

Psicologia Educação Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos



Semestral

Maio de 2010

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

nº 1

Vol. XIV

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)

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)

Silvia 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. Nº 500224200

Depósito legal: Nº 117618/97

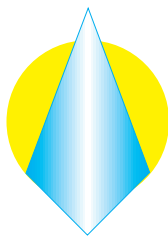
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

Nº exemplares: 300

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)

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

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. XIV, nº 1, Maio de 2010

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	3
Envelhecimento e doença de Alzheimer: Implicações para a hipótese da reserva cognitiva	
<i>Luís Miguel da Silva Pires, Mário R. Simões, Horácio A. Firmino</i>	5
Memória episódica de acções no envelhecimento saudável	
<i>Ana Rita E. Silva, Maria Salomé Pinho</i>	23
Bem-estar, qualidade da experiência subjectiva e solidão: Relações com o envelhecimento humano	
<i>Maria José Ferreira, Teresa Freire</i>	41
Avaliação do “medo do comprometimento” no comportamento vocacional	
<i>José Manuel Tomás da Silva</i>	59
Etapas lectoras evolutivas y procesos cognitivos	
<i>Sonia Alfonso Gil, Manuel Deaño Deaño</i>	79
Ler bem para aprender melhor: Descrição e fundamentação teórica de um programa de intervenção no âmbito das dificuldades de aprendizagem da leitura	
<i>Marta Ribeiro e Iolanda Ribeiro</i>	95
A importância da escuta na revelação da violência contra a infância e adolescência	
<i>Dorian Mônica Arpini, Caroline Hermann, Cristiano Dal Forno, Adriane Cristine Oss-Emer Soares</i>	111
A violência sexual contra a criança como tema transversal na escola	
<i>Gabriella Ferrarese Barbosa, Fátima Gonçalves Cavalcante</i>	129
Pais de adolescentes: relação entre o sentido de generatividade, a satisfação parental e a vinculação aos pais	
<i>Diana Abrantes, Paula Mena Matos</i>	145
Vinculação parental e relações românticas: o papel mediador da regulação emocional e da identidade	
<i>Marisa Ávila, Joana Cabral, Paula Mena Matos</i>	165

Sexualidade e amor na terceira idade	
<i>Marta Pinto da Costa, Félix Neto</i>	187
Percursos vocacionais e vivências acadêmicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos	
<i>Diana L. Soares, Joaquim Armando G. Ferreira, Leandro S. Almeida</i>	203
Gratidão: Novo tópico da psicologia positiva	
<i>José H. Barros-Oliveira</i>	215
Errata	231
Recensões	233

EDITORIAL

João de Freitas Ferreira
Director da Revista

Constatamos, com agrado, que a revista *Psicologia, Educação e Cultura* cresceu e ganhou lugar de destaque no meio das revistas científicas que se dedicam à publicação de artigos ligados à psicologia, educação e cultura. É cada vez maior o número de artigos recebidos para avaliação e publicação. Dada a quantidade e qualidade desses artigos, e para não defraudar as expectativas dos seus autores, este número da revista sai um pouco mais volumoso. Sabemos que alguns estão a elaborar as teses de mestrado ou doutoramento, e precisam da publicação dos seus trabalhos para comporem a respectiva bibliografia. Apesar disso, ainda ficaram alguns artigos a aguardar publicação.

Não se trata de um número temático, propriamente dito, mas alguns artigos abordam temas afins. Isso permitiu-nos juntá-los em grupos. Os três primeiros artigos (1º, 2º e 3º) tratam da problemática do envelhecimento, em geral e em situações mais específicas, como a influência da Reserva Cognitiva (RC) na deterioração cognitiva e funcional (...) observada na doença de Alzheimer, a memória episódica de acções e a relação de aspectos do bem-estar com o envelhecimento bem sucedido.

Os três estudos seguintes (4º, 5º, 6º) centram a sua atenção nos jovens. O quarto artigo recorre à "Escala do Medo do Comprometimento" para estudar o âmbito vocacional dos jovens portugueses que revelam uma "indecisão generalizada" e têm até muito medo de tomar compromissos e de correr riscos. Os dois artigos seguintes referem-se a outra temática psicopedagógica, clássica mas sempre actual - o processo da leitura e da escrita e respectivas dificuldades.

Seguem-se dois artigos (7º e 8º), provindos do Brasil, sobre outra temática bem actual - lá, como cá, como em qualquer parte do mundo - que é a violência em geral e em particular a violência sexual contra a infância e a adolescência. Os meios da comunicação social muito têm falado do *bullying* e dos abusos sexuais. Mas não basta a abordagem jornalística. É urgente que estes temas sejam trabalhados com rigor e profundidade científica por

investigadores da área social. Naturalmente que a escola é o local apropriado para se desenvolverem estratégias de prevenção de maus-tratos e de abuso sexual infantil.

Os dois artigos que se apresentam em seguida (9º e 10º) desenvolvem outro tema sempre actual: a família e as suas implicações escolares e sociais. São estudados em particular os pais de adolescentes e a sua vinculação parental, incluindo o relacionamento romântico. A relação com a família de origem poderá ter implicações nas relações futuras entre os membros de diferentes gerações. As relações parentais criadas pela qualidade do laço emocional são duradouras e reduzem o stress parental. Ao contrário, a falta desse laço profundo, afectada por algumas variáveis sócio-demográficas, poderão infernizar as relações parentais. No tema seguinte (10º) também se fala do amor, fazendo-se ressaltar a importância da ligação aos pais, do desenvolvimento psicossocial de jovens e adultos, e das ligações românticas no seio da família.

Os três últimos artigos abordam temas variados e de interesse geral. O 11º pretende esclarecer as questões da sexualidade e do amor na terceira idade, tendo por base o género, a idade, o estado civil, a religião e a escolarização. Para os autores, todos os contributos em prol desta temática são importantes para derrubar mitos e tabus cristalizados no tempo e na mente de todos nós. O penúltimo artigo (12º) estuda a problemática da adaptação à Universidade de adultos que ingressam no ensino superior, sobretudo visando o caso dos candidatos maiores de 23 anos. Trata-se de um grupo de estudantes, a merecer cuidados específicos. O estudo em apreço aborda as várias dimensões do problema: pessoal, interpessoal, vocacional, académico e institucional. Deseja-se que outros estudos venham dar continuidade ao que agora se publica. O último artigo (13º) versa mais um dos tópicos da Psicologia Positiva – a gratidão. O sentimento de gratidão envolve áreas de grande importância, como a inteligência, a afectividade e o comportamento. O seu autor procura definir o conceito de gratidão e estabelecer correlações com outras áreas do conhecimento, sobretudo da Psicologia Positiva.

Para terminar e assumindo o objectivo do último artigo, vamos munir-nos do *sentimento de gratidão* e tentar estabelecer relações interpessoais entre os investigadores, os leitores dos artigos agora publicados e os directores da revista. Todos os articulistas estão ‘gratos’ aos seus leitores e nós a todos.

ENVELHECIMENTO E DOENÇA DE ALZHEIMER: IMPLICAÇÕES PARA A HIPÓTESE DA RESERVA COGNITIVA*

Luís Miguel da Silva Pires

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Mário R. Simões

Serviço de Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Horácio A. Firmino

Serviço de Psiquiatria dos Hospitais da Universidade de Coimbra

Resumo

O presente estudo examina a influência da Reserva Cognitiva (RC) na deterioração, cognitiva e funcional, que acompanha o desenvolvimento de processos neurodegenerativos observados na Doença de *Alzheimer* (DA). Sessenta idosos foram integrados em dois grupos, respectivamente, idosos saudáveis (n=30) e pacientes com DA (n=30). Como medidas da RC foram utilizadas uma estimativa da inteligência pré-mórbida, os anos de escolaridade e o nível ocupacional. Diferentes domínios cognitivos, emocionais e comportamentais foram igualmente examinados com recurso a uma bateria de avaliação neuropsicológica. Pacientes com DA e idosos saudáveis apresentaram uma capacidade cognitiva diferenciada em função da RC (alta ou baixa). Assim, a RC poderá modelar a forma como alterações neuronais provenientes do processo de envelhecimento e/ou de doenças neurodegenerativas, se expressam cognitivamente.

PALAVRAS-CHAVE: *Reserva cognitiva, doença de Alzheimer, envelhecimento, capacidade funcional, avaliação neuropsicológica.*

Introdução

A principal característica do envelhecimento humano é a sua variabilidade. Nos idosos, para além de existir um aumento da prevalência de doenças crónicas, é relativamente frequente a presença de múltiplos processos patológicos, que interagem entre si. Em relação ao diagnóstico da demência em idosos, têm sido reportadas discrepâncias entre o nível da gravidade de dano cerebral e a expressão clínica da doença. Para explicar este fenómeno, foi

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – Rua do Colégio Novo, Apartado 6153 – 3001-802 Coimbra. E-mail: luismiguelsp@live.com.pt; simoesmr@fpce.uc.pt; hfirmينو@mac.com

* Estudo inserido no âmbito do Projecto “Validação de Provas de Memória e de Inventários de Avaliação Funcional e da Qualidade de Vida” (financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, Proc. 74569-SDH22 Neurociências).

proposto o conceito de Reserva Cognitiva (Katzman, 1993; Satz, 1993; Stern, 2002). A Reserva Cognitiva poderia actuar como um factor confundente no diagnóstico, na medida em que contribuiria para uma menor percepção dos sintomas pré-clínicos da doença, especialmente nos sujeitos com um maior nível de reserva, que conseguiriam lidar melhor com o dano cerebral (Mortimer, Snowden, e Markesbery, 2005; Stern, 2006).

A Reserva Cognitiva (RC) é definida como a capacidade para melhorar a *performance* através da mobilização de recursos cerebrais alternativos, a que correspondem estratégias cognitivas mais eficientes ou flexíveis (Stern, 2002). Essencialmente, um indivíduo que utiliza uma rede neuronal mais eficiente, que apresenta uma maior capacidade de alternar entre estas redes ou estratégias cognitivas em resposta a exigências crescentes, terá uma maior Reserva Cognitiva podendo assim manter uma *performance* eficiente mais tempo perante a presença de patologia cerebral (Stern, 2009). Neste caso, o conceito de Reserva Cognitiva oferece uma explicação para a sugestão de que níveis elevados de escolaridade, ocupação profissional ou inteligência estão associados a uma maior capacidade dos sujeitos em sustentar o dano cerebral antes da expressão de défice funcional (Sanchez, Rodriguez, e Carro, 2002; Wilson, Bennett, Gilley, Beckett, Barnes, Evans *et al.*, 2000). A expressão clínica da demência num sujeito seria, então, determinada pelo equilíbrio entre a sua Reserva Cognitiva e a agressividade do processo patológico subjacente.

Os modelos teóricos que pretendem esclarecer o modo de funcionamento desta reserva incluem os denominados modelos passivos (*Reserva Cerebral*, Katzman, 1993; *Modelo Limite*, Satz, 1993; e *Reserva Neuronal*, Mortimer, 1997) e os modelos activos (*Reserva Cognitiva*, Stern, 2002). Enquanto os modelos passivos consideram a reserva em termos de “*hardware*”, quantidade de dano cerebral que a pessoa pode receber até atingir o limite para a sua expressão clínica, os modelos activos concebem a reserva como “*software*”, ou seja, as diferenças individuais remetem para níveis distintos de processamento das tarefas (Stern, 2002). A variabilidade inter-individual encontrada na RC pode dever-se a diferenças inatas ou genéticas e a experiências de vida, como a educação, experiência ocupacional ou actividades de lazer (Staff, Murray, Deary, e Whalley, 2004). Segundo Lee (2003), é necessário considerar os factores genéticos para compreender a RC, sendo que estudos realizados com gémeos sugerem a existência de um componente genético importante na memória, inteligência e na linguagem. Uma visão mais completa da RC deverá então integrar estas interações complexas entre a genética e influências ambientais na Reserva Cognitiva e na capacidade para uma compensação activa dos efeitos da patologia.

Alguns estudos epidemiológicos sugeriram existir diferenças ao nível da susceptibilidade a mudanças na memória associadas ao envelhecimento e à demência. Estas mudanças estão associadas com variáveis que são apontadas como medidas da Reserva Cognitiva: a *escolaridade* (Cobb, Wolf, Au, White, e D'Agostino, 1995; Le Carret, Lafont, Mayo, e Fabrigoule, 2003), a *ocupação profissional* (Evans, Beckett, Albert, Hebert, Scherr, e Funkenstein, 1993; Stern, Gurland, Tatemichi, Tang, Wilder, e Mayeux, 1994), a *inteligência pré-mórbida* (Rentz, Calvo, Scinto, Sperling, Budson, e Daffner, 2000; Tuokko, Garrett, McDowell, Silverberg, e Kristjansson, 2003) ou as *actividades de lazer* (Friedland, Fritsch, Smyth, Koss, Lerner, e Chien, 2001; Scarmeas e Stern, 2003; Wilson, Mendes De Leon, Barnes, Schneider, Bienias, Evans *et al.*, 2002). Destas variáveis, a escolaridade, o nível ocupacional e a inteligência pré-mórbida são aquelas que contribuem de uma forma mais activa para a RC (Whalley, Deary, Appleton, Starr, *et al.*, 2004; Ropacki, Ropacki, Rogers, e Stern, 2007).

A Reserva Cognitiva tem sido investigada em diversas patologias cerebrais, quadros clínicos e no processo de envelhecimento normal, incluindo o Envelhecimento Saudável (Snowdon, Ostwald, e Kane, 1989; Sanchez *et al.*, 2002); o Declínio Cognitivo Ligeiro (Sollé-Padullés, Bartrés-Faz, Junqué, Vendrell, Rami, Clemente *et al.*, 2009); a Doença de Alzheimer (Alexander, Furey, Grady, Pietrini, Mentis, e Shapiro, 1997; Sanchez *et al.*, 2002; Stern, Albert, Tang, e Tsai, 1999; Wilson *et al.*, 2000); a Demência Vascular (Bonaiuto, Rocca, Lippi, Lucani, Turtu, e Cavazzeran, 1990); a Doença de Parkinson (Glatt, Hubble, Lyons, Paolo, Troster, Hassanein *et al.*, 1996); a Esclerose Múltipla (Sumowski, Chiaravalloti, Wylie, e Deluca, 2009); a Epilepsia (Sawrie, Martin, Faught, Maton, Hugg, e Kuzniecky, 2000); o Traumatismo Crânio-Encefálico (Ropacki e Elias, 2003; Kesler, Adams, Blasey e Bigler, 2003); a Depressão (Legendre, Stern, Solomon, Furman e Smith, 2003); o Vírus de Imunodeficiência Adquirida (Stern, Silva, Chaisson, e Evans, 1996; Farinpour, Miller, Satz, Selnes, Cohen, e Becker, 2003); o Alcoolismo (Flatiglioni, Grunt, e Fonsell, 1991) e a Hepatite C (Bieliauskas, Madruga, Lindsay, Wright, Kronfol, Lok, *et al.*, 2007). Com base nos estudos realizados com populações clínicas parece ser relativamente consensual que um maior tamanho do cérebro (traduzido num maior número de sinapses) e um nível escolar mais elevado, reduzem a incidência e prevalência da doença e protegem contra as manifestações cognitivas clínicas associadas (Scarmeas e Stern, 2003).

No Envelhecimento, apesar do declínio cognitivo associado à idade estar amplamente documentado e poder ter impacto na qualidade de vida (Schaie, 2002), este declínio não é inevitável. Neste sentido, existem exemplos de adul-

tos idosos que mantiveram a sua actividade cognitiva praticamente intacta, mesmo em idades muito avançadas (Berkman, Seeman, Albert, Blazer, Kahn, Mohs *et al.*, 1993). Por outro lado, vários estudos do envelhecimento normal identificaram um declínio cognitivo mais rápido em indivíduos com um menor nível escolaridade (Albert e Teresi, 1999). De modo similar, um grau mais baixo de escolaridade foi associado a um maior risco de declínio funcional em indivíduos não demenciados (Snowdon *et al.*, 1989; Ardila, Ostrosky-Solis, Rosselli, e Gómez, 2000).

Os estudos da Reserva Cognitiva são particularmente importantes na demência, uma vez que os sujeitos com uma RC baixa manifestam maior risco de desenvolver demência relativamente aos sujeitos com RC alta (Álvarez e Rodriguez, 2004). Estudos em sujeitos com demência demonstram que indivíduos com uma RC maior podem sofrer um maior grau de dano patológico, exibindo mesmo assim uma apresentação clínica idêntica a sujeitos com uma RC baixa (Alexander *et al.*, 1997; Stern, 2006). O papel que a Reserva Cognitiva desempenha no atraso da expressão clínica da demência tem sido demonstrado em vários estudos (Sanchez *et al.*, 2002; Wilson *et al.*, 2000). A Doença de Alzheimer (DA) é justamente um bom modelo para explorar a hipótese da Reserva Cognitiva porque evolui lentamente e o desenvolvimento da sua histopatologia processa-se de forma similar em todas as pessoas (Stern, 2009). Esta é uma demência degenerativa primária e representa cerca de 50 a 60% de todos os casos de demência (Hebert, Scherr, Bienias, e Bennett, 2003). A alteração patológica começa com a formação de tranças e placas neurofibrilares, e com degenerescência neuronal (Braak e Braak, 1999). Com o crescente conhecimento acerca de novas formas de tratamento da doença, a detecção precoce da DA assume particular importância não apenas de um ponto de vista prático mas, também, como potencial para atrasar o curso evolutivo da doença. O diagnóstico definitivo de DA, apenas pode ser feito *post mortem*, enquanto o diagnóstico clínico para a doença de Alzheimer provável, assenta em alterações registadas com o auxílio de técnicas imagiológicas, avaliação neuropsicológica e, em alguns casos, testes genéticos (Mebane-Sims, 2009).

A teoria da Reserva Cognitiva postula que certas variáveis como o nível ocupacional e o nível educacional elevados (RC alta) proporcionam um factor protector contra a expressão clínica da demência, mas não contra a patologia subjacente à doença (Stern, 2002). A patologia DA progride independentemente do nível de escolaridade ou do nível ocupacional atingido. Assim, a severidade da patologia DA no início do défice cognitivo varia em função da reserva, mas o nível de patologia associado com a disfunção clínica severa não

varia em função da reserva. Estas observações são complementadas por estudos imagiológicos de metabolismo cerebral, que sugerem que pacientes com DA e uma Reserva Cognitiva superior podem, mesmo sofrendo de uma patologia mais avançada, apresentar o mesmo nível de *performance* que pacientes com uma RC mais baixa (Bosch, Bartrés-Faz, Rami, Arenaza-Urquijo, Fernández-Espejo, Junqué *et al.*, 2009; Solé-Padullés *et al.*, 2009). Sujeitos com uma RC mais alta conseguem tolerar um maior grau de patologia associada à DA favorecendo um aparecimento mais tardio dos défices cognitivos associados a esta doença (Stern, 2009). Outra assumpção do modelo que permite a justificação dos dados encontrados nesses estudos é o facto de que a partir de um nível neuropatológico mais elevado não existir o suporte necessário para que os processos que medeiam a RC e as funções cognitivas possam actuar.

No presente estudo pretendeu-se explorar a forma como a Reserva Cognitiva influencia a expressão cognitiva e funcional do envelhecimento normal e da doença de Alzheimer. Para isso pretendeu-se: (i) Analisar se pacientes com uma maior RC e pacientes com uma menor RC apresentavam diferenças ao nível do padrão cognitivo exibido para o mesmo grau de severidade da demência; (ii) Estabelecer se a um nível mais elevado de Reserva Cognitiva está associada uma maior capacidade funcional, tendo em conta, que a RC protegeria os sujeitos das consequências funcionais da DA e envelhecimento; (iv) Examinar, no caso da influência da RC na capacidade funcional se verificar, que esta seja mais evidente ao nível das actividades de vida diária instrumentais, que exigem processos cognitivos mais complexos.

