validade*. Relatório de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Itatiba, Universidade São Francisco.
- Joly, M. C. R. A., e Cantalice, L. M. de (2004) Avaliando estratégias de leitura com universitários. Em C. Machado; L.S. Almeida; M.Gonçalves; e V. Ramalho. *Avaliação psicológica: formas e contextos* (p.479-486) Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Joly, M. C. R. A., Cantalice, L. M. de, e Vendramini, C. M. M. (2004). Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. *Interação em Psicologia* 8, 261 – 270.
- Klauer, K. J. (1990). A process theory of inductive reasoning tested by teaching of domain-specific thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 191-206.
- Kopke, H. F. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional* (2 e 3), 59-67.
- Kopke, H. F. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos de Leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra.
- Magliano, J. P., Graesser, A., e Trabasso, T. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 9, 615-629.
- Mokhtari, K., e Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Nicolau, A. F. (2004). *Estratégias de leitura e rendimento acadêmico: um estudo de validação*. Relatório de pesquisa. Programa de Iniciação Científica. Itatiba, Universidade São Francisco.
- Pinto, A. P. (1996). *Processos cognitivos e estilos individuais: uma proposta para o desenvolvimento da autonomia do leitor*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP.
- Primi, R. (2002). GfRI – Avaliação componencial dinâmica da inteligência fluida. Teste em desenvolvimento. Itatiba, Universidade São Francisco.



- Primi, R. (2003). *Avaliação componencial informatizada da inteligência fluida*. (Relatório técnico parcial nº 2000/05913-4) São Paulo: FAPESP.
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students metacognition and their performance. *Studies in Higher Education, 19*, 359–366.
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition, 9*, 313-323.
- Sternberg, R. J. (1977). A component process in analogical reasoning. *Psychological Review, 84*, 353-378.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., e Beishuizen, J. J. (2004) The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction, 14*, 89-109.

## CONCORRENT VALIDITY OF A READING METACOGNITIVE SCALE TO BRASILIAN UNIVERSITIES

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

*Universidade São Francisco- Brasil*

Mirthis Czubka de Abreu

*Universidade de Taubaté - Brasil*

Nayane Martoni Piovezan

*Universidade São Francisco- Brasil*

*Abstract:* It was aimed the concurrent validation of a reading strategies scale (EMeL-U) through the correlation with an intelligence fluid test (GfRI). 84 university students from two brazilian states took part. In the results was observed that the strategies directed to the solving of problems were the most used during the reading. Low and negative correlations between the items from the EMeL-U and the stages of GfRI answers were identified. The highest number of correlations was found in the stages of post-test with and without feedback. The results revealed relation between the reading strategies and the solving of problems in a metacognitive perspective, evidencing validity for the Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL-U).

**KEY-WORDS:** *psychological evaluation; psychometric; validity; metacognition; reading comprehension.*

## A FLEXIBILIDADE DE UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES UNIDADES ORTOGRÁFICAS NA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Paula Vale\*

Rosângela Bertelli\*\*

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

### Resumo

O tamanho das unidades ortográficas/fonológicas usadas na descodificação de palavras novas parece depender do grau de consistência das correspondências ortografia-fonologia.

Este estudo testa a hipótese de as crianças portuguesas necessitarem usar “unidades-grandes” e “unidades-pequenas” para lerem com precisão, uma vez que a ortografia portuguesa é moderadamente inconsistente.

Testaram-se 96 crianças dos 4 anos de escolaridade básica e 24 adultos na leitura de dois tipos de pseudo-palavras (“unidades-grandes” vs “unidades-pequenas”), que, ou eram apresentadas misturadas numa lista, ou em listas separadas por tamanho da unidade alvo.

Os resultados indicam que os leitores aprendizes, particularmente a partir do 2º ano, utilizam estratégias flexíveis quanto ao tamanho da unidade que processam, o que gera custos de precisão até que esses mecanismos estejam completamente dominados.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Descodificação, leitura, unidades ortográficas-fonológicas, flexibilidade de estratégias, analogia.*

Aprender a descodificar palavras num sistema alfabético é crucial porque é justamente esta capacidade que permite às crianças pronunciar novas combinações de grafemas que vão surgindo no decorrer da aprendizagem e, assim, aumentar o número de palavras que conseguem ler com sucesso de forma autónoma. As palavras podem ser descodificadas utilizando apenas a conversão sequencial entre cada grafema e cada fonema, processo que seria suficiente para, por exemplo, ler a palavra “sul”, e podem ser descodificadas usando como unidade de conversão padrões ortográficos maiores que os grafemas, como por exemplo, “ao”, “por”, “as”, “ar”, <qui> (em “tranquilo”), “giz”.

Saber como as crianças descodificam palavras, isto é, saber que unidade ortográfica usam predominantemente para estabelecer a relação entre os pa-

drões ortográficos e a respectiva pronúncia quando têm que ler uma palavra nova, é uma questão que permanece em debate científico. Uma das perspectivas (Duncan, Seymour e Hill, 1997; 2000; Ehri, 1992; 2005; Ehri e Robbins, 1992; Frith, 1985; Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams e Stuart, 2002; Hulme, Muter e Snowling, 1998; Muter, Hulme, Snowling e Taylor, 1998; Seymour e Duncan, 1997; Share, 1995; 1999) defende que as crianças iniciam essa aprendizagem utilizando primeiro as regras de conversão entre letras e fonemas (e, um pouco mais tarde, dígrafos). Deste ponto de vista, identificado como Modelo das “Unidades-Pequenas”, as crianças só progredem para o uso de correspondências que envolvem blocos ortográficos maiores, como <ear> de cear ou <quen> de cinquenta após terem dominado a automatização do primeiro mecanismo de conversão e com a aquisição de conhecimentos mais sofisticados sobre as especificidades do sistema ortográfico. Outra perspectiva, a do Modelo das “Unidades-Grandes” (Goswami, 1986; 1990; 1993; 1995; 1999; Goswami e Bryant, 1990; 1992; Goswami e East, 2000; Goswami, Gombert e Barrera, 1998; Goswami e Mead, 1992), sustenta que o uso de correspondências envolvendo blocos ortográficos maiores que os grafemas pode desempenhar um papel importante na descodificação logo desde os primeiros momentos de aprendizagem.

Estudos recentes sugerem que as crianças podem usar ambas as estratégias de descodificação desde o início da aprendizagem. O uso de uma ou de outra estratégia dependeria do tipo de tarefa de leitura que enfrentam, do tipo de palavras que têm que ler, dos métodos de ensino que experimentaram e da ortografia em que estão a aprender a ler (Brown e Deavers, 1999, Goswami e East, 2000; Goswami, Gombert e De Barrera, 1998).

A propósito deste debate, Brown e Deavers (1999) realizaram um conjunto de experiências que mostrou que a unidade ortográfica preferencialmente usada pelas crianças em tarefas de leitura dependia da informação que conseguiam extrair a partir do tipo de palavras (pseudo-palavras) que tinham que ler e a partir das tarefas que tinham que realizar. Assim, quando tinham que ler uma palavra nova (pseudo-palavra), usando como fonte de informação uma palavra modelo aprendida antes, quanto mais saliente era a relação entre o modelo que servia de exemplo e as pseudo-palavras teste, maior era a incidência da utilização de “unidades-grandes” na estratégia de leitura, quer em leitores iniciantes quer nos que tinham mais experiência. De igual modo, os participantes adultos utilizavam mais consistentemente uma estratégia de analogia baseada em rimas quando as pseudo-palavras apareciam numa lista composta com palavras exceção e usavam mais consistentemente uma estratégia de conversão grafema-fonema quando as pseudo-palavras que ti-

nham que ler apareciam numa lista de pseudo-palavras. Estando as pseudo-palavras inseridas num conjunto em que a maioria das palavras exigia o uso de rotinas lexicais para derivar a pronúncia correcta, os padrões ortográficos maiores que o grafema foram preferidos. No caso de estarem inseridas num conjunto que apelava essencialmente à conversão grafema-fonema, como era o caso das listas de pseudo-palavras, era essa a estratégia que utilizavam mais consistentemente. A partir destes resultados, Brown e Deavers (1999) defendem que, quer as crianças, quer os adultos, podem ser flexíveis relativamente ao uso preferencial que fazem das unidades de leitura, dependendo do tamanho da unidade que se torne mais relevante para a tarefa. Assim, propõem um modelo de aprendizagem chamado Modelo da "Hipótese da flexibilidade do tamanho da unidade".

De acordo com esta hipótese, o tipo de ortografia em que se aprende a ler influenciaria a estratégia predominante de aprendizagem. As ortografias irregulares, em que o mesmo padrão ortográfico se pode pronunciar de várias maneiras em diferentes palavras, fomentariam a utilização simultânea de unidades pequenas e de "unidades-grandes" desde o início da aprendizagem. Nesses casos, a descodificação a partir de "unidades-pequenas" seria necessária para pronunciar o início das palavras e, por outro lado, só a utilização de "unidades-grandes" seria eficaz na pronúncia correcta de palavras irregulares que ocorrem em grande percentagem. Assim, as crianças que aprendem a ler em ortografias mais irregulares teriam mais tendência para mudar frequentemente entre uma estratégia de utilização de "unidades-pequenas" e uma estratégia de utilização de "unidades-grandes" do que as crianças que aprendem com ortografias mais regulares, que teriam tendência para utilizar consistentemente as unidades pequenas. Esta necessidade de misturar frequentemente o nível de codificação das unidades ortográficas tornaria a aprendizagem mais difícil e mais demorada do que a aprendizagem consistente em apenas uma das estratégias, como ocorre em ortografias mais regulares. Com efeito, vários estudos têm provado que aprender a ler em inglês, uma ortografia muito irregular, é mais difícil e mais demorado do que aprender a ler em ortografias regulares, como a italiana, a espanhola, a grega, a holandesa ou a alemã (Frith, Wimmer e Landerl, 1998; Goswami et al.; 1998; Goswami, Porpodas e Wheelwright, 1997, Seymour, Aro, e Erskine, 2003; Wimmer e Goswami, 1994).

Um estudo recente (Goswami, Zigler, Dalton e Schneider, 2003) testou a hipótese de as crianças de língua inglesa terem mais tendência para mudar frequentemente entre "unidades-grandes" e "unidades-pequenas" quando tinham que ler palavras novas (pseudo-palavras), do que crianças de língua

alemã dos mesmos níveis de leitura. Em ambas as ortografias foram utilizados dois tipos de pseudo-palavras: pseudo-palavras que, por serem “vizinhos ortográficos” de palavras reais (inglês: dake a partir da palavra cake; alemão: Dod a partir da palavra Rod), podiam ser lidas utilizando ou correspondências envolvendo unidades grandes ou correspondências entre grafema-fonema; pseudo-palavras que, por não terem “vizinhos ortográficos” com palavras reais, só poderiam ser lidas utilizando correspondências entre unidades pequenas (inglês: daik; alemão: Dodt). As diferentes pseudo-palavras eram apresentadas de duas maneiras: ou todas misturadas numa lista única ou em listas-bloco por unidades. As crianças de língua inglesa, mas não as de língua alemã, evidenciaram um melhor desempenho quando as pseudo-palavras eram apresentadas por blocos de unidades do que quando eram apresentadas numa lista misturada. Segundo os autores, estes resultados sugerem que a necessidade de as crianças inglesas usarem diferentes estratégias nas listas misturadas causou imprecisões na descodificação, reduzindo assim o nível dos desempenhos nessas listas.

Esse custo não foi significativo para as crianças de língua alemã, porque, dada a maior regularidade ortográfica, o uso consistente de uma estratégia única de conversão grafema-fonema foi suficiente para derivar a pronúncia das pseudo-palavras. De acordo com os autores, estes resultados mostrariam que o contexto afecta a estratégia de processamento usada, o que significa que uma ortografia mais irregular, como a inglesa, ao contrário das ortografias mais regulares, obrigaria ao uso simultâneo de “unidades-pequenas” e de “unidades-grandes” desde o início da aprendizagem.

Relativamente à aprendizagem da leitura em língua portuguesa não existem dados que permitam saber em que momento do desenvolvimento as crianças utilizam “unidades-grandes” para descodificar as palavras, ou mesmo se tal estratégia é de todo necessária. Alguns estudos (Pinheiro, 1995; Vale, 2000) mostraram já que a estratégia preferencial das crianças de língua portuguesa durante os dois primeiros anos de aprendizagem é a da conversão entre grafema-fonema. No estudo sobre o Português Europeu (Vale, 2000), em que 80 crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade leram uma lista de 96 palavras classificadas segundo o comprimento, a regularidade e a frequência, elas liam melhor e mais rapidamente as palavras curtas do que as palavras longas e as palavras regulares do que as palavras irregulares. No entanto, ainda que em menor frequência, as crianças também recorriam à informação lexical na leitura de palavras. Isto é, liam melhor e mais rapidamente as palavras frequentes do que as palavras de baixa frequência, o que indi-

ca que a familiaridade de certos padrões ortográficos torna a leitura mais automática e menos sujeita a erros.

Num estudo internacional levado a cabo por um grupo de investigadores de 14 países europeus (Seymour, Aro e Erskine, 2003), a ortografia portuguesa foi classificada a meio do contínuo entre ortografias mais regulares (finlandesa, italiana, espanhola e grega) e menos regulares (inglesa, dinamarquesa e francesa). Nesse estudo, os níveis de desempenho das crianças portuguesas do 1º ano relativamente ao conhecimento de letras e à leitura de palavras familiares e de pseudo-palavras, situavam-se bastante abaixo dos desempenhos das crianças que aprendiam em ortografias mais regulares, e eram semelhantes aos das crianças das ortografias mais irregulares, o que reflectiria a natureza inconsistente da ortografia portuguesa quanto ao seu padrão de regularidade (Seymour, 2005).

Sendo uma ortografia que balança entre a regularidade e a irregularidade, aprender a ler em português implica um desafio que está longe de ser compreendido. Se atendermos, por exemplo, ao facto de que o contexto determina o valor fonémico das vogais (por exemplo, *voas*, *vogar*), poderemos admitir que não são apenas as “unidades-pequenas” a ditar os processos de descodificação, e que em algum momento da aprendizagem é necessário usar informação ao nível das estruturas ortográficas maiores que o grafema para descodificar correctamente.

A questão do uso e da flexibilidade do uso de “unidades-pequenas” e de “unidades-grandes” é o objectivo principal da pesquisa que a seguir se apresenta.

Este estudo faz parte de uma investigação mais alargada sobre o uso da analogia como estratégia de leitura em língua portuguesa. Nesta experiência compara-se a precisão na leitura de dois tipos diferentes de pseudo-palavras por crianças e adultos e testa-se a hipótese da “flexibilidade do tamanho da unidade”, utilizando um paradigma semelhante ao do estudo de Goswami anteriormente referido (Goswami et al., 2003).

Considerando que a ortografia portuguesa se situa entre a ortografia alemã e a ortografia inglesa relativamente ao seu grau de regularidade, e que o método de ensino da leitura utilizado com as crianças participantes deste estudo favorece o uso de uma estratégia de “unidades-pequenas” de conversão entre grafema-fonema, é de admitir que os leitores portugueses utilizem preferencialmente essa estratégia, pelo menos no início da aprendizagem. No entanto, como essa estratégia não parece ser sempre a mais adequada para ler todos os tipos de palavras, é possível que também possam usar informação ao nível das “unidades-grandes”, quando necessário. De acordo com a hipótese

da “flexibilidade do tamanho da unidade” isso levaria a um custo na precisão da leitura quando têm que ler itens de diferentes categorias misturados numa única lista. Por isso, é provável que se verifiquem, tal como na ortografia inglesa, melhores desempenhos quando as pseudo-palavras se apresentam em listas de um único tipo (“unidades-pequenas” ou “unidades-grandes”).

## Metodologia

### Participantes

Nesta experiência participaram 110 leitores de diferentes níveis de desenvolvimento. Desse total, 96 eram crianças, 24 por cada ano de escolaridade do 1º ao 4º ano, e 24 eram estudantes universitários. As médias de idades estão apresentadas no Quadro 1.

As crianças frequentavam uma escola privada onde o ensino da leitura era realizado através de um método fônico que enfatizava desde o início as conversões grafema-fonema. Os adultos eram estudantes universitários de diferentes anos de um curso de Professores do Ensino Básico.

Quadro 1 - Média de Idades e Percentagem média de palavras lidas correctamente na Lista de Palavras e nas Palavras Modelo em função do ano de escolaridade e do tamanho das palavras (número de sílabas)

Ano	Idades	Lista de Palavras	Palavras Modelo	
			Diss	Tris
Primeiro	6.07 (0.30)	52.2 (18.9)	74.3 (19.0)	62.5 (29.2)
Segundo	7.00 (0.31)	80.8 (7.5)	95.3 (7.5)	94.1 (10.0)
Terceiro	8.03 (0.31)	87.1 (5.2)	98.6 (4.7)	97.2 (6.4)
Quarto	9.00 (0.30)	90.4 (4.2)	99.3 (3.4)	97.2 (6.4)
Adultos	21.2 (1.40)	97.6 (2.0)	97.9 (5.6)	99.3 (3.4)

Nota: Diss, dissílabos; Tris, trissílabos; Desvio Padrão entre parêntesis.