Para a concretização destes objectivos procedeu-se à operacionalização da Reserva Cognitiva através de uma associação de factores que, com base na investigação publicada, melhor contribuem para a RC, incluindo a ocupação, a escolaridade e a inteligência pré-mórbida (Bosh *et al.*, 2010; Solé-Padullés *et al.*, 2009). O nível ocupacional foi determinado através de entrevista ao sujeito e no caso da amostra clínica, esta informação foi complementada com a ajuda de familiares. Neste contexto, houve a preocupação de determinar a ocupação profissional que cada sujeito desempenhou durante mais tempo durante a sua vida laboral (cf. Manly, Touradji, Tang, e Stern, 2003). O nível ocupacional foi codificado em 3 níveis: baixo, médio e elevado. Nesta investigação, a escolaridade foi definida através do número de anos de frequência escolar (Bartrés-Faz *et al.*, 2009). Para determinar se um indivíduo apresenta declínio é necessário comparar o seu desempenho com a sua capacidade anterior (pré-mórbida). Uma vez que de um modo geral não é possível aceder directamente a esses dados, os neuropsicólogos são forçados a estimar os níveis de inteligência pré-mórbida (Albert e Teresi, 1999). Existem várias

formas de avaliar a inteligência pré-mórbida: (i) a partir de em resultados estandardizados de testes anteriores; (ii) com base em pontuações de testes que avaliam capacidades “preservadas” (“*hold*”); (iii) introduzindo variáveis demográficas em equações de regressão; (iv) combinando capacidade “preservada” e variáveis demográficas. O acesso ou a existência de dados prévios relativos ao funcionamento cognitivo do sujeito seria a forma ideal para a avaliação da inteligência pré-mórbida mas tal não é muitas vezes possível. Esta falta de dados disponíveis, e o facto de não existirem ainda fórmulas de equações de regressão de variáveis demográficas adaptadas ao nosso país levaram à opção pela avaliação da inteligência pré-mórbida, com o auxílio de medidas de capacidade cognitiva que são relativamente resistentes aos efeitos de dano cerebral, as capacidades “preservadas” (“*hold*”). A vantagem desta abordagem reside no seu maior poder preditivo no que diz respeito ao nível pré-mórbido de um sujeito quando comparada com a utilização de variáveis demográficas. A prova escolhida para avaliação destas capacidades foi o Vocabulário (WAIS-III; Wechsler, 2008), teste frequentemente utilizado, em diversos contextos, como medida de inteligência pré-mórbida (Stern, Habeck, Moeller, Scarmeas, Karen, Anderson *et al.*, 2005; Bartrés-Faz *et al.*, 2009; Bosh *et al.*, 2010; Solé-Padullés *et al.*, 2009).

Metodologia

Amostra

A amostra (N=60) foi obtida no distrito de Coimbra entre Fevereiro de 2008 e Março de 2009. A amostra clínica (n=30 pacientes com Doença Alzheimer Provável) foi observada na Consulta de Gerontopsiquiatria dos Hospitais da Universidade de Coimbra. A amostra da comunidade (n=30 idosos saudáveis) resultou da exploração da rede social de cada sujeito nos concelhos de Coimbra e da Figueira da Foz. Para a recolha dos sujeitos foram tidos em conta os seguintes critérios de inclusão: (i) idade compreendida entre os 60 e os 75 anos; (ii) ausência de défices sensório-perceptivos; e (iii) obtenção de consentimento informado oral. Como critérios de exclusão específica foram estabelecidos para a amostra clínica: (i) ausência de perturbação psiquiátrica significativa (depressão, ansiedade); (ii) ausência de demência mista e processos de demência concomitantes (ex., Doença de Alzheimer e Demência Vascular); (iii) inexistência de outras causas para o declínio cognitivo que não a doença neurodegenerativa (ex., epilepsia, traumatismo craniano, alcoolismo). Para a amostra da comunidade foi considerada como critério a ausência de

diagnóstico neurológico ou psiquiátrico. Estes critérios de selecção foram semelhantes aos encontrados noutros estudos neste mesmo domínio de investigação (cf. Mioshi, Dawson, Mitchell, Arnold, e Hodges, 2006; Solé-Padullés *et al.*, 2009).

Quadro 1: Caracterização da amostra

	Grupo Controlo (n=30)	Grupo DA (n=30)
Idade	M=65.43 A [DP=5.575 A; Amplitude=60-75]	M=67.40 A [DP=4.538 A; Amplitude=60-75]
Género	21 (70%) Masculino 9 (30%) Feminino	13 (43.3%) Masculino 17 (56.7%) Feminino
Escolaridade	M=8.10 A [DP=4.113 A; Amplitude=4-17]	M=5.73 A [DP=3.850 A; Amplitude=3-16]
Nível	13 (43.3%) Baixo	16 (53.3%) Baixo
Ocupacional	10 (33.3%) Médio 7 (23.3%) Elevado	10 (33.3%) Médio 4 (13.3%) Elevado
Área	19 (63.3%) Urbano	18 (60%) Urbano
Geográfica	11 (36.7%) Rural	12 (40%) Rural

Procedimento

Foi constituída uma bateria neuropsicológica extensa, constituída pelas seguintes provas, apresentadas aqui pela ordem de aplicação: *Ficha Demográfica* (Leal, Pires e Batista, 2008); *Edinburgh Handedness Inventory* (Oldfield, 1971) *Addenbrooke's Cognitive Examination Revised* (ACE-R; Mioshi *et al.*, 2006; versão portuguesa, Firmino, Simões, Pinho, Cerejeira e Martins, 2008); *Testes de Fluência Verbal Semântica e Fonémica*; *Pesquisa de Símbolos* (WAIS-III; Wechsler, 2008); *Código* (WAIS-III; Wechsler, 2008); *Geriatric Depression Scale* (GDS-30, Yessavage *et al.*, 1983); *Vocabulário* (WAIS-III; Wechsler, 2008); *Rey 15 item* (FIT; Rey, 1958; Boone *et al.*, 2002); *Memória de Actividades* (Nilsson, Adolfsson, Bäckman, Cruts, Edvardsson, Nyberg, e Broeckhoven, 2002) e *OARS – Escala de Actividades de Vida Diária* (Duke University Center for the Study on Aging, 1978; Rodrigues *et al.*, 1999). Os sujeitos controlo e os pacientes DA foram, deste modo, avaliados com a mesma bateria neuropsicológica que pretendia abranger diferentes domínios cognitivos (linguagem, memória, atenção, funções executivas, velocidade de processamento, inteligência), emocionais (sintomatologia depressiva) e comportamentais (capacidade funcional).

Resultados

Constituição da Reserva Cognitiva

Para a constituição da Reserva Cognitiva recorreu-se à combinação de três variáveis: nível ocupacional, anos de escolaridade e o resultado total obtido na prova Vocabulário. Para isso recorreu-se a uma análise factorial (mais especificamente, ao método de análise de componentes principais) que foi realizada para a amostra total e, independentemente, para cada um dos grupos, clínico e controlo. Esta operacionalização da RC apresentada inicialmente por Stern (2005) foi retomada, recentemente, nos estudos de Solé-Padullés (2009) e Bosh (2010).

No Quadro 2 podemos observar que o único factor extraído (factor composito da RC) representa 71.1% da variância comum às três variáveis.

Quadro 2: *Análise de Componentes Principais para a amostra total*

Componentes	Eigenvalues iniciais		Matriz de Componentes ^a	
	Total	Variância (%)	Variáveis	1
1	2.133	71.115	Anos de Escolaridade	.887
2	.572	19.074	Nível ocupacional	.766
3	.294	9.811	Vocabulário	.872

^a. 1 Componente extraído

Associação entre as variáveis cognitivas e funcionais com a Reserva Cognitiva

No Quadro 3 podemos observar valores de correlação obtidos, através de coeficientes r de Pearson e r_s de Spearman, entre as medidas cognitivas, funcionais e da RC no grupo de controlo.

Quadro 3: *Coeficientes de correlação produto-momento de Pearson (r) e correlação de Spearman (r_s) para o Grupo envelhecimento saudável ($n=30$)*

Medidas	Código Codificação	Pesquisa Símbolos	MMSE	Fluência Semântica	Vocabulário	Memória de Actividades	Reserva Cognitiva (RC)
ACE-R	.703**	.572**	.642**	.576**	.416*	.446*	.370*
OARS-T	.143	.256	.148	.138	.089	.392*	.021
OARS-AVDi	.188	.353	.063	.075	.060	.446*	.007
OARS-AVDb	-.57	-.088	.222	.267	.045	.091	-.04
Reserva Cognitiva (RC)	.438*	.168	.263	.077	.780**	-.014	1

** diferenças significativas ($p<0.01$) * diferenças significativas ($p<0.05$)

A Reserva Cognitiva apresentou uma correlação que, para além de significativa, se revelou moderada e positiva com o ACE-R [$r(30) = 0.370$, $p < 0.05$] e com a tarefa de codificação do Código [$r(30) = 0.438$, $p < 0.05$]. Assim, sujeitos com uma maior RC parecem apresentar um melhor desempenho cognitivo quer global quer relativamente ao desempenho ao nível da velocidade de processamento. A não associação da RC a outras variáveis cognitivas como a *Fluência Verbal* e a *Memória de Actividades* parece sugerir ainda que a RC actuaria apenas sobre algumas componentes cognitivas no processo de envelhecimento. Relativamente ao ACE-R é possível afirmar que este teste de rastreio cognitivo apresentou correlações moderadas a elevadas com praticamente todas as provas cognitivas. De destacar a correlação significativa, elevada e positiva do ACE-R com o MMSE [$r(30) = 0.642$, $p < 0.01$] e com a tarefa de codificação do Código [$r(30) = 0.703$, $p < 0.01$]. A prova de avaliação funcional OARS apresentou correlações significativas, moderadas e positivas com a prova *Memória de Actividades* quer através do seu resultado total [$r_s(30) = 0.392$, $p < 0.05$], quer a partir apenas da escala de OARS – *Actividades de Vida Diária Instrumentais* [$r_s(30) = 0.446$, $p < 0.05$].

Esta associação encontrada entre uma prova de memória episódica e a medida de avaliação da capacidade funcional sugere que défices ao nível funcional poderão estar igualmente associados aos défices mnésicos que acompanham o envelhecimento.

Contributo da RC para a performance cognitiva e funcional

Para testar a hipótese de que a RC seria uma variável preditora da capacidade cognitiva realizou-se uma Regressão Linear Simples, cujos resultados são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Regressão Simples para avaliação do contributo da RC para a capacidade cognitiva global avaliada através do ACE-R

Modelo	R	R Quadrado	F	Significância
1	.538	.289	23.597	.000
Modelo	B	Desvio-Padrão	B (Estandarizado)	Significância
(Constante)	71.783	1.840	0.538	.000
Reserva Cognitiva	9.013	1.855		

A Reserva Cognitiva apresentou uma capacidade preditiva significativa do resultado global encontrado no ACE-R [$F(1,58) = 23.597, p < 0.01$], explicando 28.9 % da variância associada ($R^2 = 0.289$).

Comparação dos grupos RC alta e RC baixa em cada uma das amostras, clínica e controlo

Para perceber que tipo de influência a RC teria sobre a expressão cognitiva e funcional do envelhecimento normal e da doença de *Alzheimer* foram subdivididos em cada grupo, dois subgrupos, um com RC baixa e outro com RC elevada. No Quadro 5, podemos observar as diferenças entre idosos saudáveis com RC baixa e com RC elevada no que concerne à capacidade cognitiva e à capacidade funcional.

Quadro 5: Diferenças entre RC alta e RC baixa no Grupo de Controlo

	Grupo Controlo (n=30)					
	Grupo RC baixa (n=15)		Grupo RC elevada (n=15)			
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	t	Significância
ACE-R	84.53	6.128	87.20	7.223	-1.090	.285
Código Codificação	31.60	12.082	42.14	14.120	-2.165	.039
Idade	65.27	5.625	65.60	5.717	-.161	.873
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	U	Significância
OARS Total	28.53	.900	28.07	1.100	99.00	.543

Entre estes dois grupos apenas se registaram diferenças no que respeita à tarefa de codificação do Código [$t(27) = -2.165, p < 0.05$]. No que diz respeito à medida de capacidade cognitiva global [$t(28) = -1.090, p > 0.05$], o ACE-R, e à medida de capacidade funcional [$U(15,15) = 99.000, p > 0.05$], a OARS, não se registaram diferenças significativas entre os idosos com maior RC e os idosos com menor RC.

Quadro 6: Diferenças entre RC alta e RC baixa no Grupo Clínico

Grupo Clínico (n=30)						
	Grupo RC baixa (n=15)		RC elevada (n=15)		t	Significância
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão		
ACE-R	53.40	9.672	62.00	10.344	-2.352	.026
Código (Cópia)	30.33	10.161	49.83	24.453	-2.240	.037
Severidade	1.67	.488	1.53	.516	.727	.473
Idade	66.20	4.212	68.87	4.969	-1.585	.124
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	U	Significância
OARS Total	23.40	2.849	22.60	4.102	102.50	.677

No grupo clínico, os pacientes DA com maior RC e os pacientes DA com menor RC parecem diferenciar-se quanto ao padrão de défices cognitivos encontrados a um mesmo nível de severidade, medido através da *Global Deterioration Scale* [$t(28) = 0.727$, $p > 0.05$], como podemos observar no Quadro 6. Especificamente, registaram-se diferenças ao nível da capacidade cognitiva global, resultado total do ACE-R [$t(28) = -2.352$, $p < 0.05$], e da velocidade de processamento, tarefa de cópia do Código [$t(19) = -2.240$, $p < 0.05$]. Não foram observadas diferenças significativas entre os pacientes com maior RC e os pacientes com menor RC na medida de capacidade funcional [$U(15,15) = 102.500$, $p > 0.05$], a OARS.

Discussão

A Reserva Cognitiva (RC) é um conceito simples, cujas bases teóricas são complexas, possuindo um valor heurístico incontestável para investigação no campo do envelhecimento e demência. A evidência sugere que dois indivíduos que aparentam ter a mesma patologia clínica, podem apresentar níveis altamente divergentes de histopatologia DA subjacente e que a RC pode contribuir para alguma desta disparidade. Esta observação tem importantes implicações para a tentativa de diagnóstico de DA em estádios pré-clínicos. Sujeitos com uma maior RC podem sofrer já de alterações neuropatológicas no cérebro e ser identificados como “normais” com base nos resultados da avaliação neuropsicológica

tradicional. Por outro lado, podem ser identificados falsos positivos entre os sujeitos com uma RC mais baixa. Um dos principais problemas ao nível da investigação em torno da RC é a heterogeneidade de métodos para a sua operacionalização. Nesta investigação optou-se pelo método sugerido por Stern (2005), autor do modelo da Reserva Cognitiva, e que é actualmente o mais utilizado. No presente estudo, pretendeu-se explorar de que forma a RC poderia influenciar a expressão cognitiva e funcional do envelhecimento e da doença de Alzheimer. Os resultados corroboraram as hipóteses iniciais, existindo diferenças ao nível do padrão cognitivo encontrado para grupos com RC alta e com RC baixa. Foi possível estabelecer, adicionalmente, a forma como estas diferenças se concretizaram no envelhecimento normal e na doença de Alzheimer. Assim, identificaram-se diferenças ao nível da velocidade de processamento no envelhecimento, registando-se um melhor desempenho por parte dos idosos com maior RC. Segundo Scarmeas e Stern (2003), a Reserva Cognitiva permitiria aos sujeitos prevenir o declínio cognitivo no envelhecimento. Sabemos que uma das mudanças que acompanham o envelhecimento é o declínio da velocidade de processamento, pelo que seria de esperar que os sujeitos com maior RC possuissem um melhor resultado a este nível uma vez que a RC funcionaria como uma forma de manter a capacidade. Ao nível da amostra clínica, os pacientes com DA diferenciaram-se na sua capacidade cognitiva global e na sua velocidade de processamento. Embora fossem esperadas diferenças ao nível da capacidade funcional entre estes grupos, a ausência destas diferenças pode dever-se de facto a um dos limites do nosso estudo que é o de não possuir uma prova de avaliação funcional mais discriminativa, principalmente ao nível das actividades de vida diária instrumentais que se sabe apresentarem uma maior associação com variáveis cognitivas, que por sua vez sofrem influência da RC. Esta influência da RC na componente cognitiva foi encontrada no estudo através de uma capacidade preditiva significativa do resultado global encontrado no ACE-R [$F(1,58) = 23.597$, $p < 0.01$], uma medida de avaliação cognitiva global. Assim, os resultados encontrados são consistentes com a hipótese de que variáveis demográficas e inteligência pré-mórbida reflectem uma Reserva Cognitiva que consegue alterar a expressão clínica da doença de Alzheimer e a forma de expressão do processo de envelhecimento humano.

Conclusão

A Reserva Cognitiva possui, de acordo com os resultados encontrados no presente estudo, fortes implicações para o prognóstico e para o tratamento da

Doença de Alzheimer, influenciando a sua expressão clínica. Particularmente, destaca-se a diferenciação cognitiva observada entre pacientes com níveis de RC distintos. Apesar das limitações metodológicas inerentes ao estudo, este proporciona observações interessantes que podem ser base de futura investigação no campo da hipótese da Reserva Cognitiva. As relações entre alterações neuropatológicas, inteligência pré-mórbida, escolaridade, nível ocupacional e capacidade funcional são altamente complexas. São necessários mais estudos, no nosso país, para perceber o papel da RC na interligação destes factores: (i) estudos com amostras mais numerosas e representativas; (ii) estudos de imagiologia funcional para examinar o recrutamento diferencial e o grau de activação cerebral relacionado com diversas patologias cerebrais (Bosh *et al.*, 2010; Solé-Padullés *et al.*, 2009); (iii) estudos longitudinais para se perceber os processos envolvidos na formação da RC; (iv) exploração da base neuronal da RC, determinando se jovens adultos e adultos idosos utilizam os mesmos padrões neuronais durante a realização de tarefas (Bartrés-Faz *et al.*, 2009). O conceito de Reserva Cognitiva é um constructo importante para a investigação em neurociências como um potencial mecanismo explicativo para a variabilidade encontrada na expressão clínica do envelhecimento normal e de doenças neurodegenerativas.

Referências

- Albert, S. M., e Teresi, J.A. (1999). Reading ability, education, and cognitive status assessment among older adults in Harlem, New York City. *American Journal of Public Health*, 89, 95-97.
- Alexander, G. E., Furey, M. L. Grady, C. L., Pietrini, P., Mentis, M. J., e Shapiro, M. B. (1997). Association of premorbid function with cerebral metabolism in Alzheimer's disease: Implications for the reserve hypothesis. *American Journal of Psychiatry*, 154, 165-172.
- Álvarez, M. R., e Rodríguez, J. L. S. (2004). Reserva cognitiva y demencia. *Anales de Psicología*, 20, 175-186.
- Ardila, A., Ostrosky-Solis, F., Rosselli, M., e Gómez, C. (2000). Age-related cognitive decline during normal aging: The complex effect of education. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15, 495-513.
- Bartrés-Faz, D., Solé-Padullés, C., Junqué, C., Rami, L., Bosch, B., Bargalló, N., Falcón, C., Sánchez-Valle, R., e Molinuevo, J. L. (2009). Interactions of cognitive reserve

- with regional brain anatomy and brain function during a working memory task in healthy elders. *Biological Psychology*, 80, 256-259.
- Berkman, F., Seeman, T., Albert, M., Blazer, D., Kahn, R., Mohs, R., Finch, C., Schneider, E., Cotman, C., e McClearn, G. (1993). High, usual and impaired functioning in community-dwelling older men and women: Findings from the MacArthur Foundation Research Network on Successful Aging. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46, 1129-1140.
- Bieliauskas, L. A., Back-Madruga, C., Lindsay, K. L., Wright, E. C., Kronfol, Z., Lok, A. S. F., e Fontana, R. J. (2007). Cognitive reserve and neuropsychological functioning in patients infected with hepatitis C. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 13, 687-692.
- Bosch B., Bartrés-Faz D., Rami L., Arenaza-Urquijo E. M., Fernández-Espejo D., Junqué C., Solé-Padullés C., Sánchez-Valle R., Bargalló Núria, F. C., e Molinuevo L. (2010). Cognitive reserve modulates task-induced activations and deactivations in healthy elders, amnesic mild cognitive impairment and mild Alzheimer's disease. *The Cognitive Neuroscience of Aging*, 4, 451-461.
- Braak, H., e Braak, E. (1991). Neuropathological staging of Alzheimer-related changes. *Acta Neuropathology*, 82, 239-259.
- Cobb, J. L., Wolf, P. A., Au, R., White, R., e D'Agostino, R. B. (1995). The effect of education on the incidence of dementia and Alzheimer's disease in the Framingham Study. *Neurology*, 45, 1707-1712.
- Evans, D. A., Beckett, L. A., Albert, M. S., Hebert, L. E., Scherr, P. A., e Funkenstein, H. (1993). Level of education and change in cognitive function in a community population of older persons. *Annals of Epidemiology*, 3, 71-77.
- Farinpour, R., Miller, E., Satz, P., Selnes, O., Cohen, B., e Becker, J. (2003). Psychosocial risk factors of HIV morbidity and mortality: Findings from the Multicenter AIDS Cohort Study (MACS). *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 654-670.
- Fratiglioni, L., Grunt, M., e Fossell, Y. (1991). Prevalence of Alzheimer's disease and the other dementias in an elderly urban population: Relationship with age, sex and education. *Neurology*, 41, 1886-1892.
- Friedland, R., Fritsch, T., Smyth, K., Koss, E., Lerner, A., e Chien, C. (2001). Patients with Alzheimer's disease have reduced activities in midlife compared with healthy control-group members. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98, 3440-3445.
- Glatt, S. L., Hubble, J. P., Lyons, K., Paolo, A., Troster, A. I., Hassanein, R. E., et al. (1996). Risk factors for dementia in Parkinson's disease: Effect of education. *Neuroepidemiology*, 15, 20-25.
- Herbert, L. E., Scherr, P. A., Bienias, J. L., e Bennett, D. A. (2003). Alzheimer's disease in the US population. *Archives of Neurology*, 60, 1119-1122.
- Katzman, R. (1993). Education and the prevalence of dementia and Alzheimer's disease. *Neurology*, 43, 13-20.