### Estímulos

A partir de seis palavras que eram dissílabos (Diss) e seis que eram trissílabos (Tris), foram construídas listas de dois tipos diferentes de pseudo-palavras. Havia duas listas de pseudo-palavras dissilábicas e duas listas de pseudo-palavras trissilábicas. Numa das listas de cada nível silábico, as pseudo-palavras podiam ser lidas de duas maneiras: ou usando uma estraté-



gia de correspondência entre grafema-fonema ou usando o conhecimento da pronúncia de padrões maiores que o grafema (“unidades-grandes”) e que a pseudo-palavra partilhava com a palavra real. Este tipo de pseudo-palavras foi designado “pseudo-palavras de unidades-grandes” (F+O+) pois apresentavam analogia fonológica e ortográfica com as palavras de que derivavam (por exemplo, “paxi” e “zinquenta”, a partir das palavras táxi e cinquenta, respectivamente). Noutra lista, as pseudo-palavras eram homófonas das pseudo-palavras anteriores mas só podiam ser lidas através do uso de correspondências grafema-fonema pois não possuíam vizinhos ortográficos com a palavra real (por exemplo, “paci”, “zimcoemta”, para as mesmas palavras). Este tipo de pseudo-palavras foi chamado “pseudo-palavras de unidades-pequenas” (F+O-).

Doze das pseudo-palavras eram dissílabos e 12 eram trissílabos, seis F+O+ e seis F+O- para cada tamanho silábico. Os estímulos estão apresentados em anexo.

### **Procedimento**

De modo a verificar os níveis de leitura de cada grupo, todos os participantes leram uma lista de 96 palavras manipuladas por frequência, regularidade e comprimento (Lista de Palavras) já usada em outros estudos (Vale, 2000) e que provou ser sensível ao nível de desenvolvimento em leitura. Também leram as palavras que serviram como modelos (Palavras Modelo) para a elaboração das pseudo-palavras. Os resultados desses testes estão apresentados no Quadro 1.

Relativamente à leitura das pseudo-palavras, havia duas condições de testagem, uma Condição Bloco e uma Condição Mistura. Na Condição Bloco, todas as pseudo-palavras “F+O+” de um mesmo nível silábico eram apresentadas numa lista e todas as pseudo-palavras “F+O-” de um mesmo nível silábico eram apresentadas em outra lista. A ordem de passagem das listas era balanceada entre os participantes. Na Condição Mistura, os dois tipos de pseudo-palavras de um mesmo nível silábico apareciam numa única lista, numa ordem ao acaso.

Metade das crianças em cada grupo e metade dos estudantes universitários leu as pseudo-palavras na Condição Bloco e outra metade leu-as na Condição Mistura. Cada um dos níveis silábicos foi apresentado numa sessão diferente. Havia duas ordens de passagem dos níveis silábicos: Diss, Tris e Tris, Diss. Metade dos participantes iniciou a leitura pelos dissílabos e a outra metade pelos trissílabos.

As crianças foram testadas numa sala da sua escola entre Maio e Julho, começando-se pelo 4<sup>o</sup> ano e terminando no 1<sup>o</sup> ano. Os estudantes universitários, que participaram voluntariamente, foram testados em Julho. Cada participante foi testado em 3 sessões. Na 1<sup>a</sup> sessão foram lidas as listas de palavras. Na 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> sessões foram lidas as listas de pseudo-palavras.

No início de cada sessão eram apresentadas num computador uma palavra ou uma pseudo-palavra do nível silábico apropriado para que os participantes pudessem praticar a leitura no dispositivo do computador. De seguida pedia-se-lhes que lessem cada item o melhor e o mais rápido que pudessem. No caso das pseudo-palavras era-lhes dito que se tratava de palavras inventadas, que não tinham significado. Imediatamente após cada leitura, a experimentadora carregava numa tecla do computador e três milissegundos depois aparecia no écran um novo estímulo. As respostas foram registadas em gravador áudio para serem posteriormente analisadas.

## Resultados

Uma análise de variância realizada com os resultados obtidos na leitura da Lista de Palavras indicou um efeito significativo de Ano ( $F_{(4,115)} = 80.35$ ,  $p = .0001$ ). As diferenças entre os Anos foram examinadas com comparações múltiplas usando testes de Newman-Keuls com níveis de significância de .01. Essas análises mostraram que o aumento de respostas correctas em cada nível de escolaridade seguinte correspondia a uma diferença significativa de desempenho, excepto na comparação entre o 3<sup>o</sup> e o 4<sup>o</sup> ano, que não se distinguiram entre si, quer ao nível de significância de .01, quer ao de .05.

Relativamente à leitura das Palavras Modelo, das quais derivaram as "Pseudo-palavras de unidades-grandes", os resultados apresentados no Quadro 1 mostram que se tratava de palavras que geraram níveis de leitura muito elevados (entre os 94.1% e os 99.3%, com excepção do 1<sup>o</sup> Ano) o que correspondia, portanto, a uma base de conhecimento adquirido. Uma análise de variância com medidas repetidas mostrou um efeito significativo de Ano ( $F_{(4,115)} = 30.38$ ,  $p = .0001$ ), de Sílabas ( $F_{(2,230)} = 28.59$ ,  $p = .0001$ ), assim como uma interacção significativa Ano x Sílabas ( $F_{(8,230)} = 14.90$ ,  $p = .0001$ ). Análises posteriores mostraram que o efeito Sílabas e a interacção eram devidos ao 1<sup>o</sup> ano e o efeito Ano era devido ao 1<sup>o</sup> e ao 2<sup>o</sup> anos.

Os desempenhos na leitura das diferentes pseudo-palavras foram analisados em termos da percentagem de respostas correctas. Eram aceites como certas todas as respostas cuja pronúncia fosse plausível de acordo com as re-

gras de conversão grafema-fonema, mesmo que não resultasse análoga à da palavra que servira como modelo para gerar a pseudo-palavra. Por exemplo, a palavra modelo “lobo” gerou “cobo”, mas foi aceite a leitura /'kO'bO/¹; a leitura /zi~'kO'Emóta/ da pseudo-palavra “zimcoemta” foi aceite. As percentagens de respostas correctas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Percentagem média de respostas correctas na Condição Bloco e na Condição Mistura em função do ano de escolaridade, do tipo e do tamanho das pseudo-palavras

Ano		F+O+			F+O-		
		Bloco	Mistura	Dif.	Bloco	Mistura	Dif.
Primeiro	Diss	83.3 (25.6)	84.7 (16.6)	-1.4	47.2 (28.3)	65.3 (25.1)	-18.1
	Tris	50.0 (34.8)	54.3 (33.4)	- 4.3	37.5 (31.1)	34.7 (30.5)	2.8
Segundo	Diss	98.6 (4.80)	92.4 (11.5)	6.2	83.3 (17.4)	75.7 (24.0)	7.6
	Tris	95.8 (7.60)	93.9 (8.40)	1.9	90.3 (11.1)	80.3 (19.5)	10.0
Terceiro	Diss	88.9 (14.8)	88.9 (13.0)	0.0	81.9 (16.6)	76.4 (19.4)	5.5
	Tris	94.4 (8.20)	90.3 (11.1)	4.1	84.7 (15.0)	72.2 (10.8)	12.5
Quarto	Diss	95.8 (7.60)	95.8 (7.60)	0.0	84.7 (19.4)	87.5 (12.6)	-2.8
	Tris	95.8 (10.4)	93.1 (11.1)	2.7	80.6 (17.2)	80.6 (15.6)	0.0
Adultos	Diss	96.7 (7.00)	100.0 (0.00)	-3.3	91.7 (11.8)	85.7 (12.8)	6.0
	Tris	98.3 (5.30)	98.8 (4.50)	-0.5	90.0 (11.7)	96.4 (7.10)	-6.4
Média		89.5	89.5	0.0	76.7	76.0	0.7

Nota: Diss = dissílabos; Tris = trissílabos; Dif. = % Bloco-% Mistura; Desvio Padrão entre parêntesis.

Os resultados obtidos na leitura das pseudo-palavras foram examinados usando uma análise de variância em que os factores Ano (1º, 2º, 3º, 4º e Adultos) e Agrupamento (Bloco, Mistura) foram tomados como variáveis independentes e o Tipo de Pseudo-palavras (F+O+, F+O-) e o número de Sílabas (Dissílabos, Trissílabos) entraram como variáveis dependentes em medidas repetidas. Verificaram-se efeitos significativos relativamente ao Ano ( $F_{(4,109)} = 35.27, p = .0001$ ), ao Tipo de Pseudo-palavra ( $F_{(1,109)} = 142.40, p = .0001$ ) e ao número Sílabas ( $F_{(1,109)} = 9.10, p = .0032$ ) assim como interacções significativas entre o Tipo de Pseudo-palavras e o Ano ( $F_{(4,109)} = 4.64, p = .0017$ ) e entre o tamanho das Sílabas e o Ano ( $F_{(4,109)} = 12.74, p = .0001$ ). O efeito Agrupamento não se mostrou significativo ( $F_{(1,109)} = 0.25, p > .6$ ). Nenhum outro resultado obteve análises significativas. A interacção Tipo de Pseudo-palavra x Ano ocorreu porque a diferença entre as pseudo-palavras de “unidades-grandes” e de “unidades-pequenas” era mais acentuada no 1º Ano do que

¹ Nas transcrições fonémicas apresentadas foi utilizado o sistema Unibet adaptado para o Português Europeu por Castro e Gomes (2001).

nos outros anos de escolaridade, deixando de ser significativa se o 1º Ano não fosse considerado nas análises. De igual modo, a interacção Sílabas x Ano deveu-se ao facto de que para o 1º Ano os dissílabos deram origem a mais respostas certas do que os trissílabos.

Como o 1º Ano era a variável que estava a qualificar as interacções e como, por outro lado, se pretendia comparar estes resultados com o padrão obtido no estudo de Goswami et al. (2003), cujos grupos correspondiam aos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, foi realizada uma outra análise de variância sem o 1º Ano e sem os Adultos para verificar se os efeitos estatísticos se mantinham.

Considerando os 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, as pseudo-palavras de “unidades-grandes” F+O+ obtiveram 94.4% de respostas correctas na Condição Bloco e 92.4% na Condição Mistura (diferença de 2.0). As pseudo-palavras de “unidades-pequenas” F+O- obtiveram 84.3% na Condição Bloco e 78.8% na Condição Mistura (diferença de 5.5). A análise realizada sobre estes valores mostrou um padrão de resultados diferente do obtido anteriormente. O efeito Agrupamento passou a ser significativo ( $F_{(1,65)} = 4.40$ ,  $p = .04$ ); os efeitos Ano e Sílabas deixaram de ser significativos (respectivamente,  $F_{(2,65)} = 2.31$ ,  $p > .1$  e  $F_{(1,65)} = .011$ ,  $p > .92$ ). As interacções Tipo de Pseudo-palavra x Ano e Sílabas x Ano também deixaram de ser significativas (respectivamente,  $F_{(2,65)} = 0.45$ ,  $p > .9$  e  $F_{(2,65)} = 1.43$ ,  $p > .2$ ). Permaneceu significativo o efeito principal Tipo de Pseudo-palavra ( $F_{(1,65)} = 62.34$ ,  $p = .0001$ ), traduzindo um melhor desempenho nas pseudo-palavras de “unidades-grandes”.

Uma análise de variância realizada sobre os resultados dos adultos isoladamente, em que a variável independente era o factor Agrupamento e os desempenhos nas diferentes listas de pseudo-palavras foram analisados com medidas repetidas mostrou que o único efeito principal significativo foi o relativo ao Tipo de Pseudo-palavra ( $F_{(1,22)} = 1924$ ,  $p = .0002$ ), indicando a vantagem das pseudo-palavras compostas a partir das “unidades-grandes” (F+O+). Para além dessa análise significativa apenas a tripla interacção Tipo de Pseudo-palavra x número de Sílabas x Agrupamento também se mostrou significativa ( $F_{(1,22)} = 5.82$ ,  $p = .02$ ), traduzindo o facto de que enquanto os desempenhos obtidos nas pseudo-palavras F+O+ não parecem ter sido afectados pelo contexto de apresentação, os desempenhos nas pseudo-palavras F+O- foram menos elevados nas listas misturadas de dissílabos e mais elevados nas listas misturadas de trissílabos.

## Discussão

O trabalho apresentado tinha como objectivo examinar se os leitores de língua portuguesa utilizavam ou não em simultâneo diferentes unidades ortográficas no processo de descodificação de palavras novas, neste caso pseudo-palavras.

De acordo com a hipótese da “flexibilidade do tamanho da unidade” (Brown e Deavers, 1999), a forma como cada ortografia codifica a fala leva a que os leitores adoptem preferencialmente uma ou, alternativamente, mais do que uma estratégia para obter a pronúncia correcta das palavras. Em ortografias que apresentam uma grande consistência na conversão entre grafema-fonema, e nas quais nenhuma ambiguidade de pronúncia resulta da estratégia de descodificação assente em “unidades-pequenas”, os leitores teriam tendência para usá-la de forma quase exclusiva e com grande eficácia. Seria o caso dos leitores de língua alemã. Por oposição a este funcionamento, nas ortografias mais irregulares, os leitores usariam quer uma estratégia de conversão grafema-fonema, para reduzir a complexidade de grandes padrões ortográficos, quer uma estratégia assente em “unidades-grandes” para reduzir a inconsistência da conversão. Seria o caso dos leitores de língua inglesa.

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que, tal como os aprendizes de língua inglesa, também os leitores de língua portuguesa têm de adoptar mais do que uma estratégia de descodificação para ler palavras novas. Para além disso, as estratégias usadas parecem modificar-se à medida que o nível de desempenho aumenta.

Os dados mostram que, no 1º ano, as crianças usavam preferencialmente uma estratégia de conversão fonema-grafema. Daí que se tivessem verificado grandes diferenças entre dissílabos e trissílabos. Usando um mecanismo sequencial de descodificação apoiado em unidades-pequenas, o número de erros aumenta com o número de possibilidades de errar. Os desempenhos obtidos no 1º ano também não evidenciaram um custo significativo pelo facto de diferentes tipos de pseudo-palavras aparecerem misturadas. Estando a operar apenas ao nível das “unidades-pequenas”, não poderia haver diferenças pelo facto de as diferentes pseudo-palavras aparecerem misturadas ou separadas em blocos.

Os resultados encontrados com as crianças dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, cujos níveis de desempenho eram francamente melhores do que os das crianças do 1º ano, apontam para outro padrão de funcionamento. Tal como as crianças inglesas, mas ao contrário das crianças de língua alemã, os

jovens leitores portugueses de graus equivalentes de escolaridade parecem usar em simultâneo estratégias de conversão ao nível das “unidades-pequenas” e também ao nível das “unidades-grandes”. Aparentemente, mudavam de estratégia quando nas listas misturadas se lhes apresentavam aleatoriamente pseudo-palavras que podiam ser lidas só pela conversão grafema-fonema e pseudo-palavras que também podiam ser lidas utilizando vantajosamente conhecimentos sobre a conversão de padrões ortográficos maiores. Esta inconsistência de procedimento pode explicar que tenham obtido melhores desempenhos quando os diferentes tipos de pseudo-palavras eram apresentados em bloco, pois nesse contexto podiam utilizar apenas uma estratégia eficazmente. Para além disso, apoia a hipótese de que os leitores portugueses manifestam, pelo menos durante o período de aprendizagem do nível básico, flexibilidade no uso da unidade ortográfica na descodificação de palavras.

Esta flexibilidade, que foi aprendida pelas crianças portuguesas, é aparentemente necessária por causa do grau moderado de inconsistência com que a ortografia portuguesa codifica a fala e sugere que, talvez a partir do 2º ano de escolaridade, as crianças usem analogias (ou inferências, Savage e Stuart, 2006), a partir de padrões ortográficos já conhecidos para ler palavras novas. Isto significa também, que os jovens leitores de língua portuguesa enfrentam ambiguidades na descodificação das palavras que nem sempre são salientes para quem domina já completamente o código. Com efeito, os resultados obtidos com os leitores Adultos indicam que, estando melhor dominadas as estratégias de descodificação, não se verificaram os efeitos significativos que poderiam resultar da utilização de diferentes unidades ortográficas de conversão.

Considerando a hipótese de partida do nosso trabalho, isto é, a de que o grau de regularidade de uma ortografia influencia o tipo de estratégias usadas na descodificação, poderá dizer-se que os resultados agora encontrados relativamente ao desempenho das crianças corroboram quer o padrão de estratégias mais característico das ortografias inconsistentes, como a inglesa, quer o nível de desempenhos, mais característico das ortografias consistentes, como a alemã. O conjunto dos dados parece pois confirmar a posição intermédia que a ortografia portuguesa ocupa no contínuo da regularidade-irregularidade ortográfica (Seymour, 2005; Seymour, Aro e Erskine, 2003).