- Kesler, S. R., Adams, H. F., Blasey, C. M., e Bigler, E. D. (2003). Premorbid intellectual functioning, education, and brain size in traumatic brain injury: An investigation of the cognitive reserve hypothesis. *Applied Neuropsychology*, 10, 153-162.
- Le Carret, N., Lafont, S., Mayo, W., e Fabrigoule, C. (2003). The effect of education on cognitive performances and its implication for the constitution of the cognitive reserve. *Developmental Neuropsychology*, 23, 317-337.
- Lee, J. H. (2003). Genetic evidence for cognitive reserve: Variations in memory and related cognitive functions. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 594-613.
- Legendre, S. A., Stern, R. A., Solomon, D. A., Furman, M. J., e Smith, K. E. (2003). The influence of CR on memory following electroconvulsive therapy. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 15, 333-339.
- Manly, J., Touradji, P., Tang, M. X., e Stern, Y. (2003). Literacy and memory decline among ethnically diverse elders. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 680-690.
- Mebane-Sims, I. (2009). Alzheimer's disease facts and figures. *Alzheimer's & Dementia*, 5, 234-270.
- Mioshi, E., Dawson, K., Mitchell, J., Arnold, R., e Hodges, J. R. (2006). The Addenbrooke's Cognitive Examination Revised (ACE-R): A brief cognitive test battery for dementia screening. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 21, 1078-1085.
- Mortimer, J. A. (1997). Brain reserve and clinical expression of Alzheimer's disease. *Geriatrics*, 52, 50-53.
- Mortimer, J. A., Snowdon, D. A., e Markesbery, W. R. (2003). Head circumference, education and risk of dementia: Findings from the nun study. *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*, 25, 671-679.
- Nilsson, L. G., Adolfsson, R., Bäckman, L., Cruets, M., Edvardsson, H., Nyberg, L., e Van Broeckhoven, C. (2002). Memory development in adulthood and old age: The Betula prospective-cohort study. In P. Graf & N. Otha (Eds.), *Lifespan development of human memory* (pp. 185-204). Cambridge: The MIT Press.
- Rentz, D., Calvo, V., Scinto, L., Sperling, R., Budson, A., e Daffner, K. (2000). Detecting early cognitive decline in high-functioning elders. *Journal of Geriatric Psychiatry*, 33, 27-48.
- Rodrigues, R. C. (1999). *Avaliação funcional multidimensional de idosos: Estudo das incapacidades funcionais e utilização de serviços*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado).
- Ropacki, M. T., e Elias, J. W. (2003). Preliminary examination of CR theory in closed head injury. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 18, 643-654.
- Ropacki, S. A., Bert, A., Ropacki, M. T., Rogers, B., e Stern, R. (2007). The influence of cognitive reserve on neuropsychological functioning following coronary artery bypass grafting (CABG). *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, 73-85.

- Sanchez, J. L., Rodriguez, M., e Carro, J. (2002). Influence of CR on neuropsychological functioning in Alzheimer's disease type sporadic in subjects of Spanish nationality. *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology*, 15, 113-122.
- Satz, P. (1993). Brain reserve capacity on symptom onset after brain injury: A formulation and review of evidence for threshold theory. *Neuropsychology*, 7, 273-295.
- Sawrie, S., Martin, R., Faught, R. E., Maton, B., Hugg, J. W., e Kuzniecky, R. I. (2000). Nonlinear trends in hippocampal metabolic function and verbal memory: Evidence of CR in temporal lobe epilepsy? *Epilepsy and Behavior*, 1, 106-111.
- Scarmeas, N., e Stern, Y. (2003). Cognitive reserve and lifestyle. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 625-633.
- Schaie, K. W. (2002). Intellectual development in adulthood. In J. E., Birren e K.W., Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 266-286). New York: Academic Press.
- Snowdon, D. A., Ostwald, S. K., e Kane, R. L. (1989). Education, survival and independence in elderly catholic sisters, 1936-1988. *American Journal of Epidemiology*, 130, 999-1012.
- Solé-Padullés C., Bartres-Faz D., Junqué C., Vendrell P., Rami L., Clemente I. C., Bosch B., Villar A., Bargalló N., Jurado M. A., Barrios M., e Molinuevo J. L. (2009). Structure and function related to cognitive reserve variables in normal aging, mild cognitive impairment and Alzheimer's disease. *Neurobiology of Aging*, 30, 1114-1124.
- Staff, R. T., Murray, A. D., Deary, I. J., e Whalley, L. J. (2004). What provides cerebral reserve? *Brain*, 127, 1191-1199.
- Stern, R. A., Silva, S. G., Chaisson, N., e Evans, D. L. (1996). Influence of CR on neuropsychological functioning in asymptomatic Human Immunodeficiency Virus-1 infection. *Archives of Neurology*, 53, 149-153.
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 448-460.
- Stern, Y. (2006). Cognitive Reserve and Alzheimer's disease. *Alzheimer Disease Association Disorders*, 20, 112-117.
- Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47, 2015-2028.
- Stern, Y., Albert, S., Tang, M.-X., e Tsai, W.-Y. (1999). Rate of memory decline in AD is related to education and parietotemporal perfusion deficit in Alzheimer's disease. *Neurology*, 53, 1942-1947.
- Stern, Y., Gurland, B., Tatemichi, T. K., Tang, M. X., Wilder, D., e Mayeux, R. (1994). Influence of education and occupation on the incidence of Alzheimer's disease. *Journal of the American Medical Association*, 271, 1004-1010.
- Stern, Y., Habeck, C., Moeller, J., Scarmeas, N., Karen, E., Anderson, H., Hilton, J., Flynn, J., Sackeim, H., e Van Heertum, R. (2005). Brain networks associated with Cognitive Reserve in healthy young and old adults. *Cerebral Cortex*, 15, 394-402.

- Sumowski, J. F., Chiaravalloti, N., Wylie, G., e Deluca, J. (2009). Cognitive reserve moderates the negative effect of brain atrophy on cognitive efficiency in multiple sclerosis. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15, 606-612.
- Tuokko, H., Garrett, D., McDowell, I., Silverberg N., e Kristjansson, B. (2003). Cognitive decline in high-functioning older adults: Reserve or ascertainment bias? *Aging Mental Health*, 7, 259-270.
- Whalley, L., Deary, I., Appleton, C., e Starr, J. (2004). Cognitive reserve and the neurobiology of cognitive aging. *Ageing Research Reviews*, 3, 369-382.
- Wilson, R. S., Bennett, D. A., Gilley, D.W., Beckett, L. A., Barnes, L. L., e Evans, D. A. (2000). Premorbid reading activity and patterns of cognitive decline in Alzheimer's disease. *Archives of Neurology*, 57, 1718-1723.
- Wilson, R. S., Mendes De Leon, C. F., Barnes, L. L., Schneider, J. A., Bienias, J. L., Evans, D. A., e Bennett, D. A. (2002). Participation in cognitively stimulating activities and risk of incident Alzheimer disease. *Journal of the American Medical Association*, 287, 742-748.

AGING AND ALZHEIMER'S DISEASE: IMPLICATIONS FOR THE COGNITIVE RESERVE HYPOTHESIS

Luís Miguel da Silva Pires

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Mário R. Simões

Serviço de Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Horácio A. Firmino

Serviço de Psiquiatria dos Hospitais da Universidade de Coimbra

Abstract: In present study, we examined the effect of Cognitive Reserve (CR) in cognitive and functional deterioration that follows neurodegenerative processes development like the ones verified in Alzheimer's disease and in aging. Sixty elderly were integrated in two groups: healthy elderly (n=30) and Alzheimer's patients (n=30). For CR constitution have been used a premorbid intellectual measure, years of education and occupational level variables. Were also examined different cognitive, emotional and behavioral domains (language, memory, attention, executive functions, process speed, intelligence, depressive symptomatology and functional capacity) with a neuropsychological assessment battery. It was observed that in Alzheimer's patients, like in healthy elderly, was present a distinct cognitive pattern, depending on level of CR. Cognitive Reserve may modulate the way how neuronal changing, from aging and degenerative processes, cognitively expresses.

KEY-WORDS: *Cognitive reserve, Alzheimer's disease, aging, functional capacity, neuropsychological assessment.*

MEMÓRIA EPISÓDICA DE ACÇÕES NO ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL*

Ana Rita E. Silva

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Centro Geriátrico Luís Viegas Nascimento – Fundação Bissaya Barreto*

Maria Salomé Pinho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Resumo

A partir da década de 80, desenvolveram-se estudos sobre um novo paradigma de estudo da memória episódica - paradigma SPT (*subject-performed task*) - centrado no estudo da memória episódica de acções. Verificou-se, então, uma superioridade de desempenho quando instruções verbais simples eram executadas, que foi denominada “efeito SPT”. Tendo como material duas listas de 16 instruções simples cada, foi estudada a memória episódica de acções num grupo de adultos idosos, tendo-se verificado a presença do efeito SPT. Tal resultado sugere que este subtipo mnésico se encontra preservado, ao contrário do que acontece com outros subtipos de memória episódica, supondo-se que os mecanismos subjacentes ao processamento de episódios de acções são distintos daqueles em que se baseia o processamento episódico verbal.

PALAVRAS-CHAVE: *Memória episódica de acções, Subject-Performed Task, défice associativo, integração episódica, envelhecimento cognitivo.*

Introdução

Pesquisas recentes têm tentado expandir o conhecimento dos investigadores acerca de diferenças no desempenho mnésico episódico associadas à idade. Entre outros, têm sido comparados os resultados obtidos por adultos jovens e adultos idosos em tarefas de memória episódica de acções. Essas tarefas não radicam no paradigma tradicional de investigação da memória episódica, em que a codificação do material de estudo se faz apenas verbal e/ou visualmente. Tal paradigma comportava limites a um estudo que se pre-

Morada (address): Centro Geriátrico Luís Viegas Nascimento, Rua Fundação Bissaya Barreto, Gala, 3090-730 Figueira da Foz. E-mail: ana.rita.ess@gmail.com; salome@fpce.uc.pt

* Este estudo teve o apoio do Projecto “Validação de Provas de Memória e de Inventários de Avaliação Funcional e da Qualidade de Vida” (financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, Proc. 74569)

tendia o mais representativo e abrangente possível do funcionamento mnésico quotidiano das pessoas (Koriat e Goldsmith, 1996).

Uma linha de investigações, liderada por Engelkamp e Krumnacker (1980), na Alemanha (Universidade de Saarland) e por Cohen (1981), na Suécia (Universidade de Umeå), enveredou por uma tentativa de construir, em laboratório, tarefas equiparadas a episódios reais do quotidiano. Foi introduzido, assim, um novo paradigma, o paradigma SPT (*subject-performed task*), que se deteve no estudo da memória episódica de acções. Esses investigadores partiram da assumpção da existência de diferenças fundamentais entre a memória episódica de informação verbal e a memória episódica de informação relativa à execução de acções. Tais diferenças diriam respeito quer à qualidade do desempenho dos sujeitos confrontados com estas tarefas, quer aos mecanismos de processamento subjacentes (Zimmer e Cohen, 2001). Estas considerações advieram da observação, por parte dos investigadores pioneiros Engelkamp e Krumnacker (1980) e Cohen (1981), de uma superioridade na recordação após execução de mini-tarefas comparativamente à mera leitura (codificação verbal) das suas instruções, que foi denominada “efeito SPT”.

Surgiram várias tentativas para explicar o efeito SPT, o qual foi teorizado como associado a um processamento automático, sem esforço (Cohen, 1983) ou como derivado da codificação motora que fortaleceria o traço mnésico (Engelkamp e Zimmer, 1983; 1985; 1989) ou, ainda, como relacionado com um aumento da integração entre verbos e substantivos (i.e., entre as acções e os objectos), transformando os “episódios” num todo compreensivo, mais facilmente recordado (Kourmi-Nouri, 1995). Estas explicações do efeito SPT convergem na consideração de que este inclui uma maior associação entre os componentes da informação a codificar, o que melhoraria o desempenho mnésico dos sujeitos. Desta convergência surgiu, por parte de alguns investigadores (Backman e Nilsson, 1984), o interesse em tentar perceber de que forma o envelhecimento influencia a memória episódica de acções, assumida que é a dificuldade dos sujeitos idosos em recordar informação associativa (Naveh-Benjamin, 2000).

O declínio da memória episódica nos idosos foi frequentemente apontado como tendo um padrão que se generaliza a várias formas de material, estando também presente em diferentes condições experimentais, como, por exemplo, orientadas semanticamente ou instruções de imaginação (Naveh-Benjamin, Guez, Kilb e Reedy, 2004). De entre as diversas explicações para este declínio, aquela que se apresenta como mais robusta é a que enfatiza a presença de défices associativos no processamento de informação (Naveh-Benjamin, 2000; Naveh-Benjamin, Hussain, Guez e Bar-On, 2003). Assim, uma

parte importante dos problemas mnésicos nos adultos idosos provém da sua dificuldade em ligar a informação em memórias complexas (Chalfonte e Jonhson, 1996).

As investigações de Naveh-Benjamin, assim como de Bastin e Van der Linden (2006), por exemplo, permitiram observar que, quando se compara directamente a memória do item com a memória de associações entre os itens, os idosos apresentam um défice marcado e desproporcional nesta última. Apesar do reconhecimento generalizado deste défice associativo da memória episódica no envelhecimento, esta assumpção baseia-se, sobretudo, em informação sobre a recordação de material relativamente estático. É, portanto, neste âmbito que o estudo do desempenho episódico com estímulos dinâmicos, como acontece, por exemplo, no paradigma SPT, adquire particular relevância.

Bäckman e Nilsson (1984) foram os primeiros investigadores a estudar as diferenças no desempenho mnésico entre adultos jovens e adultos idosos utilizando o referido paradigma, tendo como primeiro objectivo testar as várias explicações para o efeito SPT. A uma amostra de 36 adultos jovens e 36 adultos idosos foram apresentadas 8 listas de 12 instruções simples cada, sendo metade das listas apresentadas na condição SPT e as restantes apresentadas na condição de controlo (apenas leitura das instruções). Tratou-se de um plano intra-participantes e a ordem de apresentação das listas foi contrabalanceada. Nesta investigação observou-se, para ambos os grupos, um melhor desempenho na evocação livre das instruções apresentadas na condição experimental do que na condição de controlo. Além disso, verificou-se que as diferenças de desempenho entre ambos os grupos diminuíram significativamente na condição experimental. Tais resultados conduziram à consideração, por parte de Bäckman e Nilsson, de que os adultos idosos beneficiam particularmente deste tipo de tarefas. Essa vantagem diferencial estaria relacionada com uma codificação multimodal subjacente à execução das instruções, que unificaria os episódios e enriqueceria o traço de memória (Rönnlund, Nyberg, Bäckman e Nilsson, 2003). A partir deste estudo, aumentou o interesse em aprofundar as condições associadas à utilização deste paradigma e em esclarecer a natureza deste efeito, que parecia perene, mesmo no envelhecimento (cf. Pinto, 1999).

Outros investigadores analisaram vários aspectos que poderiam estar a gerar o efeito SPT nos idosos, como a familiaridade (Brooks e Gardiner, 1994), a recordação pela execução (Nyberg, Nilsson e Backman, 1992; Kourmi-Nori, Nyberg e Nilsson, 1994), a organização semântica dos itens (Lekeu, Van der Linden, Moonen e Salmon, 2002), tendo todos estes

estudos sido consistentes na verificação desse efeito, tanto nos adultos jovens como nos adultos idosos, independentemente das variáveis estudadas.

No entanto, em algumas investigações obtiveram-se resultados contraditórios no sentido em que, embora se verificasse o efeito SPT para os vários grupos etários, as diferenças entre os grupos não diminuam na condição de aprendizagem SPT. Cohen, Sandler e Shroeder (1987) concluíram que o tamanho da lista de estudo influenciaria a magnitude do efeito observado, sendo que o efeito SPT diminuiria nos adultos idosos quando eram usadas listas mais longas (dado igualmente observado por Dijkstra e Kaschak, 2006). Earles (1996), tendo corroborado estes resultados, obteve um dado adicional respeitante à organização serial dos itens evocados: ausência do efeito de primazia na condição SPT, aludindo que a codificação de acções não seria dependente da ordem de apresentação dos itens nas listas, no ensaio de aprendizagem.

Mais recentemente, Mangels e Heinberg (2006), analisando as evocações parciais (i. e. evocações isoladas do objecto ou da acção), verificaram que o efeito SPT contribuiria para a diminuição deste tipo de evocações, dado que se dirige para a consideração de que o processamento SPT contribui para uma maior integração dos componentes do episódio (Kourmi-Nouri, 1995).

Perante a disparidade de procedimentos implementados com o paradigma SPT, pelos estudos acima referidos (Lekeu e colaboradores, 2002), é, presentemente, difícil determinar de que modo ocorre o impacto da idade no efeito SPT. Esta ausência de consenso motiva uma necessidade de aprofundamento da investigação, através de procedimentos mais claros e de uma justificação mais fundamentada para os mesmos.

Em Portugal, até à data, é conhecido um único estudo publicado (Freitas e Albuquerque, 2007) com uma amostra de estudantes universitários, numa tarefa de codificação dual, na qual se verificou a presença do efeito SPT.

No presente estudo exploratório, procurou-se analisar o desempenho de adultos idosos em termos da memória episódica de acções utilizando, para tal, o paradigma SPT (Cohen, 1981; Engelkamp e Krumnacker, 1980). Partiu-se de duas hipóteses principais: por um lado, se uma codificação multimodal reforça o traço mnésico na condição SPT, espera-se que ambos os grupos apresentem um nível mais elevado de evocação nesta condição comparativamente com a condição de aprendizagem verbal; por outro lado, à semelhança de um número significativo de estudos publicados, é esperado que as diferenças entre os grupos etários diminuam significativamente na condição SPT, em comparação com a disparidade que se espera observar na condição de

aprendizagem verbal. Foram consideradas ainda outras hipóteses respeitantes aos mecanismos que poderão estar subjacentes ao processamento mnésico de acções. Assim, espera-se, que existam menos evocações parciais (i.e., evocação isolada do objecto ou da acção) na condição SPT em comparação com a condição verbal e, ainda, que se observe um efeito de primazia na condição verbal e o mesmo não aconteça na condição SPT.

Metodologia

Amostra

A amostra da presente investigação foi constituída por dois grupos: adultos idosos ($N = 30$) e adultos jovens ($N = 30$). No grupo de adultos jovens, adoptaram-se os seguintes critérios de inclusão: idade compreendida entre 35 e 45 anos, 4 a 6 anos de escolaridade completos e ausência de sintomatologia depressiva. Relativamente ao grupo de adultos idosos, os critérios de inclusão foram os seguintes: idade compreendida entre 70 e 75 anos, escolaridade entre os 4 e 6 anos, ausência de declínio cognitivo e de sintomatologia depressiva. No Quadro 1 encontram-se indicadas as características demográficas de ambos os grupos.

Quadro 1: Caracterização sociodemográfica da amostra

N = 60	Adultos Jovens N = 30	Adultos Idosos N = 30
Idade	$M = 41.43$ ($DP = 2.725$; $A = 35-45$)	$M = 72.30$ ($DP = 1.622$; $A = 70-75$)
Género	Feminino = 23 (76.7%) Masculino = 7 (23.3%)	Feminino = 24 (80%) Masculino = 6 (20%)
Escolaridade	4º ano = 20 (66.7%) 6º ano = 10 (33.3%)	4º ano = 23 (76.6%) 6º ano = 7 (23.3%)
Estado Civil	Casado = 29 (96.7%) Divorciado = 1 (3.3%)	Casado = 19 (63.3%) Viúvo = 11 (36.7%)
Residência	Urbana = 2 (6.7%) Rural = 28 (93.3%)	Urbana = 5 (16.7%) Rural = 25 (83.3%)
MMSE (0-30)		$M = 28.53$ ($DP = .973$)
ACE-R (0-100)		$M = 84.87$ ($DP = 5.673$)
GDS (0-30)		$M = 6.40$ ($DP = 2.896$)
BDI (0-63)	$M = 5.33$ ($DP = 2.264$)	

Instrumentos

Foi administrada uma bateria compreensiva de avaliação neuropsicológica constituída pelos instrumentos que se descrevem a seguir.

A prova *Addenbrooke's Cognitive Examination – Revised* (ACE-R; Mioshi, Dawson, Mitchell, Arnold e Hodges, 2005; versão experimental port., Firmino, Simões, Pinho, Cerejeira e Martins, 2008) é um instrumento de rastreio cognitivo que abrange vários domínios (Orientação, Atenção e Percepção, Memória, Linguagem, Fluência Verbal, Capacidade Visuo-Espacial) e foi administrada apenas no grupo de adultos idosos, para exclusão de indivíduos com declínio cognitivo. O ACE-R inclui o Exame Breve do Estado Mental (*Mini Mental State Examination* - MMSE; Folstein, Folstein e McHugh, 1975; versão portuguesa de Guerreiro, Silva, Botelho, Leitão e Castro-Caldas, 1993). A *Geriatric Depression Scale* (GDS; Yesavage, Brink, Rose, Lum, Huang, Adey e Leirer, 1983; versão portuguesa de Barreto, Leuschner, Santos e Sobral, 2003) e o *Beck Depression Inventory* (BDI; Beck, 1961; adaptação portuguesa de Vaz Serra e Pio de Abreu, 1973) foram aplicados, respectivamente, ao grupo de adultos idosos e adultos jovens, como instrumentos para exclusão de indivíduos com sintomatologia depressiva.