Finalmente, é de assinalar que, mesmo nos anos iniciais de aprendizagem, as crianças obtiveram níveis elevados de desempenho na leitura das diferentes listas de itens, o que se deve provavelmente ao método fónico utilizado na escola. De facto, as investigações sobre o impacto dos métodos de ensino na aprendizagem da descodificação revelam um grande grau de acordo sobre o papel determinante que os métodos fónicos têm na compreensão

do funcionamento do princípio alfabético (Juel e Minden-Cupp, 2000; NRP, 2000; Landerl, 2000; Snow e Juel, 2005) .

Nota: Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projecto POCTI/PSI/49274/2002, financiado pela FCT e por fundos FEDER

## Anexo

Palavras Modelo		Pseudo-palavras "Unidades-grandes" F+O+		Pseudo-palavras "Unidades-pequenas" F+O-	
Diss	Tri	Diss	Tri	Diss	Tri
taxi	hospital	paxi	pospital	pacsi	poxpital
pedal	setembro	bedal	fetembro	bdal	feptenbru
sexto	paisagem	lexto	baisagem	lechtu	baezajein
cear	cinquenta	vear	zinquenta	viare	z i m c o e m t a
lobo	menino	cobo	tenino	quobu	tninu
muito	refresco	nuito	lefresco	nuintu	lefrexcu

## Referências

- Brown, G. e Deavers, R. (1999). Units of Analysis in Nonword Reading: Evidence from Children and Adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 208-242.
- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young children's reading: A comment on Muter, Hulme, Snowling and Taylor (1997). *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 29-37.
- Castro, S. L. e Gomes, I. (2001). O sistema Unibet adaptado ao Português Europeu. *Laboratório de Fala*, FPCE-UP.
- Duncan, L., Seymour, PH. e Hill, S. (1997). How Important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.
- Duncan, L., Seymour, PH. e Hill, S. (2000). A small to large unit progression in metaphonological awareness and reading? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, A53, 1081-1104.
- Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In Philip Gough, Linnea Ehri, Treiman (Eds), *Reading Acquisition* (cap. 5, 107-143). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. Sowling e Ch. Hulme (Eds), *The Science of Reading – A Handbook* (cap. 8, 135-154). Oxford: Blackwell.

- Ehri, L. e Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 12-28.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, e M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive analysis of phonological reading* (cap.13, 301-330). London: Laurence Erlbaum.
- Frith, U., Wimmer, H. e Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2, 31-54.
- Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73 – 86.
- Goswami, U. (1993). Toward an Interactive Analogy Model of Reading Development: Decoding vowel Graphemes in Beginning Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 443-475.
- Goswami, U. (1995). Phonological development and reading by analogy: What is analogy, and what is it not? *Journal of Research in Reading*, 18, 139-145.
- Goswami, U. (1999). Orthographic analogies and phonological priming: A comment on Bowey, Vaughan and Hansen (1998). *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 210-219.
- Goswami, U. and Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goswami, U. e Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy and children's reading. In Philip Gough, Linnea Ehri, Treiman (Eds), *Reading Acquisitio* (cap. 3, 49-63). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. e East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21, 63-93.
- Goswami, U. e Mead, F. (1992). Onset and Rime awareness and analogies in reading. *Reading Research Quarterly*, 27, 2, 153-162.
- Goswami, U., Gombert J-E. e Barrera, F. (1998). Children orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19 - 52.
- Goswami, U., Porpodas, C. e Wheelwright, S. (1997). Children's orthographic representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 273-292.
- Goswami, U., Zigler, J., Dalton, L. e Schneider, W. (2003). Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units? *Applied Psycholinguistics*, 24, 235-247.
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J. e Stuart, g. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2-28.



- Hulme, C., Muter, V. e Snowling, M. (1998). Segmentation does predict early progress in learning to read better than rhyme: A reply to Bryant. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 39 - 44.
- Juel, C. e Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: linguistics units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35, 458-492.
- Landerl, k. (2000). Influences of orthographic consistency and reading instruction on the development of nonword reading skills. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 297-257.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- National Reading Panel (NRP), (2000). *Teaching Children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Pinheiro, A. (1995). Reading and Spelling Development in Brazilian Portuguese. *Reading and Writing – An Interdisciplinary Journal*, 7, 111-138.
- Savage, R. e Stuart, M. (2006). A Developmental Model of Reading Acquisition Based upon Early Scaffolding Errors and Subsequent Vowel Inferences. *Educational Psychology*, 26, 33-53.
- Seymour, PH. (2005). Early Reading development in European Orthographies. In M. Snowling e Ch. Hulme (Eds), *The Science of Reading – A Handbook* (cap. 16, 296-315). Oxford: Blackwell.
- Seymour, Ph. e Duncan, L. (1997). Small versus Large Unit Theories of Reading Acquisition. *Dyslexia*, 3, 125-134.
- Seymour, Ph., Aro, M. e Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. L. (1995). Phonological Recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95 - 129.
- Snow, C. e Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What do We Know about How to Do It? In M. Snowling e Ch. Hulme (Eds), *The Science of Reading – A Handbook* (cap. 26, 501-520). Oxford: Blackwell.
- Vale, P. (2000). Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no português: uma contribuição experimental. (*Tese de doutoramento*). Vila Real: U.T.A.D.
- Wimmer, H. e Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.

## THE FLEXIBILITY OF USE OF DIFFERENT UNIT SIZE IN PORTUGUESE NONWORD READING

Ana Paula Vale  
Rosangela Bertelli

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*

*Abstract:* The size of the units used in recoding new words seems to depend on the consistency of the orthographic-phonological correspondences.

This study tests the hypothesis that Portuguese-speaking children need to use “small-units” and “large-units” simultaneously in order to read accurately, since the Portuguese orthography is moderately inconsistent. Ninety-six children from Grades 1 to 4 and 24 Adults were tested. They read two types of nonwords (“small-units” vs “large-units”) that were either presented mixed together in the same lists, or blocked by unit size. The results suggest that children, particularly from Grade 2 on, switch between small and large unit processing. This flexibility in using spelling-sound correspondences at different unit sizes gives rise to precision costs, at least until recoding mechanisms are not completely automatized.

KEY-WORDS: *Recoding, reading, units size, flexibility hypothesis, analogy.*

# INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA CULTURA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Aristides Isidoro Ferreira  
*Universidade Lusíada de Lisboa*

## Resumo

O presente artigo pretende apresentar um instrumento para avaliação da cultura em instituições de ensino superior. Este foi desenvolvido a partir do *Organizational Culture Assessment Instrument* (OCAI), da autoria de Quinn (1988). O questionário, constituído por 24 itens, foi aplicado a uma amostra de 114 colaboradores de duas instituições de ensino superior público e privado. Análises factoriais exploratórias permitiram a extracção de quatro dimensões de cultura organizacional que no total explicam 64.4% da variância total explicada. Esses factores não se relacionam com as dimensões de cultura “puras” estabelecidas no Modelo dos Valores Contrastantes, mas abordam aspectos importantes da cultura escolar como: “Cultura de Flexibilidade e Dinamismo”, “Cultura de Mercado suportada por uma Hierarquia Formal”, “Cultura Burocrática Orientada para os Resultados” e por último, “Cultura de Dinamismo Pessoal/ Liderança”.

PALAVRAS-CHAVE: *Cultura escolar, valores contrastantes, universidade, avaliação.*

## Introdução

Desde meados da década de 80 que as instituições de ensino superior têm assistido a mudanças profundas relacionadas com a aproximação a um novo conceito de universidade neo-liberal (Cunha, 2003; Davies, Gottsche, e Bansel, 2006). Segundo estes mesmos autores essas mudanças reflectem-se ao nível de uma menor autonomia dos docentes, maior acessibilidade ao ensino e diversidade das áreas de estudo. Também para Vincent-Lancrin (2006), as universidades deparam-se com um aumento dos fundos privados e declínio do investimento público. Estas implicações reflectem-se ainda num aumento de competição com outros sectores de investigação, crescimento dos apoios sociais e massificação do ensino superior. Integradas numa perspectiva económica de globalização, as instituições de ensino superior cada vez mais com-

petem pelo financiamento em investigação, bem como pela atracção dos melhores alunos (Osborne, 2006).