A *tarefa de Memória de Acções*, baseada no paradigma SPT, avalia a memória episódica. O material utilizado nesta tarefa incluiu 34 frases (32 mais 2 para treino), com extensão idêntica, respeitantes a acções familiares simples (e.g., 'lançar o dado'; ver apêndice), cada uma escrita a preto num cartão branco e 34 objectos familiares (32 mais 2 para treino) referidos nas frases. Assim, foram constituídas duas listas de 16 frases cada (mais uma frase de treino para cada lista) sendo que, depois da leitura em voz alta da frase pelo examinador, para uma das listas foi solicitado ao participante que repetisse, em voz alta, a frase escrita no cartão (Condição Verbal – CV) e para a outra lista foi solicitado que executasse a acção correspondente (Condição de Realização – CR). Recorreu-se a um plano intra-participantes. A codificação das frases foi feita em dois blocos com 16 frases cada, segundo a sucessão CVCR ou CRCV. Foi contrabalanceada a ordem de cada uma das condições (a metade dos participantes foi aplicada uma destas sucessões) e cada frase foi codificada o mesmo número de vezes em ambas as condições. Após a fase de estudo, foi aplicada uma tarefa distractiva (contar na ordem inversa durante 40 segundos) seguida de uma tarefa de evocação livre de todas as frases, de ambas as condições, com a duração de 5 minutos.

A avaliação foi complementada com a administração de uma prova da WAIS-III (Wechsler, 2008; versão portuguesa), o Vocabulário (medida de inteligência verbal).

Procedimento

Esta bateria foi administrada individualmente, de acordo com a ordem em que os vários instrumentos foram acima descritos, numa sessão única, com a duração de aproximadamente 1 h 15 m, para o grupo de adultos jovens e de aproximadamente 1 h e 45 m, para o grupo de adultos idosos.

Resultados

Características sociodemográficas e de inteligência verbal

No que diz respeito às características sociodemográficas de ambos os grupos, não foram encontradas diferenças quanto ao género [$\chi^2(2, N=60) = .098, p = .754$], escolaridade [$\chi^2(1, N=60) = .739, p = .390$] e residência [$\chi^2(1, N=60) = .739, p = .390$]. Foram apenas observadas diferenças entre os grupos quanto à variável estado civil, [$\chi^2(2, N=60) = 14.083, p = .001$], sendo que o grupo de adultos idosos apresenta um menor número de indivíduos casados (inclui um número elevado de indivíduos viúvos) do que o grupo de adultos jovens.

Relativamente à equiparação dos grupos em termos de inteligência verbal/cristalizada, não foram encontradas diferenças na prova de Vocabulário [$t(58) = -1.253, p = .215$].

Processamento episódico de acções

Com a tarefa de Memória de Acções obtiveram-se resultados relativos à evocação livre integral e parcial, efeitos de posição serial e memória da fonte.

Relativamente à evocação integral correcta das frases que incluíam o objecto e a acção, foi realizada uma ANOVA mista com medidas repetidas na condição de processamento. Desta análise observou-se um efeito de interacção entre grupo e condição [$F(1,58) = 9.612, p = .003$, com $M = .569, DP = .130$ e $M = .465, DP = .075$, adultos jovens e adultos idosos, respectivamente, na condição SPT e $M = .350, DP = .093$ e $M = .173, DP = .078$, respectivamente, adultos jovens e adultos idosos na condição verbal] patenteando que as diferenças de evocação integral entre os grupos diminuíram na condição SPT, sendo a magnitude desse efeito fraca ($\eta^2 = .142$).

Na análise das evocações parciais do objecto ou da acção das frases estudadas em cada condição (verbal e SPT), foi possível observar um efeito

principal da variável condição [$F(1,58) = 93,429$, $p < .001$ com $M = .40$, $DP = .69$ e $M = 2.12$ e $DP = 1.342$, respectivamente, condição SPT e condição verbal], que mostrou existir uma superioridade de evocações isoladas dos componentes das frases codificadas na condição verbal relativamente às frases que foram executadas (condição SPT). Este efeito apresentou uma magnitude elevada ($\eta^2 = .617$). Ao efeito principal da variável condição veio juntar-se um efeito principal relativo à variável grupo [$F(1,58) = 4.067$, $p = .048$ com $M = .57$, $DP = .728$ e $M = .23$, $DP = .626$, adultos jovens e adultos idosos, respectivamente, na condição SPT e $M = 2.37$, $DP = 1.402$ e $M = 1.87$, $DP = 1.252$, adultos jovens e adultos idosos, respectivamente, na condição verbal], evidenciando que o grupo de adultos idosos apresentou um número inferior de evocações parciais em comparação com o grupo de adultos jovens, nas duas condições de aprendizagem. Não foi encontrado um efeito de interacção entre as variáveis analisadas quanto à sua relação com o número de evocações parciais [$F(1,58) = .220$, $p = .641$], i.e., não se observou diminuição das diferenças entre os grupos quanto à proporção de evocações parciais em função da condição em que as frases foram codificadas.

Foram traçadas as curvas de posição serial dos itens em função do tipo de condição de codificação (verbal e SPT) e em função do grupo (adultos jovens e adultos idosos) e feita a sua análise através da comparação da evocação dos três primeiros itens com a evocação dos itens intermédios (posições 16^a, 17^a e 18^a), e desta com a evocação dos três últimos itens (Earles, 1996). As Figuras 1, 2, 3 e 4, representam as curvas de posição serial para as duas condições, em função do grupo amostral.

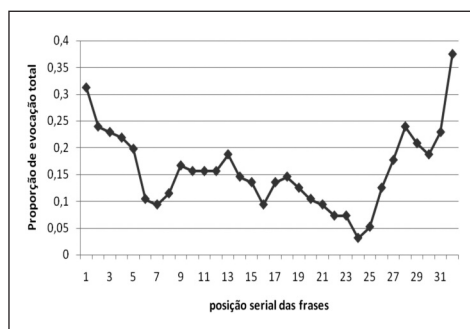


Figura 1: Curva de posição serial para a condição verbal no grupo de adultos jovens

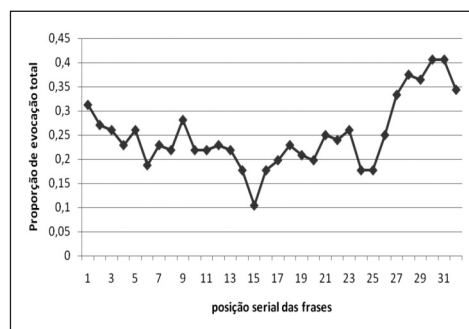


Figura 2: Curva de posição serial para a condição SPT no grupo de adultos jovens

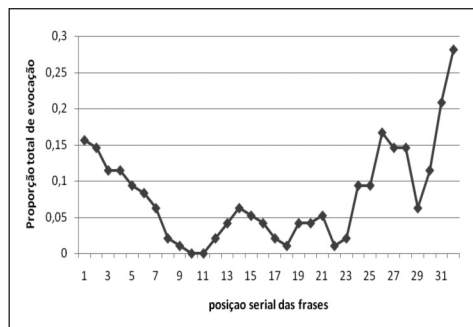


Figura 3: Curva de posição serial para a condição verbal no grupo de adultos idosos

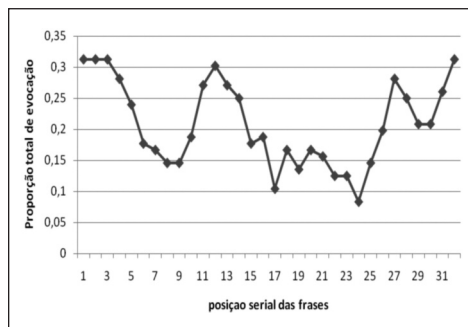


Figura 4: Curva de posição serial para a condição SPT no grupo de adultos idosos

Na condição verbal, quer para os adultos jovens quer para os adultos idosos, foi encontrada uma diferença significativa ao comparar-se a evocação dos três primeiros itens com a evocação dos três itens intermédios [$t(29) = 3.166$, $p = .007$; $t(29) = 6.267$, $p < .001$, adultos jovens e adultos idosos, respectivamente], indicando a presença de um efeito de primazia. Esta diferença verificou-se igualmente na comparação da evocação dos três itens intermédios com a evocação dos três últimos itens [$t(29) = -3.894$, $p = .002$; $t(29) = -6.333$, $p < .001$] registando-se, então, um efeito de recência. Relativamente à condição SPT, não foram observadas diferenças significativas em qualquer dos grupos entre a evocação dos três primeiros itens e os itens intermédios [$t(29) = -1.518$, $p = .150$; $t(29) = .898$, $p = .385$, respectivamente, adultos jovens e adultos idosos], não se tendo encontrado, portanto, um efeito de primazia. Todavia, o efeito de recência foi observado nas curvas de posição serial desta condição de aprendizagem [$t(29) = -4.961$, $p < .001$; $t(29) = -5.491$, $p < .001$, respectivamente, adultos jovens e adultos idosos].

Discussão

Durante décadas, as concepções acerca do défice mnésico episódico no envelhecimento basearam-se, sobretudo, no desempenho de idosos em tarefas cujo material era estático. Esta perspectiva é considerada redutora num campo de estudo em que se pretende representar, *ab integro*, o funcionamento real do indivíduo, no seu quotidiano. Efectivamente, a natureza dinâmica das memórias do quotidiano só recentemente foi considerada pelos investigadores da memória. O paradigma SPT (Cohen, 1981; Engelkamp e

Krumnacker, 1980) poderá constituir uma aproximação (ainda que restrita) à actividade mnésica episódica diária do ser humano a executar acções. O objectivo deste estudo foi testar o efeito SPT numa amostra de adultos idosos e tentar perceber o seu desempenho ao nível da memória episódica de acções.

Observou-se um efeito SPT para ambos os grupos, i. e., uma proporção significativamente superior de evocação para a condição SPT do que para a condição verbal, resultado já encontrado em estudos internacionais sobre o tema (Backman e Nilsson, 1984; Brooks e Gardiner, 1994; Norris e West, 1993; Earles, 1996; Mangels e Heinberg, 2006). Foi, igualmente, corroborada a assumpção aludida por alguns estudos (Backman e Nilsson, 1984, 1985; Brooks e Gardiner, 1994) que aponta para a redução das diferenças inter-grupais na condição SPT, pois observou-se um efeito de interacção entre condição (verbal vs SPT) e grupo (adultos jovens vs adultos idosos), aproximando-se os seus desempenhos na condição SPT.

A análise de outros indicadores de desempenho (Earles, 1996; Engelkamp e Seiler, 2003; Mangels e Heinberg, 2006) poderá elucidar a defesa de algumas explicações para o efeito SPT. Encontram-se nesta situação as evocações parciais (evocação isolada do objecto ou da acção, incluídos na frase) para as condições verbal e SPT, tendo-se verificado um menor número de evocações parciais para as frases codificadas mediante a execução das acções do que para as frases que foram somente codificadas verbalmente. Estes dados evidenciaram um menor número de evocações parciais para o grupo de adultos idosos do que para o grupo de adultos jovens, em ambas as condições. Assim, de uma maneira geral, poder-se-á dizer que a execução da instrução revelou-se efectiva para os adultos jovens e para os adultos idosos, no que diz respeito à redução dos erros parciais. A partir da análise das curvas de posição serial, foi possível confirmar que os efeitos de primazia e de recência se encontram presentes na condição verbal, em concordância com o que a literatura refere quanto aos efeitos de organização serial em tarefas usuais de evocação (com material verbal ou visual) de memória episódica (Haberlandt, Lawrence, Krohn, Bower e Thomas, 2005). Foi registado um padrão diferente na condição SPT, uma vez que, para ambos os grupos amostrais, não foi encontrado um efeito de primazia, estando, no entanto, presente, um efeito de recência, dados estes consonantes com estudos anteriores (Earles, 1996; Engelkamp e Seiler, 2003; Zimmer, 2001). Este padrão permite apontar a existência de diferenças qualitativas entre o tipo de processamento mnésico envolvido numa tarefa de codificação verbal e aquele subjacente a uma tarefa de codificação SPT.

Sumariamente, pode-se fazer convergir os resultados observados em linhas hipotéticas de explicações para o substrato causal deste efeito. Perante a dificuldade, inerente ao processo de envelhecimento, em associar informação em memórias unitárias (Chalfonte e Jonhson, 1996; Naveh-Benjamin, 2000; Naveh-Benjamin e colaboradores, 2003), a presença de um efeito SPT para frases que associam um objecto e uma acção, e a redução das evocações isoladas dos componentes da frase (evocações parciais) parecem fornecer evidência de que a execução de acções fortalece as associações episódicas objecto-acção incrementando a integração episódica (Koumi-Nouri, 1995; Kourmi-Nouri e Nilsson, 1998). Todavia, esta explicação implicaria um processamento estratégico ou intencional envolvido no efeito SPT, dado que é colocado em questão, no presente estudo, quando nos deparamos com uma ausência do efeito de primazia na condição SPT para ambos os grupos de participantes. A não observação deste efeito de posição serial poder-se-á constituir como indicador de que o processamento em causa seria não estratégico ou automático (Cohen, 1983; Cohen e Nilsson, 1988). Não obstante, as explicações aqui veiculadas (integração episódica e processamento automático) e sustentadas pelos resultados deste estudo não são mutuamente exclusivas: a integração ou unificação dos componentes da frase a codificar favorecida pela sua execução, podendo ser à partida intencional, não exclui a possibilidade de ocorrer um processamento com menos “esforço” do que foi apontado pelas considerações de Kormi-Nouri (1995). No entanto, há que tomar estas assumpções com precaução, dados os constrangimentos de generalização inerentes ao presente estudo.

Conclusão

No presente estudo observou-se o efeito SPT no grupo de adultos idosos e no grupo de adultos jovens. Adicionalmente, encontrou-se um efeito de interacção, indicando uma diminuição das diferenças de desempenho mnésico entre ambos os grupos, o que sugere que os adultos idosos beneficiam mais da condição de execução do que os adultos jovens.

Assim, o subtipo memória episódica de acções parece encontrar-se relativamente alheio ao declínio observado na memória episódica verbal comumente presente na população geriátrica. Daqui emerge alguma diferença sobre o funcionamento mnésico episódico no envelhecimento, uma vez que parece que a generalização dos défices associativos episódicos não abrange a memória de acções. Os resultados obtidos sugerem convergência

com a interpretação segundo a qual a execução permite o fortalecimento das associações episódicas objecto-acção, ou seja, favorece a unificação dessas associações (Kourmi-Nouri, 1995; Mangels e Heinberg, 2006), dada a diminuição significativa das evocações parciais na condição de realização. Concomitantemente, a ausência do efeito de primazia para as frases codificadas na condição de realização, parece reforçar a ideia de que os processos de memória que subjazem ao processamento mnésico episódico de acções e ao processamento de memória episódica verbal poderão ser distintos.

Do ponto de vista prático, estes dados lançam linhas de trabalho futuras para a hipótese de utilizar este tipo de processamento como estratégia para compensar o défice de funcionamento episódico (Nadar e McDowd, 2008) no envelhecimento. Tais potencialidades de natureza prática acentuam a evidência do quão promissor se manifesta o estudo em torno do paradigma SPT, elevando o repto para a replicação de novas investigações neste âmbito.

Referências

- Bäckman, L., e Nilsson, L. (1984). Aging effects in free recall: An exception to the rule. *Human Learning*, 3, 53-69.
- Bäckman, L., e Nilsson, L. (1985). Prerequisites for lack of age differences in memory performance. *Experimental Aging Research*, 11, 67-73.
- Bastin, C., e Van der Linden, M. (2006). The effects of aging on the recognition of different types of associations. *Experimental Aging Research*, 32, 61-77.
- Beck, A., Ward, C., Mendelson, M., Mock, J., e Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Brooks, B. M., e Gardiner, J. M. (1994). Age differences in memory for prospective compared with retrospective subject-performed tasks. *Memory and Cognition*, 22, 27-33.
- Chalfonte, B., e Johnson, M. (1996). Feature memory and binding in young and older adults. *Memory and Cognition*, 24, 403-416.
- Cohen, R. (1981). On the generality of some memory laws. *Scandinavian Journal of Psychology*, 22, 267-281.
- Cohen, R. (1983). The effect of encoding variables on the free recall of words and action events. *Memory and Cognition*, 11, 575-582.

- Cohen, R., e Nilsson, L. (1988). Enrichment and generation in the recall of enacted and non-enacted instructions. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris e R. N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory: Current research and issues* (vol. 1, pp. 427–432). Chichester, UK: Wiley.
- Cohen, R., Sandler, S., e Schroeder, K. (1987). Aging and memory for words and action events: Effects of item repetition and list length. *Psychology and Aging*, 2, 280-285.
- Dijkstra, K., e Kaschak, M. (2006). Encoding in verbal, enacted and autobiographical tasks in young and older adults. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 1338-1345.
- Earles, J. (1996). Adult age differences in recall of performed and nonperformed items. *Psychology and Aging*, 11, 638-648.
- Engelkamp, J., e Krumnaker, H. (1980). Imagery and motor processes in the retention of verbal materials. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 27, 511-533.
- Engelkamp, J., e Seiler, K. H. (2003). Gains and losses in action memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 56, 829–848.
- Engelkamp, J., e Zimmer, H. D. (1983). The influence of perception and performance on the recall of verb-object phrases. *Sprache und Kognition*, 2, 117-127.
- Engelkamp, J., e Zimmer, H. D. (1985). Motor programs and their relation to semantic memory. *German Journal of Psychology*, 9, 239-254.
- Engelkamp, J., e Zimmer, H. D. (1989). Memory for action events: A new field of research. *Psychological Research*, 51, 153-157.
- Folstein, M. F., Folstein, S. E., e Mchugh, P. R. (1975). “Mini-Mental Test”: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatry Research*, 12, 189-198.
- Freitas, M. C., e Albuquerque, P. B. (2007). Memória para ações: Um estudo da prioridade de processamento numa tarefa de codificação dual. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11, 95-112.
- Guerreiro, M., Silva, J., Botelho, A., Leitão, M., e Castro-Caldas, A. (1993). *Adaptação Portuguesa da Mini-Mental State – MMS*. Lisboa: Laboratório de Estudos de Linguagem do Centro de Estudos Egas Moniz, Hospital Santa Maria.
- Haberlandt, K., Lawrence, H., Krohn, T., Bower, K., e Thomas, J. G. (2005). Pauses and durations exhibit a serial position effect. *Psychonomic Bulletin and Review*, 12, 152–158.
- Koriat, A., e Goldsmith, M. (1996). Memory metaphors and the real-life/laboratory controversy: Correspondence versus storehouse conceptions of memory. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 167-228.
- Kourmi-Nouri, R. (1995). The nature of memory for action events: An episodic integration view. *European Journal of Cognitive Psychology*, 7, 337-363.

- Kormi-Nouri, R., e Nilsson, L.-G. (1998). The role of integration in recognition failure and action memory. *Memory and Cognition*, 26, 681–691.
- Kourmi-Nouri, R., Nyberg, L., e Nilsson, L. (1994). The effect of retrieval enactment on recall of subject-performed tasks and verbal tasks. *Memory and Cognition*, 22, 723–728.
- Lekeu, F., Van der Linden, M., Moonen, G., e Salmon, E. (2002). Exploring the effect of action familiarity on SPTs recall performance in Alzheimer's disease. *Journal of Clinical and Experimental Psychology*, 24, 1057–1069.
- Mangels, J., e Heinberg, A. (2006). Improved episodic integration through enactment: Implications for aging. *The Journal of General Psychology*, 133, 37–65.
- Mioshi, E., Dawson, K., Mitchell, J., Arnold, R., e Hodges, J. R. (2005). The Addenbrooke's Cognitive Examination Revised (ACE-R): A brief cognitive test battery for dementia screening. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 21, 1078–1085.
- Nadar, M., e McDowd, J. (2008). 'Show me, don't tell me': Is this a good approach for rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 22, 847–855.
- Naveh-Benjamin, M. (2000). Adult age differences in memory performance: Tests of an associative deficit hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1170–1187.
- Naveh-Benjamin, M., Guez, J., Kilb, A., e Reedy, S. (2004). The associative memory deficit of older adults: Further support using face-name associations. *Psychology and Aging*, 19, 541–546.
- Naveh-Benjamin, M., Hussain, Z., Guez, J., e Bar-On, M. (2003). Adult age differences in episodic memory: Further support for an associative deficit hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29, 826–837.
- Norris, M., e West, R. (1993). Activity memory and aging: The role of motor retrieval and strategic processing. *Psychology and Aging*, 8, 81–86.
- Nyberg, L., Nilsson, L., e Bäckman, L. (1992). Recall of actions, sentences and nouns: Influences of adult age and passage of time. *Acta Psychologica*, 79, 245–254.
- Pinto, A. C. (1999). Problemas de memória nos idosos: Uma revisão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3, 253–295.
- Rönnlund, M., Nyberg, L., Bäckman, L., e Nilsson, L.-G. (2003). Recall of subject-performed tasks, verbal tasks, and cognitive activities across the adult life span: Parallel age-related deficits. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 10, 182–201.
- Vaz Serra, A., e Pio Abreu, J. L. (1973). Aferição dos quadros clínicos depressivos: I – Ensaio de aplicação do “Inventário Depressivo de Beck” a uma amostra portuguesa de doentes deprimidos. *Coimbra Médica*, XX, 623–644.
- Wechsler, D. (2008). *Manual de administração e cotação da Escala de Memória de Wechsler – III* (Cegoc, aferição). Lisboa: Cegoc. (Original publicado em 1997).

- Yesavage, J. A., Brink, T. L., Rose, T. L., Lum, O. Huang, V., Adey, M., e Leirer, V.O. (1983). Development and validation of geriatric Depression Screening Scale: A preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*, 17, 37-49.
- Zimmer, H., e Cohen, R. (2001). Remembering actions: A specific type of memory. In H. D. Zimmer e R. L. Cohen (Eds.), *Memory for action: A distinct form of episodic memory?* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.
- Zimmer, H. D. (2001). Why do actions speak louder than words: Action memory as a variant of encoding manipulations or the result of a specific memory system? In H. D. Zimmer, R. Cohen, M. J. Gynn, J. Engelkamp, R. Kormi-Nouri e M. A. Foley (Eds.), *Memory for action: A distinct form of episodic memory?* (pp. 151-198). New York: Oxford University Press.

Apêndice

Lista de frases utilizadas no paradigma SPT

Treino:

Abanar o leque

Equilibrar a moldura

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| 1. Apontar para o espelho | 17. Desenrolar a linha |
| 2. Alisar a franja | 18. Desprender o imane |
| 3. Fechar o envelope | 19. Apertar a mola |
| 4. Dobrar o guardanapo | 20. Soprar a vela |
| 5. Acender a luz | 21. Pegar na caneca |
| 6. Tocar o sino | 22. Partir o baralho |
| 7. Bater com a colher | 23. Virar o postal |
| 8. Dar um nó | 24. Tombar a peça |
| 9. Levantar o peso | 25. Calçar a luva |
| 10. Rodar o prato | 26. Usar a escova |
| 11. Juntar os fósforos | 27. Esticar a fita |
| 12. Acenar com o lenço | 28. Folhear o livro |
| 13. Colocar os óculos | 29. Rasgar o papel |
| 14. Rolar o berlinde | 30. Abrir o fecho |
| 15. Agitar o frasco | 31. Lançar o dado |
| 16. Empilhar as moedas | 32. Tirar a tampa |

EPISODIC MEMORY FOR ACTIONS IN HEALTHY AGING

Ana Rita E. Silva

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Centro Geriátrico Luís Viegas Nascimento – Fundação Bissaya Barreto

Maria Salomé Pinho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Abstract: Since the 80's decade, some studies were developed about a new research paradigm in episodic memory – SPT paradigm (*subject-performed task*) – concerning the study of episodic memory for actions. In comparison with a traditional verbal task it was observed a recall enhancement when simple verbal instructions were performed, named SPT effect. In the present study comprising two lists with 16 simple instructions each, episodic memory for actions was assessed in an older adults sample, and the SPT effect was observed. Such data suggest that this subtype of episodic memory is preserved in aging, contrary to what happens with other episodic memory subtypes, assuming that the underlying memory mechanisms for actions processing are distinct from those underlying verbal episodic memory.

KEY-WORDS: *Episodic memory for actions, Subject-Performed Task, associative deficit, episodic integration, cognitive aging.*

BEM-ESTAR, QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA SUBJECTIVA E SOLIDÃO: RELAÇÕES COM O ENVELHECIMENTO HUMANO

Maria José Ferreira
Bolseira da FCT, Universidade do Minho, Portugal

Teresa Freire
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste período singular da história da humanidade em que os idosos representam uma tão elevada proporção da população ocidental, torna-se urgente mudar a ênfase da investigação sobre o envelhecimento de uma perspectiva patológica centrada nos danos e nos declínios, para uma perspectiva positiva centrada nos recursos e nas forças. Existe já um vasto corpo teórico e empírico que relaciona aspectos do bem-estar, das auto-percepções positivas e das forças humanas com o envelhecimento bem sucedido. No presente artigo são analisados e discutidos aspectos teóricos e empíricos do bem-estar, da qualidade da experiência subjectiva e da solidão, dimensões consideradas chave para o estudo e compreensão do envelhecimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: *Bem-estar, qualidade da experiência, solidão, envelhecimento*

Introdução

O século XXI parece que será marcado pelo crescente envelhecimento humano, sobretudo no mundo ocidental. A longevidade pode estar relacionada com uma variedade de factores incluindo, entre outros, a hereditariedade, o género, o estatuto sócio económico, a nutrição, o apoio social, os cuidados médicos, e as características comportamentais e de personalidade (Robine, Vaupel, Jeune, e Allard, 1997). Mas tão importante como perceber quais são os factores responsáveis por este aumento da longevidade, é perceber quem são os nossos idosos, como vivem, que recursos e competências têm, como se caracterizam, com quem se relacionam, como lidam com os acontecimentos de vida e que significados dão à sua vida. O próprio conceito de envelhecimento tem sofrido alterações ao longo dos tempos evoluindo de acordo com o

pensamento, as atitudes, os conhecimentos e as construções sociais vigentes. Com o aparecimento da gerontologia como conhecimento científico, o envelhecimento surge como objecto de estudo de várias ciências, destacando-se uma visão multidisciplinar deste fenómeno.

Actualmente assume-se que o envelhecimento está associado a um conjunto de alterações biológicas, psicológicas e sociais que se processam ao longo da vida, sendo difícil encontrar uma idade a partir da qual uma pessoa se possa considerar velha. Habitualmente considera-se a idade de 65 anos, a idade da reforma, como o marco cronológico para a entrada na velhice, uma separação claramente artificial, mas que para alguns autores facilita a sistematização da informação (Sequeira, 2007).

Apesar da importância que a população idosa tem em termos demográficos, sociais e económicos, o estudo das características psicológicas do envelhecimento não tem enfatizado aspectos relacionados com as experiências particulares, individuais e únicas do envelhecimento (Lazarus, 1998). O estudo do envelhecimento, à semelhança da investigação psicológica em geral, centrou-se durante muitos anos, no estudo da patologia, mais concretamente, nas perdas, nos danos e nos declínios a ele associados.

Nos últimos anos, fruto de abordagens ainda recentes na psicologia tem-se assistido a uma mudança no foco da investigação. O “movimento” da Psicologia Positiva reuniu um conjunto de teóricos e investigadores que procuraram mudar o foco da psicologia, de uma perspectiva predominantemente de carácter remediativo, para uma perspectiva centrada na construção de qualidades positivas dos indivíduos e das sociedades (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000). A Psicologia Positiva, transversal às várias temáticas da psicologia, começa agora a agrupar os diversos trabalhos existentes sobre aspectos como a experiência hedónica (Kahneman, 1999), o bem-estar subjectivo (Diener, 2003), a experiência óptima (Massimini e Delle Fave, 2000), ou as forças humanas (Carver e Scheier, 2003). Diversos autores têm defendido a importância e o interesse em aplicar o estudo destas temáticas ao envelhecimento (Diener, 2003, Ranzijn, 2002, Carver e Scheier, 2003). Ranzijn (2002) aponta mesmo algumas razões que fundamentam este interesse, nomeadamente, a quase inexistência de trabalhos que procuram identificar potenciais áreas de crescimento, numa faixa etária normalmente associada a “perdas e declínios”; os benefícios da psicologia positiva na melhoria da saúde mental e física; e a crescente necessidade de formação de profissionais da psicologia e da saúde neste domínio. Este autor, de forma consistente com as novas políticas internacionais no domínio do envelhecimento, considera que a evidência científica actual “demonstra que o envelhecimento positivo não é uma fantasia desejável

mas uma representação muito mais verdadeira da realidade do envelhecimento, do que a visão popular do envelhecimento como um período de declínio” (pp.80).

Paralelamente, a literatura evidencia que existem ainda muitos aspectos relacionados com os idosos que não estão suficientemente estudados. Com efeito, existem já alguns estudos que identificam ganhos associados à idade avançada, sugerindo que uma das forças dos indivíduos mais velhos consiste numa maior capacidade de regulação emocional, que os levam a um maior bem-estar e aceitação da vida (Strongman e Overton, 1999). Em particular, os investigadores no domínio da psicologia social têm privilegiado, nas últimas décadas, o estudo da vida diária dos indivíduos, traduzida nas suas experiências de interacção com os outros e com os vários contextos de vida do quotidiano. Pretende-se assim conhecer o comportamento humano, as suas múltiplas vertentes para compreender a sua variabilidade e diversidade, quer numa perspectiva geracional e cultural, quer mesmo individual. Esta incursão pelo estudo da vida diária, do comportamento em situação, e a tentativa de conhecer parâmetros e factores potenciadores de maior bem-estar individual e social, promotores de funcionamento óptimo, têm caracterizado o domínio da Psicologia Positiva (Freire, 2006).

É neste contexto que se enquadra o presente artigo. Procuraremos articular aspectos relacionados com o bem-estar e a satisfação com a vida, a qualidade da experiência subjectiva e a solidão, indicadores que consideramos de referência para o estudo do envelhecimento, e que contribuirão para uma compreensão mais alargada das dimensões sócio cognitivos e afectivos, inerentes e implicados neste processo.

Bem-estar

Com o interesse crescente da Psicologia pelos aspectos positivos da existência humana, o bem-estar surge como um conceito chave de investigação neste domínio.

Inicialmente relacionado com o rendimento financeiro (Van Praag e Frijters, 1999, citado por Galinha e Pais Ribeiro, 2005), a partir da década de 60, o bem-estar transcende esta dimensão e assume uma dimensão mais global, valorizando outras dimensões da vida dos indivíduos (Novo, 2000). Mais tarde, por volta da década de 80, a quantidade de investigação neste domínio resultou numa crise na definição do conceito (Galinha e Pais Ribeiro, 2005). Várias conceptualizações acerca da natureza do bem-estar fo-

ram formuladas, com diferentes nomenclaturas, desde o bem-estar psicológico (Ryff, 1989), ao bem-estar subjectivo (Diener, 2000) e à felicidade (Myers, 2000). Na investigação psicológica consolidaram-se duas correntes distintas de investigação nesta área. Dos trabalhos de Ryff (1989) baseados na tradição eudaimónica (centrada na auto-realização, crescimento pessoal e busca da excelência), surgiu o modelo de bem-estar psicológico, onde são enfatizadas dimensões como as de crescimento pessoal, autonomia e propósito. Seguindo uma tradição mais hedónica (centrada no prazer), Diener e colaboradores, por sua vez, formularam o modelo de bem-estar subjectivo (BES), que adopta o afecto positivo como traço central do bem-estar (Ryan e Deci, 2000).

O BES, enquanto campo de estudo das ciências do comportamento, tal como é conceptualizado actualmente por Diener, Scollon e Lucas (2003), pretende estudar a avaliação que os indivíduos efectuam das suas vidas. Estas avaliações, cognitivas e afectivas, incluem reacções emocionais a acontecimentos, assim como juízos cognitivos acerca da satisfação com a vida. O bem-estar subjectivo é formulado como uma dimensão abrangente que inclui a experiência de emoções positivas, baixos níveis de estados de humor negativos e elevada satisfação com a vida (Diener, Lucas e Oishi, 2002). Diener e colaboradores (2003) acrescentam ainda que o termo bem-estar subjectivo enfatiza a avaliação que o próprio faz da sua vida, e não a avaliação do mesmo por especialistas. Estes autores não fazem distinção conceptual entre bem-estar e felicidade, referindo que os dois termos são usados por diversos investigadores como sinónimos. Neste sentido, recentemente apresentaram um modelo hierárquico com as componentes que integram o modelo do BES, denominado de modelo hierárquico da felicidade. As diversas componentes que integram este modelo são apresentadas na Figura 1, tendo subjacente uma conceptualização com diversos níveis de especificidade.

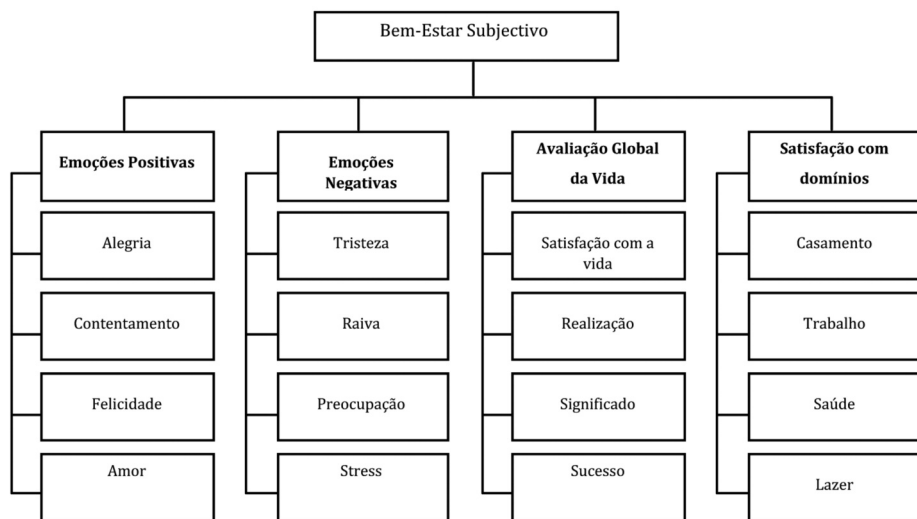


Figura 1: *Modelo Hierárquico da Felicidade, (Adaptado de E. Diener e col, 2003)*

O nível hierarquicamente mais elevado é ocupado pelo próprio conceito de bem-estar subjectivo. Neste nível o BES reflecte uma avaliação geral da vida da pessoa. As várias componentes que se encontram no nível hierarquicamente mais baixo devem ser medidas de forma a conseguir obter-se um quadro abrangente do bem-estar do indivíduo. Num nível intermédio encontram-se as quatro componentes específicas que proporcionam uma compreensão mais precisa do BES. Estas componentes – afecto positivo, afecto negativo, satisfação com a vida, e satisfação com domínios específicos – estão moderadamente relacionadas entre si, apesar de conceptualmente relacionadas. Cada uma fornece informações únicas acerca da qualidade de vida subjectiva de cada pessoa (Diener e col. 2003).

No entanto, mais recentemente outros autores distinguem a felicidade do bem-estar, descrevendo a primeira como um estado emocional positivo que é definida subjectivamente por cada indivíduo (Snyder e Lopez, 2007). Dado que o modelo de BES de Diener e colaboradores integra a avaliação de dimensões emocionais positivas mas também negativas e de satisfação com a vida, aliado à falta de consenso que existe na literatura em relação ao termos, optamos, no presente artigo, por nos referir apenas ao bem-estar subjectivo e não usar o termo felicidade como sinónimo.

Embora na literatura se observe uma maior prevalência de estudos que usam a conceptualização de bem-estar formulada por Diener e colaboradores, o modelo de bem-estar psicológico desenvolvido por Carol Ryff (1989)

avalia outras dimensões importantes para a caracterização do funcionamento positivo (e.g. a auto-aceitação, as relações com os outros, a autonomia, os objectivos de vida, o domínio do meio e o crescimento pessoal).

Ryff (1989) define bem-estar psicológico como a percepção pessoal sobre o ajustamento emocional e social em relação aos desafios da vida. Tendo por base a investigação empírica, uma extensa revisão da literatura e a integração de teorias de saúde mental com a perspectiva *life-span* do desenvolvimento humano, a autora propôs um modelo de bem-estar psicológico composto por seis dimensões: 1) a auto-aceitação, o principal traço da saúde mental que se relaciona com a auto-actualização, com o funcionamento óptimo e com a maturidade; 2) a relação positiva com outros, caracterizada pelo interesse e preocupação com a esfera interpessoal, percepção pessoal da capacidade para estabelecer laços interpessoais significativos; 3) a autonomia, que engloba a auto-determinação, a independência e a capacidade para resistir às pressões sociais; 4) o domínio do meio, na perspectiva de domínio e de competência na forma de lidar com as condições ambientais, assim como a capacidade para escolher e criar contextos adequados aos valores e condições pessoais; 5) os objectivos de vida, incluindo o sentido de direcção e intencionalidade, capacidade para reconhecer objectivos e metas a atingir; e 6) o crescimento pessoal, entendido como o movimento contínuo do indivíduo no sentido de desenvolver o seu potencial, crescer e desenvolver-se como pessoa.

Novo (2000) sublinha que este modelo tem estado na origem de estudos essencialmente orientados para o aprofundamento da compreensão dos processos psicológicos subjacentes ao bem-estar psicológico na idade adulta em domínios tão variados como o da psicologia clínica e da psicologia aplicada a contextos sociais, sobretudo na gerontologia social. Para esta autora, o modelo de Ryff " (...) pode ser considerado como uma alternativa integradora da definição e avaliação do bem-estar psicológico. Ao conceber o bem-estar numa perspectiva psicológica abrangente, como o resultado de um conjunto de processos cognitivos, afectivos e emocionais, este novo modelo permite descrever amplas dimensões da vivência psicológica subjectiva." (pp.45).

Apesar da subdivisão encontrada na literatura entre bem-estar subjectivo e bem-estar psicológico, alguns autores têm conduzido as suas investigações no sentido de compreenderem o fenómeno do bem-estar segundo um enquadramento conceptual comum e multidimensional, que incluiria o bem-estar subjectivo e o bem-estar psicológico (Keyes, Shmothin e Ryff, 2002). É na senda desta perspectiva integradora que pretendemos abordar o tema do bem-estar aplicado ao estudo do envelhecimento humano, dado que têm surgido na literatura dados muito interessantes acerca desta relação. Seria de esperar

que, com o declínio de algumas das condições (físicas, mentais, económicas, apoio social) associadas ao avançar da idade, também se observasse uma diminuição dos níveis de bem-estar. Para Diener, Scollon e Lucas (2003) os estudos do envelhecimento podem proporcionar um bom teste às teorias do bem-estar subjectivo, já que, alguns dados da evidência empírica que relacionam o bem-estar subjectivo com o avançar da idade parecem algo paradoxais (Kunzmann, Little e Smith, 2000). Apesar de, objectivamente, com o avançar da idade, o desempenho de actividades cognitivas e motoras tenderem a piorar, comparativamente com o de indivíduos mais jovens, ou em relação ao que o próprio já conseguiu em determinada altura da sua vida, a investigação demonstra que os níveis de bem-estar subjectivo mantêm-se estáveis ao longo do tempo e, por vezes, até podem melhorar com a idade (Cartensen, Skorpen, Tsui e Hsu, 1997; Mroczek e Kolarz, 1998). Com efeito, também certos aspectos do bem-estar psicológico, como o domínio do meio e a autonomia, parecem aumentar com a idade. No entanto, outros aspectos como o crescimento pessoal e os objectivos de vida parecem diminuir, especialmente a partir da meia-idade (Ryff, 1995), daí que para esta autora sejam necessários estudos longitudinais que permitam melhor clarificar se estes padrões relacionados com a idade reflectem mudanças desenvolvimentais ou meras diferenças etárias.

Além dos dois principais modelos de conceptualização do bem-estar descritos anteriormente, Peterson, Ruch, Beermann, Park e Seligman (2007) destacam ainda uma terceira via que conduz ao bem-estar e à felicidade: o envolvimento, conceptualizado como a absorção completa numa actividade, por si só recompensadora, a ponto do indivíduo esquecer tudo o resto. Aquilo a que Csikszentmihalyi (1975) denominou de *Flow*, ou experiência óptima, um dos canais do actual Modelo de Flutuação da Qualidade da Experiência de que falaremos a seguir.

Qualidade da experiência

O actual modelo de Flutuação da Qualidade da Experiência, *Experience Fluctuation Model*, (EFM, Csikszentmihalyi, 1997), que descreveremos a seguir com maior detalhe, conceptualiza a experiência quotidiana dos indivíduos em termos de uma relação entre desafios e competências percebidas. Da razão entre desafios e competências, a qualidade da experiência do indivíduo flutuará ao longo do dia, alterando entre diferentes estados emocionais, com tonalidades mais positivas ou mais negativas.

Este modelo resulta dos estudos pioneiros de Mihaly Csikszentmihalyi, na década de 70, quando tentou perceber o que estava associado ao comportamento intrinsecamente motivado. Ao estudar as motivações de pessoas criativas em diferentes áreas artísticas, identificou uma experiência comum, descrita pelos sujeitos como uma experiência de *flow* (Csikszentmihalyi, 1975). Este termo, desde então adoptado pelo autor, foi usado por diversas vezes pelos sujeitos para explicarem como esta experiência era sentida. O *flow*, ou experiência óptima, corresponderia assim a um estado de consciência caracterizado por uma concentração profunda, onde a atenção está focalizada, a noção de tempo alterada, onde as distrações são minimizadas e a pessoa sente uma agradável interacção com a actividade, proporcionando um profundo bem-estar.

As pessoas descrevem a experiência de *flow* como uma experiência de envolvimento intenso e intrinsecamente agradável. Esta é, porém, uma descrição feita após uma avaliação sumária do acontecimento, onde o afecto positivo não está imediatamente presente durante a actividade (Peterson e col., 2007).