Apesar de Marcovitch (1999) referir que a universidade se distingue das empresas em termos de vocação, ciclos de tempo e valores, constata-se que cada vez mais as instituições de ensino superior desenvolvem lógicas de gestão aproximadas às empresas, nas quais se procura igualmente fazer mais, com menos recursos. Parece que a problemática da cultura das instituições permite explicar o seu funcionamento interno, bem como as mudanças que vão surgindo em resposta às mudanças do meio. Neste sentido, Schein (1988, p.12) define cultura como “um conjunto de pressupostos básicos partilhados por um determinado grupo de pessoas que vão resolvendo os problemas de adaptação ao meio e de coesão interna”. Combina ainda um conjunto de valores, crenças e comportamentos que representam a forma como os indivíduos interagem (Leader, 2004). Esta tem assim impacto ao nível do pensamento e sentimentos dos colaboradores (Gomes, 2000). No caso específico das culturas escolares, incorporam o mesmo tipo de teorias e modelos que as restantes organizações que não instituições de ensino (Ferreira, 2005). Neste aspecto, Torres (1997) considera que existem factores externos (como a organização, estrutura e envolvente) e dimensões internas relacionadas com os agentes escolares (professores, funcionários e alunos) que interferem directamente na cultura escolar.

Actualmente, um dos modelos mais consensuais no estudo da cultura organizacional é o Modelo dos Valores Contrastantes, desenvolvido por Quinn e McGrath (1985). Este modelo integra dois eixos bipolares que definem 4 perfis de cultura organizacional: Clã, Adhocracia, Burocracia e Mercado. Um dos eixos articula os pólos de orientação interna, integração e unidade com os pólos de orientação externa e diferenciação. Enquanto isso, um segundo eixo associa os pólos de flexibilidade, discrição e dinamismo com o pólo de controlo, estabilidade e ordem (Figura I).

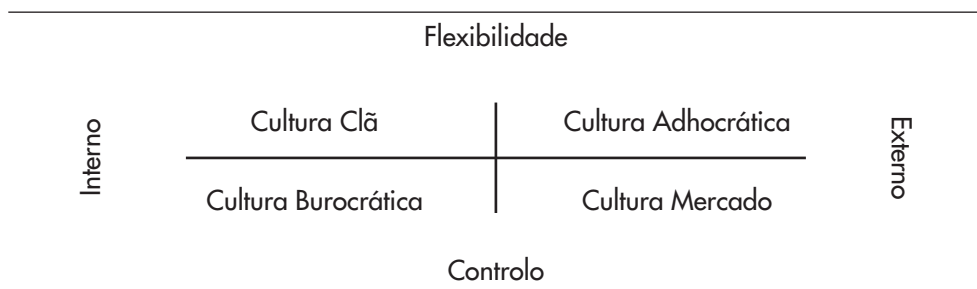


Figura I. Modelo dos valores contrastantes.

Para Quinn e Mcgrath (1985), o cruzamento dos eixos de internalidade/flexibilidade resultam numa cultura tipo Clã, característica de instituições familiares, onde há partilha de valores, assentes na coesão, participação e colectivismo. Quando o eixo de controlo cruza com o eixo externalidade surge uma cultura de Mercado, mais orientada para o exterior, com uma tónica assente no lucro, posicionamento no mercado e estabelecimento de objectivos ambiciosos. O quadrante resultante do cruzamento dos eixos de flexibilidade e externalidade resulta numa cultura Adhocrática, marcada por ambientes turbulentos e por um tipo de funcionamento orientado para o risco, pioneirismo e aposta na inovação e criatividade. Por último, a cultura Burocrática, resultante da intersecção dos eixos de controlo e internalidade, procura centralizar os processos de tomada de decisão numa forte formalização de estruturas e rigidez de processos. A estratégia assenta sobretudo na estabilidade e previsibilidade enquanto factores que asseguram a segurança e o controlo de incerteza (Quinn e Kohrbaugh, 1983).

De acordo com Neves (2000), as metodologias quantitativas associadas ao modelo dos Valores Contrastantes começam a ocupar um lugar de destaque no estudo da cultura organizacional. No entanto, esses estudos não são efectuados em instituições de ensino, já que grande parte dos trabalhos que abordam a temática da cultura organizacional são desenvolvidos em contextos organizacionais que não instituições de ensino superior. Numa pesquisa efectuada em várias instituições de ensino superior portuguesas (Rosa, Saraiya, e Diz, 2005) foi possível constatar uma quase ausência de mecanismos formais para avaliar e melhorar a qualidade dessas instituições. Neste sentido, propõe-se o desenvolvimento de um instrumento para avaliação da cultura em instituições de ensino superior, baseado na teoria dos Valores Contrastantes de Quinn e Mcgrath (1985). Procura-se que este instrumento possa contribuir para a avaliação e compreensão do fenómeno da cultura no seio das universidades portuguesas.

## Método

### *Amostra*

A amostra foi constituída por 62 elementos pertencentes a uma instituição de ensino superior público e 52 colaboradores de uma instituição de ensino superior privado, ambas localizadas na região da grande Lisboa. Dos elementos que compuseram a amostra encontram-se indivíduos que

desempenham funções de docência e funções técnico-administrativas de suporte e apoio ao ensino. Neste sentido, considerou-se um primeiro grupo constituído por presidentes, vice-presidentes e directores de Faculdade/ Departamento que se passou a denominar por Directores/ Gestores (11 Público, 6 Privado). O segundo grupo integra pessoal técnico (20 Público, 16 Privado) de apoio aos departamentos, incluindo áreas de gestão, finanças, recursos humanos, contabilidade, biblioteca... Por último, o terceiro grupo abrangeu pessoal administrativo (29 Público, 29 Privado) relacionado com funções auxiliares, apoio, atendimento, secretariado e procedimentos administrativos.

### **Instrumento**

Este questionário foi desenvolvido e adaptado a partir do *Organizational Culture Assessment Instrument* (OCAI) da autoria de Quinn (1988). O questionário é constituído por 24 itens que assumem a forma de 6 afirmações para cada uma das 4 escalas de cultura organizacional: Clã (itens 1, 5, 9, 13, 17 e 21) Adhocrática (itens 2, 6, 10, 14, 18 e 22), Burocracia (itens 3, 7, 11, 15, 19 e 23) e Mercado (itens 4, 8, 12, 16, 20 e 24). As respostas são cotadas numa *rating scale* de 7 pontos. Foi ainda adicionado um questionário de caracterização pessoal que contempla atributos pessoais como género, idade, anos de antiguidade e funções desempenhadas. De referir que na sua versão original o OCAI apresenta boas qualidades métricas quer em termos de consistência interna (Zammuto e Kakower, 1991; cit. por Cameron e Quinn, 1999), como no que diz respeito à validade de constructo (Cameron e Freeman, 1991; cit. por Cameron e Quinn, 1999).

### **Procedimento**

Após solicitação por escrito às chefias dos vários departamentos das instituições de ensino superior, o autor entregou pessoalmente o questionário a todos os colaboradores. Depois de preenchidos, pelos colaboradores dos vários departamentos e faculdades, foram devolvidos ao autor, para posterior tratamento e análise dos dados.

## **Resultados**

### **Sensibilidade**

Os valores totais das 4 escalas de cultura organizacional foram obtidos através da média de valores dos participantes para todos os seis itens que

compõem cada uma das quatro escalas de cultura organizacional (Clã, Adhocracia, Burocrática e Mercado). Através da aplicação do teste de Shapiro-Wilk é possível constatar que os valores das 4 escalas encontravam-se distribuídos de acordo com os padrões de normalidade. De salientar que apenas a distribuição da escala de hierarquia com a amostra da instituição de ensino superior privado demonstra alguns desvios de assimetria positiva que todavia não são significativos (Skew = 0,609; Standard error 0,343).

### ***Fidelidade***

Para análise da fidelidade recorreu-se ao índice de consistência interna através do alpha de Cronbach. O valor do alpha foi calculado para as quatro escalas que constituem o questionário. Obteve-se um alpha de .858 para cultura de Clã, de .890 para cultura de Adhocracia, obteve-se ainda um índice de .776 para a cultura Burocrática e um valor de .845 para a cultura de Mercado.

De acordo com Kline (2000), valores superiores a .700 revelam bons índices de consistência interna. Desta forma, pode-se afirmar que as 4 escalas parecem demonstrar uma boa fidelidade para comparar instituições de ensino superior em termos de cultura organizacional.