Além da qualidade da experiência associada a uma experiência óptima, em estudos posteriores, Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi (1988), analisaram também as características das actividades que proporcionam estados de *flow*. Nos seus estudos constataram que há um vasto conjunto de actividades onde as pessoas experienciam estes estados, não sendo um estado exclusivo de actividades criativas e de lazer. Identificaram assim quatro características comuns às experiências óptimas 1) um equilíbrio entre desafios e competências; 2) objectivos claros e *feedback* imediato; 3) concentração na tarefa; e 4) controlo da situação.

O equilíbrio entre desafios e competências é assim o elemento central do modelo conceptual inicial de experiências óptimas desenvolvido por Csikszentmihalyi (1975). Este modelo centra-se no estudo das flutuações da experiência subjectiva do indivíduo, onde as experiências óptimas resultam do equilíbrio entre desafios altos e percepção de elevada competência. Ou seja, da percepção de uma oportunidade de acção que o indivíduo sinta que pode concretizar de forma competente. Além das experiências óptimas, o actual Modelo de Flutuação da Qualidade da Experiência, construído segundo um plano Cartesiano, com os desafios no eixo dos yy' e as competências no eixo dos $xx's$ (ver figura II), este modelo integra mais 7 canais, cada um dos quais resulta da razão entre desafios e competências percebidas no quotidiano dos indivíduos. Os quatro primeiros canais (activação, experiência óptima, controlo e relaxamento) são comumente associados a estados mais positivos, enquanto os restantes quatro canais (aborrecimento, apatia, preocupação e ansiedade) são associados a estados mais negativos (Massimini e Carli, 1988).

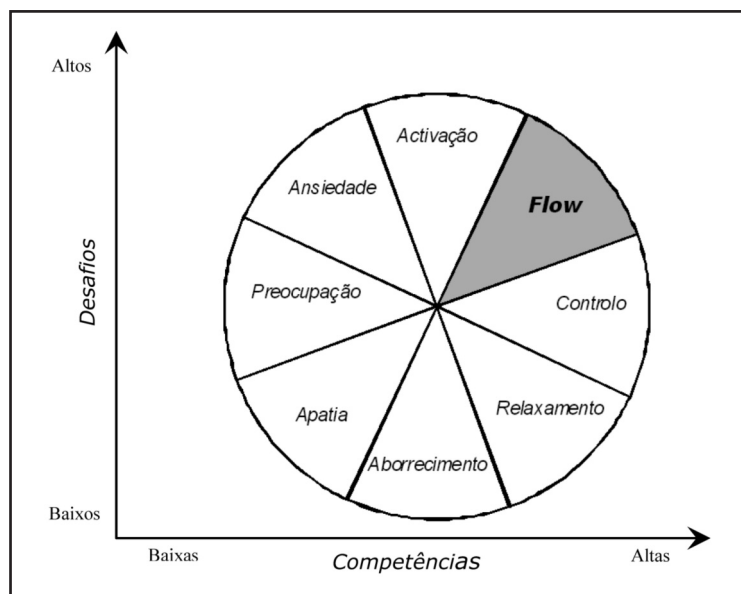


Figura 2: *The Experience Fluctuation Model* (Adaptado de M. Csikszentmihalyi, 1997, pp. 31)

Subjacente a este modelo está uma perspectiva desenvolvimental de complexificação do indivíduo e das sociedades. Para que o indivíduo possa continuar a ter experiências óptimas, a complexidade da tarefa tem que ser crescente, o que implica o desenvolvimento de novas competências no indivíduo para responder à tarefa, o que, por sua vez, conduz a uma nova complexificação da tarefa e assim sucessivamente. Através deste processo dinâmico de interacção entre complexificação de competências e aumento dos desafios, a experiência óptima modela a selecção psicológica (Massimini e Delle Fave, 2000). Esta relaciona-se com a incapacidade humana para apreender todos os elementos e estímulos do ambiente. Devido a esta limitação os indivíduos seleccionam constantemente partes do vasto conjunto de estímulos que lhes são proporcionados. Assim, através das suas vidas, vão preferencialmente cultivando um subconjunto limitado de actividades, valores e interesses pessoais. Este processo, definido como selecção psicológica, está intimamente relacionado com a qualidade da experiência. Isto é, os indivíduos investem a sua atenção e os seus recursos em actividades e oportunidades de acção, às quais associem estados de consciência positivos e gratificantes (Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988). Dito de outra forma, experiências que lhes proporcionaram experiências óptimas, ou de *flow*. A selecção psicológica acaba assim por influenciar proeminentemente o desenvolvimento do indivíduo median-

te a construção do seu tema de vida, nomeadamente o conjunto de objectivos e interesses que o indivíduo preferencialmente perseguiu e cultivou ao longo da sua vida (Csikszentmihalyi e Beattie, 1979).

Este modelo tem demonstrado ser uma ferramenta muito útil no estudo da qualidade da experiência associada às actividades e contextos do quotidiano, assim como para a análise do modo como a experiência flutua nas e entre as situações, e para a detecção de padrões típicos de flutuação da experiência característicos dos indivíduos (Gaggioli, Bassi e Delle Fave, 2003). Apesar da maior parte da investigação se ter dedicado ao estudo dos canais de ansiedade, experiência óptima, apatia e relaxamento, torna-se relevante continuar a investigação analisando os oito canais, no sentido de estudar a experiência diária de acordo com a diversidade e complexidade que caracterizam a vida quotidiana (Freire, 2006). Do mesmo modo, este modelo também tem vindo a ser utilizado, quer com o objectivo de analisar a qualidade da experiência em diferentes contextos (e.g. desporto, escola, trabalho, lazer) e em actividades específicas (e.g. sono e sonhos, experiências radicais, ouvir musica, ver televisão), quer com o objectivo de estudar a flutuação da experiência na vida diária de populações específicas (e.g. grupos estigmatizados, idosos, adolescentes).

O estudo da vida diária dos mais velhos em termos da flutuação da qualidade da experiência associada a contextos, interacções, locais, actividades, dar-nos-á dados novos e muitos úteis acerca da forma como estes organizam e vivenciam o seu quotidiano.

Com o objectivo de estudar em contexto natural estas flutuações da experiência subjectiva dos indivíduos no seu dia-a-dia, sem contudo comprometer os significados pessoais dessas experiências, Csikszentmihalyi, Larson e Prescott (1977) e Csikszentmihalyi e Larson (1987) desenvolveram uma metodologia específica, o *Experience Sampling Method* (ESM). O ESM é uma metodologia *on-line*, baseada em amostras repetidas da experiência subjectiva ao longo do dia, em que os participantes devem a cada "chamada" (mediante agenda electrónica, *beep*, ou similar) responder "no momento" a questionários específicos. Isto permite aos investigadores calcular uma "média subjectiva" de cada componente emocional, motivacional e cognitiva da experiência do indivíduo. Permite-lhes ainda analisar como é que a experiência da pessoa varia de acordo com a companhia, com o conteúdo dos pensamentos, ou outros factores contextuais. Estas análises conduzem-nos a micro-níveis dinâmicos dos processos psicológicos subjacentes à integração interna e externa da informação e à construção subjectiva do *self* e das representações do mundo (Hektner, Schmidt e Csikszentmihalyi, 2007).

Utilizar um procedimento como o ESM, com pessoas idosas pode representar um desafio único, mas possivelmente recompensador dado o conjunto vasto, e ecologicamente válido de dados que é possível obter. Alguns trabalhos centraram-se no estudo das rotinas de idosos institucionalizados (Bouisson e Swendsen, 2003; Voelkl e Mathieu, 1993; Voelkl e Nicholson, 1992), outros focaram-se em contextos sociais associados a circunstâncias de vida específicas, nomeadamente na presença ou ausência de companhia, e nos sentimentos de solidão (Larson, Mannell e Zuzaned, 1986).

Apesar destes dados que relacionam interações, actividades, rotinas e contextos, dada a importância que estas dimensões parecem ter para o bem-estar dos indivíduos, procuraremos no estudo que estamos a conduzir, melhor aprofundar a relação entre bem-estar, qualidade da experiência e sentimentos de solidão. Aliás, na literatura têm sido referidas como medidas de envelhecimento bem-sucedido, não só o bem-estar subjectivo e as emoções positivas, mas também a ausência de sentimentos de solidão (Freund e Baltes, 1998). Naquele que é considerado por muitos como um dos mais importantes modelos psicológicos de envelhecimento, Baltes e Baltes (1990), postulam que o idoso saudável mantém a funcionalidade em domínios específicos que dão sentido e significado à sua existência, e através dos quais garantem uma compensação relativamente às possíveis perdas associadas ao envelhecimento. A solidão, ou sua ausência, surge assim como uma dimensão de relevo no estudo do funcionamento humano positivo, dado que somos seres inerentemente sociais.

Solidão e sociabilidade

“Os seres humanos, no seu percurso evolutivo, desenvolveram um cérebro e um sistema biológico cujo funcionamento beneficia com a formação e manutenção de laços sociais, virtudes humanas/sociais e narrativas de vida organizacionais.” (Cacioppo, Hawkley, Rickett, e Masi, 2005, pag.145). Segundo estes autores, o ser humano está geneticamente programado para estabelecer e lutar pela manutenção das suas ligações sociais, reagindo de forma patológica quando estas ligações são quebradas. Definem assim sociabilidade como a necessidade da companhia dos outros, mensurável como uma tendência para formar laços sociais, para reagir ao isolamento social percebido e para manifestar os efeitos a longo prazo dos laços sociais na saúde, no envelhecimento bem-sucedido e no bem-estar, a solidão, por sua vez tem sido alvo de numerosos estudos e conceptualizações.

Na década de 70, Weiss (1973), propôs uma separação entre as dimensões mais sociais e pessoais envolvidas na solidão, ao distinguir conceptualmente solidão emocional de solidão social. A solidão emocional relaciona-se com a ausência de uma figura íntima ou de um vínculo emocional próximo, que pode ser um companheiro ou um melhor amigo ou confidente. A solidão social, por sua vez, está relacionada com a ausência de um grupo mais alargado de contactos sociais, e com o não envolvimento numa rede social de amigos, colegas ou vizinhos.

Para outros autores, solidão é o resultado negativo de uma avaliação cognitiva da discrepância entre a quantidade e a qualidade das relações existentes, e das relações padrão, isto é, das relações e contactos desejados (Gierveld, Tilburg e Dykstra, 2006). O isolamento social, por sua vez, é definido como sendo de natureza mais objectiva, e refere-se à ausência de relacionamentos com outros (medido pelo número de laços significativos que a pessoa mantém). Partindo do pressuposto de que não há uma relação de causalidade directa entre os dois conceitos, a solidão poderá resultar do isolamento social. No entanto, pessoas socialmente isoladas podem ou não sentir-se sozinhas, uma vez que a dimensão da solidão resulta de uma avaliação subjectiva do próprio (Gierveld e col. 2006; Dykstra e Fokkema, 2007).

A solidão e o isolamento social, em particular na idade avançada, parecem influenciar o bem-estar do indivíduo. A investigação sugere haver uma relação importante entre solidão e bem-estar nos idosos, particularmente no que concerne à presença de sintomatologia depressiva. A solidão parece ser um importante factor de risco, para o desenvolvimento de sintomatologia depressiva (Cacioppo, Hughes, Waite, Hawkley e Thisted, 2006; Alpass e Neville, 2003), e predizer níveis mais gerais de perturbação psicológica (Paul, Ayis e Ebrahim, 2006). Alguns estudos salientam outras variáveis associadas a maiores níveis de solidão, como a idade avançada, viver sozinho ou em lares de idosos, viuvez, baixo nível educacional baixos rendimentos, problemas de saúde e dificuldades funcionais (Savikko, Routasalo, Tilvis, Strandberg e Pitkälä, 2005). Pelo contrário, uma melhoria na capacidade funcional e o alargamento da rede de apoio social parecem constituir factores protectores (Dykstra, Tilburg e Gierveld, 2005). Pinquart e Sorensen (2001) na sua meta-análise sobre estas questões constataram que apenas 5 a 15 % dos idosos referem solidão frequente. Encontraram, no entanto, associações positivas entre o avançar da idade e a solidão. Verificaram ainda que a qualidade da rede de apoio social correlaciona-se mais fortemente com a solidão do que a sua quantidade, e contrariamente aos resultados de outros estudos (e.g. Cacioppo e col., 2006; Dykstra e Fokkema, 2007) estes autores encontraram

associações significativas entre solidão e o género feminino, baixo estatuto socioeconómico, baixa competência, e o internamento em lares ou unidades residenciais.

Em síntese, são vários os estudos que se focalizam na solidão, e especificamente nas populações mais idosas. Muitos destes estudos procuraram descrever a frequência de sentimentos de solidão em diferentes estados maritais, em diferentes idades, ou estatutos socioeconómicos. Procuram ainda encontrar factores predictores e causas para a solidão, assim como factores de risco ou protectores. Porém, os resultados destes estudos são, por vezes, contraditórios, especialmente no que diz respeito às relações encontradas entre solidão e variáveis mais demográficas como o estatuto conjugal, o género ou a educação.

Conclusões

Verificámos que o estudo de aspectos positivos da experiência humana tem merecido a atenção recente de investigadores de diversas áreas da psicologia, cujos estudos se têm agrupado mais no âmbito do movimento da Psicologia Positiva e das forças humanas.

No presente artigo optámos por focar domínios de investigação da psicologia social e da psicologia positiva, cuja aplicação ao estudo dos idosos e do envelhecimento humano, nos parecem revestir de maior interesse. Articulamos aspectos relacionados com o bem-estar, com a qualidade da experiência subjectiva (traduzida por desafios e oportunidades de acção que proporcionem sentimentos de competência e de satisfação social), e com a solidão, nomeadamente as implicações da manutenção ou quebra de sentimentos de pertença e de laços sociais e emocionais significativos.

Devido à natureza subjectiva da experiência dos fenómenos descritos, muitas vezes, as definições e os limites conceptuais destas dimensões não são universais, sendo difícil encontrar na literatura definições abrangentes e relações claras. Verificamos que apesar de a literatura sugerir a existência de uma relação importante entre solidão e bem-estar nos idosos, a maior parte dos estudos relacionam solidão com sintomatologia depressiva e sintomatologia psiquiátrica e não com medidas globais de bem-estar. Estas medidas mais globais de bem-estar também não aparecem ainda relacionadas com a qualidade da experiência, existem apenas, como vimos anteriormente estudos que relacionam a afectividade mais positiva ou negativa com o envolvimento em actividades ocupacionais estruturadas e não estruturadas e com a percepção de desafio e de activação. As relações entre a solidão e a qualidade da expe-

riência, apesar de interessantes, são também ainda muito incipientes. Será assim, relevante aumentar o conhecimento nestes domínios relacionando entre si dimensões do bem-estar, da qualidade da experiência subjectiva e da solidão.

Actualmente, os modelos teóricos e a evidência empírica sugerem a necessidade de aprofundar o estudo do envelhecimento, quer do ponto de vista individual, quer numa perspectiva mais social, até porque a forma como pensamos na velhice terá consequências não só ao nível das nossas atitudes, preconceitos, comportamentos e emoções, mas também poderá condicionar a forma como vamos viver a nossa própria velhice. Parafraseando Lazarus (1998), temos ainda que aperfeiçoar as nossas acções no sentido de melhor representar o envelhecimento. Poderemos assim esperar que, ao descrevermos bem o fenómeno e ao compreendermos o fenómeno descrito, consigamos melhorar substancialmente os serviços que fornecemos aos mais velhos.

Referências

- Alpass, F. M. e Neville, S. (2003). Loneliness, health and depression in older males. *Aging and Mental Health*, 7, 212-216.
- Baltes, P. B. e Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization and compensation. In P. B. Baltes e M. M. Baltes (Eds.), *Successful Aging: Perspectives from the behavioural sciences* (pp.1-34). New York: Cambridge University Press.
- Bouisson, J. e Swendsen, J. (2003). Routinization and Emotional Well-Being: An Experience Sampling Investigation in an Elderly French Sample. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58, 280-282.
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Rickett, E. M., e Masi, C. M. (2005). Sociality, Spirituality, and Meaning Making: Chicago Health, Aging, and Social Relations Study. *Review of General Psychology*, 9, 143-155.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, J. L., Hawkley, L. C. e Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a Specific Risk Factor for Depressive Symptoms: Cross-Sectional and Longitudinal Analyses. *Psychology and Aging. Psychological Association*, 21, 140-151.
- Cartensen, L. L., Skorpén, C. G., Tsai, J. e Hsu, A. Y. C. (1997). Emotion and Aging: Experience, Expression, and Control. *Psychology and Aging*, 12, 590-599.
- Carver, C. S. e Scheier, M. F. (2003). Three Human Strengths. In L. G. Aspinwall e Staudinger (Eds.). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and*

- future directions for a positive psychology* (pp.87-102). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Bossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. e Beattie, O. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Csikszentmihalyi, M. e Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in Consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., e Larson, R. W. (1987). Validity and reliability of the experience sampling method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 526-536.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Lucas, R. E. e Oishi, S. (2002). The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder e Shane J. Lopez (Eds). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Diener, E., Scollon, C. N. e Lucas, R. E., (2003). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. Elsevier Science BV.
- Dykstra, P. A. e Fokkema, T. (2007). Social and Emotional Loneliness Among Divorced and Married Men and Women: Comparing the Deficit and Cognitive Perspectives. *Basic and Applied Social Psychology*, 29, 1-12.
- Dykstra, P. A., Tilburg, T. V. e Gierveld, J. J. (2005). Changes in Older Adult Loneliness. Results from a seven-year longitudinal study. *Research on Aging*, 27, 725-747.
- Freire, T. (2006). Experiências Ótimas e Lazer: Sobre a Qualidade da Experiência Subjetiva na Vida Diária. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 11, 243-258.
- Freund, A. M. e Baltes, P. B. (1998). Selection, Optimization, and Compensation as Strategies of Life Management: Correlations With Subjective Indicators of Successful Aging. *Psychology and Aging*, 13, 531-543.
- Gaggioli, A., Bassi, M. e Delle Fave, A. (2003). Quality of Experience in Virtual Environments. In G. Riva, F. Davide e W. A. Ijsselstein (Eds.) *Being There: Concepts, effects and measurement of user presence in synthetic environments*. IOS Press, Amsterdam, The Netherlands.
- Galinha, I. e Pais Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde e Doença*, 6, 203-214.
- Gierveld, J. J., Tilburg, T. V. e Dykstra, P.A. (2006). Loneliness and Social Isolation. In A. Vangelisti e D. Perlman (Eds) *Cambridge Handbook of Personal Relationships*. (pp.485-500). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hektner, J. H., Schmidt, J. A. e Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, e N. Schwartz (Eds). *Well Being: The foundations of hedonic psychology*. (pp.3-25). New York: Russell Sage Foundation.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. e Ryff, C. D. (2002). Optimization Well-Being: The empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82, 1007-1022.
- Kunzmann, U., Little, T. D. e Smith, J. (2000). Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*. 15, 511-526.
- Larson, R., e Csikszentmihalyi, M. (1983). The experience sampling method. In H. T. Reis (Ed.), *Naturalistic approaches to studying social interaction: New directions for methodology of social and behavioral science*, 15, 41-56. San Francisco: Jossey-Bass.
- Larson, R., Mannell, R., e Zuzanek, J. (1986). Daily well-being of older adults with family and friends. *Psychology and Ageing*, 1, 117-126.
- Lazarus, R. S. (1998). Coping with aging: Individuality as a key to understanding. In I. H. Nordhus, G. R. VandenBos, S. Berg, e P. Fromholt (Eds.), *Clinical Geropsychology* (pp. 109–127). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Massimini, F. e Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi e I. Csikszentmihalyi (Eds). *Optimal Experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*. (pp.266-287). New York: Cambridge University Press.
- Massimini, F. e Delle Fave, A. (2000). Individual development in a Bio-cultural Perspective. *American Psychologist*, 55, 24-33.
- Mroczek, D. K. e Kolarz, C. M. (1998). The Effect of Age on Positive and Negative Affect: A Developmental Perspective on Happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 75, 1333-1349.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Novo, R. (2000). *Para além da eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade avançada*. Tese de doutoramento. Lisboa; FPCEUL.
- Paul, C., Ayis, S. e Ebrahim, S. (2006). Psychological distress, loneliness and disability in old age. *Psychology, Health & Medicine*, 11, 221-232.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. e Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 149 – 156.
- Pinquart, M. e Sorensen, S. (2001). Influences on Loneliness in Older Adults: A Meta-Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 23, 245-266.

- Ranzijn, R. (2002). Towards a positive psychology of ageing: Potentials and barriers. *Australian Psychologist*, 37, 79-85.
- Ryan, R. M., e Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological Well- Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Robine, J., Vaupel, J. W., Jeune, B., e Allard, M. (1997). *Longevity: To the limits and beyond*. Berlin: Springer-Verlag.
- Savikko, N., Routasalo, P., Tilvis, R. S., Strandberg, T. E. e Pitkälä, K. H. (2005). Predictors and subjective causes of loneliness in an aged population. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 41, 223-233.
- Seligman, M., e Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sequeira, C. (2007). *Cuidar de idosos dependentes*. Coimbra: Quarteto editora.
- Snyder, C. R. e Lopez, S. J. (2007). *Positive Psychology. The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strongman, K. T., e Overton, A. E. (1999). Emotion in late adulthood. *Australian Psychologist*, 34, 104-110.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Voelkl, J. E., e Mathieu, M. A. (1993). Differences between depressed and non-depressed residents of nursing homes on measures of daily activity involvement and affect. *Therapeutic Recreation Journal*, 27, 144-155.
- Voelkl, J. E., e Nicholson, L. A. (1992). Perception of daily life among residents of a long term care facility. *Activities, Adaptation & Aging*, 16, 99-114.

WELL BEING, SUBJECTIVE QUALITY OF EXPERIENCE AND LONELINESS: RELATIONS WITH HUMAN AGING

Maria José Ferreira

Bolseira da FCT, Universidade do Minho, Portugal

Teresa Freire

Universidade do Minho, Portugal

Abstract: In this singular period of the human history where the elderly represents such a large proportion of the occidental populations, it became urgent to change the emphasis of the research from a pathologic perspective focused on losses and deficits, to a positive perspective focused on resources and strengths. There's already a vast empiric body of knowledge who relates aspects of well-being, positive self perceptions and human strengths with the successful aging. In the present article are analysed and discussed theoretical and empiric aspect of the well-being, the subjective quality of experience and the loneliness, key dimensions for the study and understanding of human aging.

KEY-WORDS: *Well-being, subjective experience quality, loneliness, aging.*

AVALIAÇÃO DO “MEDO DO COMPROMETIMENTO” NO COMPORTAMENTO VOCACIONAL

José Manuel Tomás da Silva

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra

Resumo

O objectivo deste estudo foi contribuir para uma melhor avaliação do construto “medo do comprometimento” em jovens Portugueses. A *Escala do Medo do Comprometimento* foi traduzida e adaptada para a língua Portuguesa e as suas propriedades de medida, designadamente as respeitantes à precisão (consistência interna) e à validade de construto dos resultados foram analisadas. A amostra é constituída por 208 jovens que frequentavam o 9º ano de escolaridade em escolas públicas da cidade de Coimbra. Os resultados mostram que (1) as respostas aos itens apresentam um bom nível de precisão; (2) os resultados correlacionam significativamente com outras medidas de indecisão generalizada; e (3) que o instrumento é multidimensional.

PALAVRAS-CHAVE: *Medo do comprometimento, indecisão vocacional, indecisão generalizada, avaliação psicológica.*

Avaliação do “Medo do Comprometimento” no Comportamento Vocacional

A diferenciação da indecisão simples, normativa ou desenvolvimental da indecisão crónica constituiu e, continua ainda a constituir, um desafio para todos os que investigam as dificuldades de tomada de decisão no domínio específico da carreira.

Após várias décadas de estudos sobre a indecisão de carreira (e.g., Kelly e Lee, 2002; Santos, 2005; Sepich, 1987; Silva, 1997; Slaney, 1988) ainda não há uma distinção clara entre indecisão simples e indecisão crónica.

Tyler (1969) foi uma das primeiras investigadoras a propor uma diferenciação das duas formas de indecisão. Para a autora a indecisão simples, ou indecisão de carreira, caracteriza-se pela incapacidade do indivíduo em especificar uma escolha, ou uma direcção, a respeito da sua carreira, geralmen-

te por falta de informação acerca de si próprio e/ou da estrutura de oportunidades educativas e profissionais característica do seu contexto de vida. Acresce que esta modalidade de indecisão estaria circunscrita ao domínio vocacional, ou da carreira. O conceito de indecisão crónica, por sua vez, pretende evidenciar uma modalidade mais complicada do processo de tomada de decisão; neste caso as dificuldades de decisão não se circunscreveriam necessariamente à escolha vocacional, esperando-se encontrar uma correlação positiva entre a presença de problemas do foro pessoal (e.g., emocionais, relacionais) e as dificuldades de decisão, uma relação que não existiria no caso de indecisão simples.

Goodstein (1965) também procurou distinguir os dois tipos de indecisão referidos acima. Para o autor behaviorista a ansiedade constituiria o conceito crucial para se compreender o fenómeno de indecisão de carreira. Em particular, Goodstein (1965) sugeriu que a correlação, frequentemente relatada na literatura, entre a ansiedade e a indecisão poderia ser explicada através de dois processos psicológicos distintos. Por um lado, a ansiedade pode resultar do fracasso do indivíduo em adquirir as competências básicas necessárias para tomar decisões de carreira. Neste cenário a indecisão é postulada como *antecedente* da ansiedade, ou seja, é a incapacidade do indivíduo em formular uma decisão de carreira que leva ao aparecimento do estado de ansiedade. As pressões sociais (e.g., expectativas parentais) para que o indivíduo faça uma escolha vocacional exacerbam, ou intensificam, a ansiedade do indivíduo. Para Goodstein (1965) este tipo de indecisão de carreira, nas sociedades industrializadas ocidentalizadas, constitui uma forma de indecisão normativa (ou desenvolvimental) que a maioria dos indivíduos conseguirão ultrapassar por si próprios ou através do recurso à ajuda de profissionais de orientação. Se for oferecida ao indivíduo a oportunidade para realizar experiências de aprendizagem (e.g., visitas a locais de trabalho, entrevistas a profissionais) e para obter informação educativa e profissional suficiente, então ele acabará por alcançar uma decisão e a ansiedade evocada durante o processo de deliberação acabará igualmente por esbater-se.

Há, todavia, um segundo mecanismo através do qual a ansiedade pode ter um efeito na indecisão da carreira. Neste caso a ansiedade é concebida como desempenhando o papel de factor etiológico, ou de agente causal (antecedente) do grau de indecisão manifestado pelo indivíduo (que, no caso seria, consequente). Goodstein (1965) argumenta que nesta circunstância a ansiedade tem à partida um efeito debilitador cuja consequência imediata é inibir a aquisição e posterior utilização da informação e das competências essenciais para a realização de uma decisão. O indivíduo, neste caso, terá dificul-

dade em tomar uma decisão em distintos domínios da sua vida já que é a própria situação de decisão que, por razões relativas à história de vida do indivíduo (e.g., Crites, 1969; Holland e Holland, 1977), engendra a ansiedade debilitante ou patológica. Os indivíduos incluídos neste segundo grupo teriam, segundo Holland e Holland (1977), uma disposição “indecisiva” (i.e., uma predisposição para a indecisão generalizada), que “seria o resultado de uma história de vida na qual a pessoa não conseguiu adquirir o envolvimento cultural necessário, a autoconfiança, a tolerância à ambiguidade, o sentido de identidade, e o conhecimento sobre si próprio e do ambiente para lidar com a tomada de decisão bem como com outros problemas de vida comuns” (p. 413).

Num texto frequentemente citado na literatura sobre o cliente com indecisão generalizada, Salomone (1982), sugere que a dificuldade central, para este grupo de indivíduos, está relacionada com questões psicológicas-emocionais, enquanto que no caso dos sujeitos com indecisão específica no domínio da carreira, as questões cruciais centram-se em aspectos cognitivo-rationais, aos quais se adicionam com frequência aspectos do foro desenvolvimental. Os indivíduos com indecisão generalizada, segundo Salomone (1982), caracterizam-se por não serem capazes de beneficiar das intervenções de carreira tradicionais porque apresentam atributos pessoais (e.g., muito dependentes de outrem, identidade difusa, baixa auto-estima e autoconfiança, *locus* de controlo externo) que são inibidores da capacidade de tomar uma decisão de carreira.

Vários estudos empíricos realizados nas últimas cinco décadas no campo da Psicologia Vocacional corroboram a associação teorizada entre as variáveis personalistas anteriormente referenciadas e as dificuldades no processo de decisão de carreira (e.g., Fuqua, Newman e Seaworth, 1988; Santos, 2005; Taylor e Betz, 1983; Taylor e Popma, 1990). Num estudo recente efectuado com duas amostras (alunos do Ensino Secundário e estudantes do Ensino Superior), Santos (2005) mostrou que as variáveis de ansiedade, auto-estima, *locus* de controlo e identidade vocacional permitem predizer estatisticamente o grau de indecisão generalizada dos indivíduos que participaram na investigação.

Realizar a distinção entre as duas modalidades de indecisão é um objectivo que possui nítido interesse teórico e prático, pelo que nos últimos cinquenta anos têm-se multiplicado as tentativas para alcançar uma medida objectiva, fiável e válida da indecisão generalizada.

Em Portugal, Santos (2005), por exemplo, recorreu à *Indecisiveness Scale* (IS) de Frost (e.g., Frost e Shows, 1993) para operacionalizar o constructo de

indecisão generalizada. O *Career Decision Difficulties Questionnaire* (CDDQ: Gati, Krausz e Osipow, 1996) é outro exemplo de um instrumento multidimensional da indecisão de carreira que inclui uma escala específica para medir o constructo de indecisão generalizada.

Recentemente Germeijs e De Boeck (2002, 2003) propuseram uma nova escala para avaliar o factor de “indecisividade”. As evidências apresentadas pelos autores sugerem que é possível diferenciar a indecisão generalizada da indecisão de carreira. O instrumento revelou possuir boas qualidades psicométricas tanto no que diz respeito à precisão (consistência interna), como no plano da validade (e.g., validade estrutural avaliada, nomeadamente, através da análise factorial confirmatória). Tratando-se de uma escala relativamente curta (inclui unicamente 22 itens), pensamos que reúne os atributos essenciais para poder vir a desempenhar, caso as suas características venham a ser replicadas em estudos independentes, um papel inovador no estudo da indecisão de carreira e, particularmente, na diferenciação da indecisão generalizada de outras formas de indecisão mais contextualizadas.

As escalas que acabámos de mencionar (para uma revisão mais detalhada cf. Silva, 2004), em geral, possuem níveis razoáveis de consistência interna, embora a sua validade como medidas do constructo de indecisão generalizada, designadamente a sua validade preditiva, ainda não se encontre satisfatoriamente demonstrada. Em particular, reputamos da mais elevada importância que os instrumentos de avaliação psicológica destinados a medir a indecisão generalizada, mostrem possuir uma boa validade de critério. Em especial será necessário que as medidas efectuadas com estes instrumentos consigam prever o comportamento concreto dos indivíduos e não apenas resultados em outras escalas de auto-relato. O objectivo deste trabalho é apresentar uma escala de avaliação que tenta responder a este requisito crucial.

Breve Apresentação da *Fear of Commitment Scale* (FOCS)

A *Fear of Commitment Scale* (FOCS) foi construída por Serling e Betz (1990) com o objectivo de contribuir para a avaliação e a modificação da indecisão crónica ou generalizada.

Segundo Serling e Betz (1990) a nova medida colmataria uma lacuna importante na avaliação da indecisão de carreira, uma vez que permitiria aos investigadores realizarem uma diferenciação, suportada empiricamente, entre

a indecisão vocacional e a indecisão generalizada. Adicionalmente, esta escala tornaria possível a realização de estudos mais rigorosos sobre os antecedentes, correlatos e consequências das distintas formas de indecisão, o que por sua vez facilitaria o desenvolvimento de modalidades de intervenção vocacionais específicas para cada tipologia de dificuldades.

Mais especificamente a FOCS foi construída para medir o medo de realizar um compromisso com uma decisão. O *medo do comprometimento* pode definir-se como “uma redução na capacidade para efectuar decisões importantes (e.g., escolha de carreira) por causa da percepção que o indivíduo teria de que resultados negativos podem ocorrer depois de ter-se tomado uma decisão. Estes resultados negativos incluem, mas não estão limitados a aspectos como fraca realização, reconhecimento da possibilidade da imperfeição, perda de opções, fazer a escolha errada, desagradar a outrem e não ser bem sucedido” (pp. 91-92).

O constructo tem um amplo leque de aplicabilidade comportamental, muito embora este tenha sido desenvolvido, especificamente, para o contexto da escolha de carreira. Porém, Serling e Betz (1990) sublinharam que o *medo do comprometimento* é uma tendência disposicional relativamente estável que pode afectar o comportamento de decisão dos indivíduos em diferentes domínios das suas vidas (e.g., trabalho, educação, relações interpessoais).

A escala resultou de um minucioso e cuidado programa de construção psicométrica. Os itens foram desenvolvidos a partir de uma revisão selectiva da literatura que descrevia as características de personalidade dos indivíduos que manifestavam dificuldades de decisão. O conjunto inicial de itens foi posteriormente sujeito um painel de peritos (psicólogos doutorados na especialidade de aconselhamento psicológico), com competências simultaneamente nas áreas da avaliação psicológica e da indecisão de carreira, para que procedessem a uma análise crítica dos mesmos em vários aspectos (e.g., grau de clareza linguística, correspondência com o constructo visado).

Os itens recomendados pelos peritos (53 itens no total) foram posteriormente administrados a uma amostra de estudantes universitários primeiranistas ($N = 109$) e as respostas recolhidas foram analisadas de acordo com os procedimentos clássicos de análise de itens. Exemplos de alguns dos itens incluem os seguintes: “Depois de tomar uma decisão, já não sou capaz de mudar de opinião”, “Há ocasiões em que não tomo uma decisão importante porque tenho medo de falhar”, “Se eu for um líder na minha profissão/carreira, tenho receio que muitas pessoas não gostem de mim”. A pontuação nos itens varia entre 1 (Discordo fortemente) e 6 (Concordo fortemente). As pontuações mais altas correspondem a um maior *medo do comprometimento* e, por esse

motivo, as respostas a 11 itens tiveram que ser revertidas. No estudo preliminar foram analisados vários índices estatísticos (médias e variâncias nos itens e correlações item-total). Tendo por base critérios propostos pela teoria clássica dos testes, Serling e Betz (1990) refinaram a *pool* de itens, nomeadamente excluindo os que apresentavam médias extremadas, variabilidade demasiado reduzida ou correlações com o total inferiores a .20. Considerando os critérios referidos 13 itens, dos 53 inicialmente propostos, foram removidos da escala. O coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) para os 40 itens remanescentes foi de .92.

As análises acima descritas foram replicadas em dois novos estudos igualmente incluídos no artigo de Serling e Betz (1990). A segunda amostra totalizava $N = 93$ estudantes matriculados no primeiro ano de um curso de Psicologia, enquanto que a terceira amostra compreendia aproximadamente 500 estudantes universitários, inscritos em diferentes fileiras de formação. Nas novas amostras o alfa de Cronbach situou-se entre .91 e .93; entretanto o coeficiente de Pearson, calculado apenas na segunda amostra anteriormente referida, entre dois momentos de avaliação separados por intervalo de duas semanas foi de .83. Serling e Betz (1990) estudaram também a associação dos resultados da FOCS com outras variáveis psicológicas (e.g., ansiedade traço e estado, auto-estima) e um indicador comportamental do número de mudanças de curso realizadas pelos indivíduos (este indicador procurava mostrar se o sujeito estava a “patinhar” (*floundering*) versus progredir no seus estudos superiores). Tal como esperavam, as autoras encontraram correlações positivas e estatisticamente significativas ($r's = .54 - .68$) entre a ansiedade traço-estado e o *medo do comprometimento* e negativas com a auto-estima ($r's = -.49$ para os rapazes e $-.51$ para as raparigas). A análise do número médio de mudanças de curso efectuadas pelos participantes revelou que aqueles que apresentavam mais mudanças tinham uma média do *medo do comprometimento* mais elevada do que aqueles que fizeram menos mudanças (as médias dos estudantes que fizeram duas ou mais mudanças são 15 a 20 pontos mais elevadas do que as dos estudantes que efectuaram uma ou nenhuma mudança). Todavia, com base no teste estatístico realizado estas diferenças médias não podem declarar-se estatisticamente significativas ($p > .05$).

As autoras, neste trabalho, realizaram ainda uma MANOVA nos resultados da FOCS tomando em consideração o género e o grau de decisão (decidido versus indeciso) dos participantes. O teste F multivariado revelou ser estatisticamente significativo tanto para o género como para o grau de decisão. Não foram, porém, detectadas diferenças significativas para a interacção dos factores. As raparigas revelaram valores médios mais altos de *medo do com-*

prometimento que os rapazes (133.2 vs. 123.7) e os participantes que afirmaram ter já escolhido uma licenciatura (decididos) obtiveram uma pontuação mais baixa na FOCS.

Num artigo publicado alguns anos depois do seu trabalho pioneiro com a FOCS, Betz e Serling (1993) reexaminaram a validade da escala do *medo do comprometimento* como indicador de indecisão generalizada, recorrendo a três amostras de estudantes universitários (totalizando 593 indivíduos). Os resultados da FOCS foram correlacionados com diversos índices de dificuldades e progresso na tomada de decisão (e.g., indecisão, identidade vocacional, encerrar prematuramente opções) e com medidas de desajustamento psicológico (satisfação com a faculdade; auto-estima, ansiedade traço, resistência (*hardiness*) psicológica). As autoras puderam comprovar, mais uma vez, a validade das medidas efectuadas com a FOCS. Os resultados neste instrumento estavam fortemente relacionados com outros índices relacionados com o processo e o status na tomada de decisão; tal como previsto um medo mais elevado com o comprometimento estava associado com níveis mais altos de indecisão, menor grau de cristalização da identidade vocacional, mais baixa auto-estima e menor progresso no processo de tomada de decisão de carreira. Correlações mais baixas, mas ainda significativas estatisticamente, foram obtidas com a tendência para encerrar (*foreclose*) o processo de decisão sem haver suficiente exploração das opções e a satisfação (menor) com a vivência universitária. Foram ainda obtidas fortes correlações e na direcção esperada entre os resultados da FOCS e as variáveis de personalidade (ansiedade traço e resistência psicológica). É particularmente relevante para a validade deste instrumento que as correlações registadas com as medidas de personalidade tenham sido inclusive superiores às registadas com os indicadores vocacionais. As autoras encontraram também evidências apoiando uma relação monotónica crescente entre as médias dos escores na FOCS e o número de mudanças de curso efectuadas pelos estudantes. Em geral, as evidências relatadas por Betz e Serling (1993), considerando as fortes relações obtidas e, em particular o aumento do *medo do comprometimento* com o número de mudanças de curso, são sugestivas da validade da FOCS como medida da indecisão generalizada versus indecisão vocacional.

Mais recentemente, Wolfe e Betz (2004) correlacionaram as pontuações obtidas na FOCS com medidas de grau de vinculação parental, do estilo de vinculação e da auto-eficácia para a decisão de carreira, numa amostra de 309 estudantes universitários de ambos os sexos. O *medo do comprometimento*, com resultados mais elevados indicando maiores dificuldades de decisão, estava correlacionado, entre as participantes do sexo feminino, negativa e sig-

nificativamente com o apego maternal e aos pares e unicamente com os pares para os indivíduos do sexo masculino. O *medo do comprometimento* surgiu ainda correlacionado negativa e significativamente com o estilo de vinculação “seguro” e positivamente relacionado com os estilos “medroso/temeroso” e “preocupado”. A correlação de Pearson entre a auto-eficácia para a decisão de carreira e o *medo do comprometimento* foi negativa e estatisticamente significativa tanto na amostra das raparigas ($r = -.52$) como na dos rapazes ($r = -.54$).

A principal finalidade deste trabalho é apresentar a adaptação Portuguesa da escala do *medo do comprometimento*, reconhecendo-se a sua importância como operacionalização da indecisão generalizada. Como segundo objectivo pretendemos dar a conhecer os dados psicométricos preliminares decorrentes de um estudo empírico realizado com a escala do *medo do comprometimento*, numa amostra de alunos do 9º ano de escolaridade. Este estudo apresenta duas características que o distinguem dos trabalhos anteriormente realizados. Em primeiro lugar, a amostra é constituída por alunos do 3º ciclo de escolaridade e não por estudantes universitários como tem sido a norma nos estudos realizados nos EUA. Os participantes foram avaliados alguns meses antes de terem de tomar uma decisão de grande relevância para os seus projectos de vida académicos e profissionais futuros, pelo que podemos assumir que as questões evocadas pela FOCS seriam altamente salientes para os respondentes. Em segundo lugar, neste texto propomo-nos explorar a dimensionalidade subjacente às respostas aos itens da FOCS, submetendo os escores dos participantes do estudo a uma análise factorial exploratória, uma questão que não foi examinada pelas investigações realizadas anteriormente com este instrumento.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 208 estudantes do 9º ano de escolaridade a frequentarem escolas localizadas na cidade de Coimbra. Neste grupo cento e vinte e nove são rapazes (62%) e os restantes ($N = 79$) raparigas. Para o conjunto da amostra a média da idade é 14.9 anos ($DP = 1.2$ anos). Não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas a respeito da idade ($t(206) = -.085$, $p = .93$). O ficheiro de dados foi inspeccionado para determinar a existência de valores omissos e discrepantes. Apenas se verificou uma pequena percentagem de casos (aproximadamente .1%) com valores

omissos nas variáveis observadas, tendo-se concluído que o padrão de distribuição era aleatório. Em consonância com a análise prévia decidimos substituir os valores omissos pela média aritmética calculada nos resultados completos de cada variável.