### ***Análise factorial exploratória***

Recorrendo-se ao Package Estatístico SPSS 14.0, desenvolveu-se uma análise factorial exploratória de Máxima Verosimilhança aos 24 itens do questionário. Obteve-se, através da medida de Kaiser-Meyer-Olkin, um valor de .892, o que revela uma adequada variância nos factores analisados. Utilizando o método de Kaiser extraíram-se quatro factores que explicam 64.4% da variância total. A solução inicial da análise factorial foi rodada de várias maneiras, sendo que a melhor aproximação a uma estrutura simples e interpretável foi concebida através da rotação oblíqua (Promax; K = 5). Os dados da matriz padrão evidenciada no Quadro I foram reagrupados de acordo com a ordem de apresentação dos itens. De salientar que as correlações iguais ou inferiores a .300 foram eliminadas da tabela. É também possível observar que entre parêntesis encontram-se as dimensões de cultura avaliadas pelos itens na sua concepção original. Estas alterações foram efectuadas no sentido de facilitar a leitura dos factores.

Quadro I. *Matriz factorial para os 24 itens da escala*

Itens	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
1. A organização da universidade (...) estão dispostas a partilhar os seus problemas. (Clã1)	0.357			
5. Os responsáveis da universidade (...) pessoas atentas aos problemas humanos do seu pessoal. (Clã2)	0.635			
13. O ambiente da universidade é agradável e participativo. Existe uma grande abertura e confiança. (Clã4)	0.846			
17. A universidade define o sucesso (...) trabalho em equipa e na preocupação com as pessoas. (Clã5)	0.575			
21. O estilo de gestão da universidade é caracterizado pelo trabalho de equipa, consenso e participação. (Clã6)	0.837			
2. A organização da universidade é muito dinâmica (...). As pessoas estão dispostas a correr riscos. (Adhoc1)	0.462		-0.310	
6. Os responsáveis da universidade (...) indivíduos que aceitam novos desafios. (Adhoc2)	0.698			0.307
10. A base sobre a qual se mantém a universidade é a preocupação com o desenvolvimento e inovação. (Adhoc3)	0.896			
14. O ambiente da universidade (...) Privilegia-se a mudança e o desenvolvimento. (Adhoc4)	0.769			
18. A universidade define o sucesso (...) É inovadora e em alguns cursos é considerada a melhor de Portugal. (Adhoc5)	0.910			
22. O estilo de gestão da universidade é caracterizado pela (...) inovação, liberdade e originalidade. (Adhoc6)	0.734			
3. A organização da universidade (...) burocráticos regem normalmente o que as pessoas fazem. (Buroc1)		0.332		
7. Os responsáveis da universidade são (...) organizadores ou profissionais eficientes. (Buroc2)				0.758
11. Os princípios que regem a universidade (...) É importante manter um funcionamento regular. (Buroc3)		0.518	0.361	
15. O ambiente da universidade caracteriza-se pelo rigor e clareza. Os procedimentos são claros. (Buroc4)				
19. A universidade define o sucesso (...) são pontos-chave desta universidade. (Buroc5)			0.820	
23. O estilo de gestão da universidade é (...) cumprimento das rotinas e assegurando a previsibilidade. (Buroc6)			0.951	
4. A organização da universidade (...) Os indivíduos são orientados para o desempenho e produtividade. (Merc1)		0.571		
8. Os responsáveis da universidade são (...) produtivos e competitivos, orientados para os resultados. (Merc2)				0.767
12. A preocupação com a produção (...) Enfatiza-se um posicionamento centrado nos números/ resultados. (Merc3)		0.837		
16. O ambiente da universidade é competitivo e conflituoso. Dá-se ênfase aos resultados alcançados. (Merc4)		0.629		
20. A universidade determina o sucesso (...) numéricos norteiam toda a actividade da universidade. (Merc5)		0.407	0.347	
24. O estilo de gestão da universidade é caracterizado por uma forte competitividade, (...) centrado nos resultados. (Merc6)		0.692		



Todos os itens que medem a dimensão Cultura e Clã possuem elevados índices de saturação no primeiro factor. O que todos estes itens têm em comum é a flexibilidade, dinamismo. Tal evidência poderá ser entendida pelo facto destas duas dimensões serem defendidas no Modelo dos Valores Contrastantes como estando associadas ao pólo de Flexibilidade e Dinamismo. Desta forma, o primeiro factor passou a ser interpretado enquanto “Cultura de Flexibilidade e Dinamismo”. No que concerne ao segundo factor, este aparece associado a todos os itens da escala de Mercado. A excepção recai no item 8, que é o único item de Mercado que se refere às características pessoais dos recursos humanos. Este factor encontra-se ainda correlacionado com dois itens da escala de Cultura Hierárquica, associados às regras formais de regulação das universidades. Considerando esta análise, pode-se interpretar o factor dois como uma “Cultura de Mercado suportada por uma Hierarquia Formal”. O factor três correlaciona-se com três itens da escala de cultura Burocrática (itens 11, 19 e 25), os quais relacionam-se com as rotinas diárias, redução da incerteza, aumento de previsibilidade e regras e procedimentos formais. Estas características revelam uma hierarquia prudente, o que é consistente com uma correlação negativa no item 2, indicador de uma universidade pouco dinâmica e aversa aos riscos. É possível verificar ainda uma pequena correlação com um item da escala de Mercado que define o sucesso das Universidades em função do número de cursos de estudantes a acorrer à instituição. Considerando todos estes itens, parece que o factor três pode ser interpretado como uma “Cultura Burocrática Orientada para os Resultados”. O quarto e último factor encontra-se associado a três dos quatro itens que abordam as características dos colaboradores. Refere-se aos responsáveis da universidade como sendo organizados, competitivos, coordenadores, eficientes e inovadores, no sentido de aceitarem novos desafios. Desta forma, este factor pode ser interpretado enquanto “Cultura de Dinamismo Pessoal/ Liderança”. A consistência interna dos factores extraídos, apresenta valores do alpha de Cronbach de .926 para o Factor 1, .817 para o Factor 2, .755 para o Factor 3 e por último, .929 para o Factor 4. Estes indicadores de consistência interna atestam a boa fidelidade dos factores extraídos.

### **Análise Diferencial**

Aplicou-se uma MANOVA aos factores obtidos na análise factorial no sentido de estabelecer diferenças nos padrões culturais entre as duas instituições de ensino estudadas, bem como entre colaboradores que desempenham funções diferentes dentro da mesma instituição.

De uma forma geral, nas três categorias funcionais abordadas (Gestão/ Direcção, Técnica e Administrativos) verifica-se uma média superior no factor dois (Cultura de Mercado suportada por uma Hierarquia Formal) na universidade privada face à pública (Média Privado = .383; Média Pública = -.317;  $p = .001$ , Power = .918). A universidade privada apresentou também uma média significativamente superior no factor três (Cultura Burocrática Orientada para os Resultados) para todos os colaboradores da amostra (Média Privado = .239; Média Público = -.215;  $p = .002$ , Power = .894). De salientar que os Gestores/ Directores (media = .667) de ambas as universidades possuem uma cultura significativamente superior ( $p < .05$ ) de Flexibilidade e Dinamismo (Factor 1) do que os quadros Técnicos (média = -.559) e Administrativos (média = .060). Não foram encontrados resultados significativos para o factor quatro (Cultura de Dinamismo Pessoal/ Liderança).

## Discussão

Cada uma das quatro escalas de cultura abordadas no questionário demonstra bons índices de consistência interna. Neste propósito, os valores do alpha de Cronbach aproximam-se dos resultados apresentados no OCAI por Ashkanasy, Broadfoot e Falkus (2000) e Berrio (2003). Pode-se concluir que este questionário se adequa, do ponto de vista da fidelidade das escalas, para aplicação no contexto da avaliação da cultura em instituições de ensino superior portuguesas.

No que concerne à análise factorial dos itens do questionário, torna-se evidente a estrutura factorial não corresponde exactamente às quatro dimensões de cultura inicialmente preconizadas: Clã, Adhocracia, Burocracia e Mercado. Como foi possível constatar, os itens concebidos para medir as dimensões de Clã e Adhocracia definem um único factor de "Flexibilidade e Dinamismo", enquanto isso, os itens da escala de Mercado e Burocracia dividem-se para formar dois factores que passaram a ser interpretados por "Cultura de Mercado suportada por uma Hierarquia Formal" e "Cultura Burocrática Orientada para os Resultados". Apesar da análise factorial demonstrar alguma desilusão face àquilo que seria de esperar do questionário, não devemos somente assinalar uma eventual inadequação dos itens do questionário ou questões técnicas relacionadas com a amostra, mas é preciso notar que Cameron e Quinn (1999) referem que os quatro tipos de cultura não são factores "puros", sendo quase impossível que uma organização apresente um único tipo de cultura. Neste sentido, ao invés de procurarmos dimensões puras

de cultura, devemos em certos contextos encontrar aquilo que podemos designar por “Culturas Operacionais” que resultam no aparecimento de um tipo de cultura proveniente de duas ou mais culturas “puras”, ou seja, um misto de culturas que caracterizam as instituições.

Neste sentido, a estrutura factorial que foi obtida pode ser característica das instituições de ensino superior (e lembremo-nos que a concepção original do questionário visa organizações que não instituições de ensino superior). Este aspecto não deve certamente ser descurado em investigações futuras, já que estudos com outras amostras em instituições de ensino universitário e não universitário devem ser implementados no sentido de suportar este estudo, uma vez que, como foi possível constatar, levantaram-se dúvidas acerca da validade de constructo deste instrumento. Questiona-se se esta não será efectivamente a estrutura factorial do questionário para avaliação da cultura em contexto escolar?

Apesar de tudo, foi encontrada alguma validade de constructo para as escalas de Mercado e Burocracia. Por um lado, o resultado inicialmente obtido na escala de Mercado correlaciona-se com valores elevados e significativos com o factor dois ( $r = .965$ ;  $p < .001$ ), por outro lado, os resultados na escala de Cultura Burocrática apresenta-se com uma correlação elevada e significativa com o factor três ( $r = .839$ ;  $p < .001$ ). No entanto, não foram encontradas evidências que suportem a validade das escalas de Clã e Adhocracia que resultaram da análise factorial exploratória.

Se efectivamente existem “Culturas Operacionais” resultado da mistura de duas ou mais culturas denominadas “puras” como Clã, Adhocracia, Burocracia ou Mercado, devemos estar atentos para o seu aparecimento em contextos específicos como é o caso do ensino. Em situações de grande incerteza de actuação na envolvente é mais provável que duas ou mais culturas se fundam. Este poderá ser o caso do presente estudo, uma vez que estamos a falar de universidades que actuam em meios altamente concorrenciais devido entre outros factores à diminuição do número de alunos a afluir às universidades (Osborne, 2006). Esse facto torna-se evidente especialmente na universidade privada que procura desenvolver estratégias agressivas no sentido adquirir critérios de adaptação face às mudanças da meio. Neste propósito, compreende-se a necessidade das universidades privadas em desenvolver políticas de marketing suportado por normas e padrões formais que permitam reduzir a incerteza (Factor 2) face a um meio pautado por mudanças constantes. Por outro lado, assiste-se a uma cultura de gestão burocrática orientada para os resultados (Factor 3), no sentido de aumentar a oferta de serviços e cursos tendo em vista medidas de rigor e controlo de custos. Estes padrões de cultura

parecem reflectir as medidas de gestão e o comportamento dos colaboradores que procuram no seio das instituições encontrar respostas face às novas necessidades emergentes no ensino.

## Referências

- Ashkanasy, N. M., Broadfoot, L. E., e Falkus, S. (2000). Questionnaire measures of organizational culture. In N. M. Ashkanasy, C. P. Wilderom & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (pp. 131-145). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Berrio, A.A. (2003). An Organisational Culture Assessment Using the Competing Values Framework: A Profile of Ohio State University Extension. *Journal of Extension* 41 (2), 206-223.
- Cameron, K. S., e Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. New York: Addison-Wesley.
- Cunha, M.I. (2003). Políticas públicas e docência na universidade: Novas configurações e possíveis alternativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 45-68.
- Davies, B., Gottsche, M., e Bansel, P. (2006). The rise and fall of the Neo-liberal university. *European Journal of Education*, 41 (2), 305-319.
- Ferreira, A. I. (2005). *Diferenças de Cultura entre instituições de ensino superior público e privado*. Um estudo de caso. Tese de mestrado não publicada, apresentada no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Gomes, A.D. (2000). Cultura organizacional. In C.A. Marques e M.P. Cunha (Eds), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp. 353-396). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London: Free Association Books
- Leader, G. (2004). Further education middle managers. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 67-79.
- Marcovitch, J. (1999). Universidade e inovação tecnológica. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 21, 79-89.
- Neves, J.G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Osborne, R.O. (2006). Cross-border higher education collaboration in Europe: Lessons for the “two / relands”? *European Journal of Education*, 41 (1), 115-129.

- Quinn, R. E. (1988) *Beyond Rational Management*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Quinn, R.E., e Kohnrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Quinn, R. E. e McGrath, M. R. (1985). The Transformation of Organizational Cultures: A Competing Values Perspective. In P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, e J. Martin (eds), *Organizational Culture* (pp. 315-334). Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Rosa, M.J., Saraiva, P.M., e Diz, H. (2005). Defining strategic and excellence bases for the development of the portuguese higher education. *European Journal of Education*, 40 (2), 203-221.
- Schein, E. H. (1988). *Organizational Psychology (3rd Edition)*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc
- Torres, L.L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar*. Oeiras: Celta Editora.
- Vincent-Lancrin, S. (2006). What is changing in academic research? Trends and future scenarios. *European Journal of Education*, 41 (2), 169-202.

## **INSTRUMENT FOR CULTURE EVALUATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

Aristides Isidoro Ferreira  
*University Lusíada of Lisbon - Portugal*

*Abstract:* The aim of this article is to present an instrument to measure culture in Higher Education institutions. It was developed according to Quinn's (1988) Organizational Culture Assessment Instrument. The questionnaire has 24 items, and has been applied to a sample of 114 workers from two private and public Higher Education institutions. Exploratory factorial analysis shows four dimensions of organizational culture that explains 64.4% of the total explained variance. According to the Competing Values model, factors don't relate to "pure" culture dimensions, instead, they were interpreted as: "Culture of Flexibility and Dynamism", "Market Culture supported by a formal hierarchy", "Culture of Bureaucracy focused on fee income", and "Culture of Personal Dynamism/Leadership".

*KEY-WORDS:* School culture, competing values, university, evaluation.

**Daniela Carvalho (2003). *Migrantes e Identidade no Japão e no Brasil* RoutledgeCurzon, <http://www.ebookstore.tandf.co.uk>**

Devido a dificuldades económicas e sociais muitos Japoneses foram obrigados a emigrar. A grande maioria deles emigrou para o Brasil para as plantações de café a substituir os escravos que tinham abandonado as plantações. A situação de emigração inverteu-se nos anos oitenta com a difícil situação económica no Brasil e a séria falta de mão-de-obra no Japão, que levaram muitos Japoneses e seus descendentes no Brasil (os Nikkeijin) a emigrar para o Japão. O livro analisa a construção das identidades e comunidades étnicas nesta trajetória de migração no Brasil e no Japão desde o início do século XX até aos anos noventa.

O Japão é a segunda economia mundial, mas não tem tradição de receber imigrantes. A natureza fechada da sociedade japonesa torna as minorias particularmente visíveis, apesar de fisicamente não haver diferenças. Um dos argumentos do livro é que os imigrantes descendentes de Japoneses no Japão aceitam estrategicamente as definições sociais impostas pela sociedade dominante, e reconstróem as suas próprias identidades de acordo com os seus próprios interesses.

O enquadramento teórico baseia-se na ideia de que a identidade étnica é plural e não é simplesmente herdada, mas constantemente construída e negociada com a sociedade dominante, e que uma minoria é formada em constante interacção com a maioria. O contacto mútuo não leva forçosamente ao conflito, mas à afirmação das diferenças.

O estudo baseia-se em trabalho de campo no Japão e no Brasil, com entrevistas e questionários a cidadãos japoneses, e a imigrantes de primeira, segunda e terceira geração descendentes de Japoneses no Estado de São Paulo e em várias localidades no Japão. A leitura desta obra bem estruturada e fundamentada permite-nos compreender algumas das complexidades das sociedades multiculturais em que vivemos hoje em dia.

Félix Neto





---

Fotocomposição e impressão:

**Claret - Companhia Gráfica do Norte** – Rua Venceslau Ramos, s/nº

4430-929 Avintes – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

claret.cgn@sapo.pt - [www.graficaclaret.com](http://www.graficaclaret.com)

---



## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1ª ordem: Tipo normal, centrado; 2ª ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3ª ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4ª ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e", "(2nd ed.) por

(2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3ª vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (*paper*) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

*Artigo:* Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

*Livro:* Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

*Capítulo em livro:* Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

*Livro traduzido:* Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

*Comunicação oral:* Taylor, M. (1996, Agosto). Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ... »; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

## LIVROS RECEBIDOS E RECENSÕES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de recensões, deverão enviar dois exempla-

res da obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as recensões das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