Procedimento

Inicialmente os Conselhos Executivos das escolas foram contactados no sentido de se obter a autorização para a realização da investigação. Posteriormente, todos os alunos presentes na aula previamente acordada com o docente foram convidados a participar no estudo. O questionário foi administrado por Psicólogo/as dos Serviços de Psicologia e de Orientação (SPO's) das escolas contactadas a todos os alunos que consentiram participar. Uma vez que a escala de que tratamos neste trabalho era apenas uma entre várias outras que foram igualmente administrados, o/as psicólogo/as foram particularmente cuidadosos na criação de uma atitude positiva a respeito do processo de investigação, nomeadamente realçando a sua utilidade e relevância dos resultados para futuramente se poder ajudar eficazmente os jovens a tomarem decisões de carreira. Uma vez que nenhum dos estudantes declinou participar e pelo facto de se ter registado um pequeno número de respostas omissas, podemos concluir que os sujeitos estavam suficientemente motivados para colaborar responsavelmente no estudo que lhes foi proposto.

Instrumentos

Neste trabalho vamos centrar-nos fundamentalmente nas propriedades psicométricas da escala do *medo do comprometimento* (FOCS) ideada e construída por Serling e Betz (1990). As características principais da FOCS foram sumariamente apresentadas na parte introdutória deste trabalho, pelo que de seguida apenas vamos esclarecer alguns aspectos relacionados com o processo de adaptação da versão original para a língua Portuguesa. Depois de obtida a permissão de uma das autoras da escala, os quarenta itens da versão norte-americana foram traduzidos inicialmente para o Português por um tradutor profissional, tendo o seu trabalho sido subsequentemente retraduzido para o Inglês por um tradutor independente, seguindo os procedimentos recomendados internacionalmente para a adaptação de instrumentos psicológicos (e.g., Duarte e Rossier, 2008; Van de Vijver e Hambleton, 1996). Finalmente as duas versões em língua inglesa foram comparadas com o intuito de determinar a sua equivalência linguística. As discrepâncias entre as duas traduções foram discutidas pelo painel de tradutores até conseguirem alcançar uma pro-

posta consensual. A versão Portuguesa que usámos neste estudo manteve a forma gráfica do instrumento original e as respostas às questões são avaliadas pelos respondentes numa escala de tipo Likert com seis intervalos (1 “Discordo fortemente”, 6 “Concordo fortemente”). Na próxima secção deste trabalho apresentaremos a informação psicométrica relativa à precisão e à validade dos resultados recolhidos com esta escala.

Para além da escala FOCS foram administradas outras escalas de avaliação psicológica com o intuito de examinar a hipótese de que o nível de *medo do comprometimento* estaria associado a maiores graus de indecisão vocacional e de indecisão generalizada.

A versão Portuguesa da *Escala de Indecisão da Career Decision Scale* (CDS: Osipow, Carney, e Barak, 1976) é composta por 16 itens que avaliam múltiplas causas, ou antecedentes, da indecisão vocacional. Os sujeitos avaliam cada um dos itens numa escala de tipo Likert com quatro intervalos (4, Exactly como eu; 1 Nada parecido comigo) e as avaliações são adicionadas para obter-se um resultado total, que poderá situar-se entre 16 e 64 pontos. Pontuações mais elevadas traduzem um maior nível de dificuldade com a tomada de decisão de carreira. A Escala de Indecisão é um dos instrumentos mais usados internacionalmente na investigação das dificuldades de decisão de carreira e numerosos estudos têm atestado a sua robustez psicométrica (Osipow, 1987, Silva, 1995). Nesta amostra o alfa de Cronbach foi de .86.

A *Escala de Decisividade do Career Decision Profile* (CDP: Jones, 1989) é constituída por apenas três itens e foi construída com a finalidade de determinar aspectos enraizados da indecisão. As respostas são efectuadas numa escala de tipo Likert com oito intervalos (1, Discordo fortemente; 8, Concordo fortemente). Apesar de ser constituída por um pequeno número de itens a precisão dos resultados não parece estar adversamente afectada e o mesmo pode dizer-se a respeito da validade (Jones e Lohmann, 1998; Silva, 2009). O coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) na presente amostra foi de .74.

Neste estudo usámos ainda duas das escalas extraídas do *Career Factors Inventory* (CFI: Chartrand, Robbins, Morrill, e Boggs, 1990), a *Escala de Ansiedade na Escolha de Carreira* e a *Escala de Indecisão Generalizada*. Ambas as escalas integram o factor Pessoal-Emocional do CFI, avaliando a primeira o nível de ansiedade associado com o processo de decisão de carreira (6 itens) e a segunda a incapacidade do respondente para tomar decisões mesmo quando estão reunidas as condições necessárias para o fazer (Chartrand et al., 1990; Silva, 1998). Esta última escala é composta por 5 itens. As respostas são registadas numa escala de avaliação de tipo Likert com cinco intervalos (1, Discordo fortemente; 5, Concordo fortemente). Os resultados obtidos

em diversos estudos que foram realizados com estes instrumentos têm revelado que o CFI apresenta bons níveis de precisão e de validade (e.g., Chartrand e Nutter, 1996; Lewis e Savickas, 1995; Silva, 1998). Na amostra usada no presente estudo os alfas de Cronbach foram de .80 e .71, respectivamente para a *Escala de Ansiedade na Escolha e de Indecisão Generalizada*.

Resultados e Discussão

Análise dos Itens e do Nível de Precisão das Respostas da FOCS

As respostas registradas nos 40 itens da escala FOCS foram, em primeiro lugar, analisadas em termos da tendência central (média aritmética), da variabilidade (desvio-padrão, mínimo e máximo valor observado) e quanto à repartição das frequências absolutas pelos seis intervalos da escala de Likert que é usada no instrumento. O valor da média aritmética para o conjunto dos itens situa-se entre 1.67 e 4.89, embora a maioria das estatísticas estejam localizadas em torno do ponto médio da escala de avaliação (3.5). A análise da dispersão das respostas revela-nos que todas as categorias de resposta disponibilizadas foram usadas pelos respondentes e que os valores de desvio-padrão são, em todos os casos, superiores a 1.28.

As correlações corrigidas item-total (i.e., excluído o próprio item do total) circunscrevem-se a um intervalo que se estende de -.04 a .61. Apenas um dos itens apresenta uma correlação negativa com o total da escala e somente 12 itens apresentam correlações inferiores a .30.

O coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) para os 40 itens da escala é de .89, um valor que praticamente coincide com aqueles que tem sido reportados para a versão norte-americana da escala. Uma análise mais detalhada do efeito no coeficiente alfa se forem removidos alguns dos itens com piores performances psicométricas (por exemplo, aqueles que apresentam correlações negativas, ou próximas de zero, com o total) mostra que há alguma latitude para melhorar o nível de consistência interna da escala.

Análise da Validade Convergente dos Resultados da FOCS

A determinação da validade convergente dos resultados da FOCS repousa na análise do padrão de correlações que estes mantêm com as medidas recolhidas na escalas de *Indecisão* do CDS, de *Decisividade* do CDP, *Ansiedade na Escolha e Indecisão Generalizada*, ambas avaliadas através do CFI. No Quadro 1 apresentam-se as médias, os desvios-padrão para o conjunto de medidas observadas neste estudo.

Quadro 1: Estatísticas descritivas para as variáveis observadas.

	Média	Desvio-padrão
Medo do comprometimento	127.16	27.02
Indecisão (CDS)	35.26	9.26
Decisividade (CDP)	18.09	4.92
Ansiedade (CFI)	16.68	4.85
Indecisão Generalizada (CFI)	13.84	3.59

A análise das correlações de Pearson permite-nos constatar que o medo com o comprometimento, tal como esperávamos, está fortemente correlacionado com as restantes variáveis estudadas. Designadamente obteve-se um $r = .56$, $p < .0001$ ($d = 1.34$), entre os resultados da FOCS e a *Escala de Indecisão* da CDS, enquanto que para escala de *Decisividade* do CDP apurou-se-se um $r = -.58$, $p < .0001$ ($d = 1.44$). Com as duas escalas do CFI, a *Ansiedade na Escolha de Carreira* e *Indecisão Generalizada*, foram obtidos os coeficientes de correlação, respectivamente de $r = .58$, $p < .0001$ ($d = 1.43$) e $r = .57$, $p < .0001$ ($d = 1.38$).

De acordo com a classificação proposta por Cohen para a medida do *tamanho do efeito* (*effect size*) qualquer um dos r 's reportados apresenta uma estatística d superior a 1.3, facto que sugere que as correlações analisadas denotam a presença de um *grande* efeito uma vez que no esquema de Cohen (1988) d 's iguais ou superiores a .8 são classificados como *grandes*.

Análise Factorial Exploratória dos Resultados da FOCS

No artigo publicado em 1990, as autoras da FOCS revelaram que o planeamento adoptado no desenvolvimento dos itens teve em conta vários aspectos, ou facetas, do construto em apreço, designadamente algumas das características da personalidade atribuídas às pessoas com indecisão generalizada (por exemplo, identificar-se a si mesmo como alguém que tem dificuldade em tomar decisões, medo de falhar, medo de perder aspectos relevantes da identidade pessoal, medo de fazer a escolha errada, medo de desagradar os outros, medo do sucesso, etc.). Todavia, a FOCS tem vindo a ser usada exclusivamente como uma medida unidimensional e generalizada do *medo do comprometimento* com uma decisão. A hipótese da unidimensionalidade dos escores da FOCS, tanto quanto pudemos verificar da revisão da literatura que efectuámos, constitui uma questão em aberto, não nos tendo sido possível encontrar estudos que tenham testado esta hipótese, por exemplo, submetendo as respostas nos itens do instrumento a uma técnica estatística de redução dos dados.

Quadro 2: Cargas factoriais (loadings) dos itens da Escala Medo do Comprometimento nos factores (solução após rotação Varimax).

	1	2	3
FOC 1	-.013	.253	.274
FOC 2	.243	.245	.311
FOC 3	.602	.150	.095
FOC 4	-.094	.141	.469
FOC 5	-.412	.141	.239
FOC 6	.049	.413	.295
FOC 7	.009	.529	.294
FOC 8	.125	.180	.386
FOC 9	.100	.175	.568
FOC 10	-.120	.301	.353
FOC 11	.255	.200	.500
FOC 12	.197	.385	-.003
FOC 13	.132	.531	.266
FOC 14	.211	.306	.544
FOC 15R	.279	.194	-.015
FOC 16	-.072	.109	.285
FOC 17	.507	.147	.095
FOC 18	.052	.368	.281
FOC 19	.344	.292	.143
FOC 20	.423	-.081	.550
FOC 21R	.205	-.123	.080
FOC 22R	.485	-.249	.069
FOC 23	.338	.086	.351
FOC 24	-.008	.289	.240
FOC 25	.088	.431	.250
FOC 26	.182	.389	.302
FOC 27R	.199	-.104	-.063
FOC 28	.347	.238	.217
FOC 29	.477	.208	.026
FOC 30	.534	.318	.257
FOC 31	.250	.147	.482
FOC 32	.462	-.048	.638

Quadro 2 (Cont.): Cargas factoriais (*loadings*) dos itens da Escala Medo do Comprometimento nos factores (solução após rotação Varimax).

	1	2	3
FOC 33	.017	.224	.040
FOC 34	.345	.251	.368
FOC 35	.641	.158	.169
FOC 36	.546	.253	.063
FOC 37	.123	.349	.063
FOC 38	.620	.259	.250
FOC 39	.214	.445	.188
FOC 40	.459	.216	.027
Valor Próprio	4.313	3.026	3.743
VTE%	10.783	7.564	9.359

Nota: Cargas factoriais (*loadings*) $\geq .35$ assinaladas a negrito. VTE% = Percentagem de Variância Total Explicada. $N = 208$.

Com o propósito de colmatarmos esta lacuna, de seguida apresentamos os resultados de uma *análise factorial exploratória* (AFE) dos escores obtidos nos itens da FOCS.

Antes de executarmos a AFE propriamente dita a matriz das inter-correlações produto-momento de Pearson foi inspeccionada para determinarmos a sua “factoriabilidade”. As análises preliminares revelaram que, com base no teste de esfericidade de Bartlett, podemos rejeitar a hipótese nula de que as correlações, na população, não diferem de zero ($\chi^2 (819) = 2838.02$, $p < .0001$). Por outro lado, o índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), uma medida da adequação da amostragem proposta inicialmente por Kaiser (1970), sugere que a matriz observada é adequada para a realização de uma análise factorial (KMO = .82, neste estudo). Finalmente, sendo quarenta o número de variáveis (itens) a analisar e tendo em conta o pressuposto de que para efectuar uma AFE é conveniente dispor-se de, pelo menos, um rácio de sujeitos/variáveis de 5:1, a presente amostra com $N = 208$ respondentes, satisfaz igualmente este requisito.

O número de factores a extrair na AFE foi decidido com base nos critérios habitualmente recomendados na literatura (e.g., Zwick e Velicer, 1986): regra de Kaiser, Teste Scree de Cattell, *Parallel Analysis* de Horn.

Usando o método de extracção de Componentes Principais (CP) obtivemos 11 componentes com raízes, ou valores próprios, superiores a 1, expli-

cando esta solução 59.8% da variância total. Os valores de variância explicada por cada um dos componentes foram 20.9%, 7.4%, 4.6%, 4.2%, 3.8%, 3.7%, 3.4%, 3.3%, 3.1%, 2.8% e 2.6%, respectivamente. O exame do *scree-plot* respeitante aos valores próprios tende a evidenciar uma primeira quebra após o segundo componente. O valor próprio registado para o primeiro componente foi 8.35, 2.96 para o segundo, 1.82 para o terceiro, 1.66 para o quarto, 1.51 para o quinto, 1.47 para o sexto, 1.36 para o sétimo, 1.31 para o oitavo, 1.25 para o nono, 1.14 para o décimo e 1.05 para o décimo primeiro. Os resultados da *Análise Paralela* (AP; vide Horn, 1965; Watkins, 2000) mostraram que só os três primeiros componentes apresentam valores próprios superiores aos valores de critério correspondentes, obtidos numa matriz de dados com a mesma dimensão gerada aleatoriamente (40 variáveis $\times$ 208 respondentes) com 500 réplicas. Dada a relativa divergência entre o teste *scree* (Cattell, 1966), os resultados da AP e o critério de Kaiser, decidimos explorar os resultados de diferentes soluções factoriais, recorrendo ao método factorial de *Eixos Principais*. Das várias alternativas ensaiadas tivemos a que corresponde a três factores, tomando em consideração o critério de Horn e a interpretabilidade psicológica da solução matemática. No Quadro 2 apresenta-se a matriz, obtida após rotação *Varimax*, com os coeficientes (*loadings*) de cada um dos itens da FOCS nos respectivos factores. A solução obtida explica 27.7% da variância total. No primeiro factor 12 itens apresentam cargas factoriais acima de .35, 8 itens no segundo e 10 no terceiro. Apenas dois itens se revelaram factorialmente complexos, apresentando cargas salientes em dois factores, todavia, 12 itens não revelaram correlações salientes com qualquer um dos factores extraídos. Tomando em consideração as especificações usadas por Serling e Betz (1990) no desenvolvimento dos itens, uma interpretação possível do significado de cada um dos factores, pode resumir-se da forma seguinte. O primeiro factor avalia o *medo do comprometimento* como resultante da perda de opções, de estar a fechar outras alternativas para sempre, o sentimento de ficar “prisioneiro” de uma escolha e a perda de flexibilidade ao ter que efectuar uma escolha. O principal tema do segundo factor aparenta estar relacionado com o receio de desagradar outras pessoas importantes, o medo de que uma decisão resulte no aumento de pressão ou em manifestações de insatisfação por parte de outras pessoas significativas na sua vida, ou o medo de que as pessoas deixem de gostar do respondente. Finalmente, o terceiro factor avalia a identificação do sujeito como estando indeciso, a visão do próprio sujeito como tendo dificuldade em tomar decisões, o medo de cometer erros, de não ser capaz de fazer algo suficientemente bem.

Considerando apenas os itens com cargas factoriais salientes em cada um dos factores (os itens com dupla saturação foram incluídos no factor onde apresentaram maior carga) formámos três sub-escalas e, para cada uma delas, calculámos o coeficiente alfa de Cronbach como medida da homogeneidade das respostas nos itens. Obtivemos um alfa de .82 para o primeiro factor, .74 e .79 para os restantes. O alfa para o conjunto reduzido dos itens é de .88.

Conclusão

Conseguir distinguir com clareza as pessoas que apresentam simples indecisão vocacional das que mostram sinais de uma indecisão mais arreigada e generalizada continua a ser uma questão em aberto na Psicologia Vocacional. Várias indagações teóricas e investigações empíricas foram empreendidas com a finalidade alcançar uma resposta definitiva, todavia, aparentemente sem grande sucesso. No final dos anos oitenta do século passado, Slaney (1988) defendeu que para se avançar significativamente nesta matéria, em primeiro lugar, seria necessário construir uma medida precisa e válida dos construtos em causa. Nas duas décadas seguintes foram publicados vários instrumentos que procuraram dar expressão a essa ambição (e.g., Chartrand et al., 1990; Gati et al., 1996; Germeijs e De Boeck, 2002; Jones, 1989).

A *escala do medo do comprometimento* elaborada por Serling e Betz (1990) foi apresentada neste trabalho como um instrumento com grande potencialidade para distinguir os dois tipos de indecisão acima referidos. Mais especificamente, ao longo do presente texto, para além de descrevermos as principais características do instrumento e de revermos os trabalhos que analisaram as suas propriedades de medida, tivemos como objectivo principal relatar os resultados da sua adaptação numa amostra de jovens Portugueses.

Os dados que recolhemos no estudo de adaptação permitem-nos concluir que a versão Portuguesa permite realizar observações precisas e válidas do construto *medo do comprometimento*. Os estudos de validade convergente que realizámos são particularmente interessantes porque mostram que os resultados dos respondentes correlacionam, como teoricamente esperávamos, com variáveis estabelecidas da indecisão generalizada. Um aspecto inovador deste trabalho consistiu na exploração da dimensionalidade das respostas aos itens da escala, uma matéria que, estranhamente, tem estado ausente das

preocupações dos autores que estudaram a FOCS. O nosso estudo aponta para a multidimensionalidade do construto; todavia, a estrutura factorial encontrada deve ser interpretada cautelosamente até que outras investigações futuras repliquem os dados aqui reportados.

Esperamos, com o presente estudo, suscitar o interesse dos investigadores nacionais para o fenómeno da indecisão vocacional e da indecisão generalizada e, sobretudo, que a escala que aqui apresentámos – *escala do medo do comprometimento* – possa desempenhar um papel relevante em futuros projectos de investigação sobre esta importante questão do funcionamento psicossocial humano.

Referências

- Betz, N. E., e Serling, D. A. (1993). Construct validity of fear of commitment as an indicator of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 1, 21-34.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Chartrand, J. M., e Nutter, K. J. (1996). The Career Factors Inventory: Theory and applications. *Journal of Career Assessment*, 4, 205-218.
- Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H., e Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 491-501.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Duarte, M.E., e Rossier, J. (2008). Testing and assessment in an international context: Cross- and multicultural issues. In J. Athanasou e R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 489-510). New York/Heidelberg: Springer Science.
- Frost, R. O., e Shows, D. L. (1993). The nature and measurement of compulsive indecisiveness. *Behavior Research Therapy*, 31, 683-692.
- Fuqua, D. R., Newman, J. L., e Seaworth, T. B. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 154-158.
- Gati, I., Krausz, M., e Osipow, S. E. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.

- Germeijs, V., e De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 113-122.
- Germeijs, V., e De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.
- Goodstein, L. D. (1965). Behavioral theoretical views of counseling. In B. Stefflre (Ed.), *Theories of counseling* (pp. 140-192). New York: McGraw-Hill.
- Holland, J. L., e Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 404-414.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Jones, L. K. (1989). Measuring a three-dimensional construct of career indecision among vocationally undecided college students. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 469-477.
- Jones, L. K., e Lohmann, R. C. (1998). The Career Decision Profile: Using a measure of career decision status in counseling. *Journal of Career Assessment*, 6, 209-230.
- Kaiser, H.F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-413.
- Kelly, K. R., e Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 302-326.
- Lewis, D. M., e Savickas, M. L. (1995). Validity of the Career Factors Inventory. *Journal of Career Assessment*, 3, 44-56.
- Osipow, S. E. (1987). *Manual for the Career Decision Scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Osipow, S. E., Carney, C. G., e Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 233-243.
- Salomone, P. R. (1982). Difficult cases in career counseling: II – The indecisive client. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 496-500.
- Santos, P. J. (2005). *Indecisão vocacional e indecisão generalizada*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Silva, J. T. (1995, Julho). *Psychometric analysis of the Portuguese version of the Career Decision Scale*. Comunicação em forma de poster apresentada no IV Congresso Europeu de Psicologia, Atenas, Grécia.
- Silva, J. T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: Investigação com adolescentes*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Silva, J. T. (1998). Avaliação multidimensional do constructo da indecisão na carreira: O Inventário dos Factores de Carreira (IFC). *Psychologica*, 20, 41-57.

- Silva, J. T. (2004). Avaliação da indecisão vocacional. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 347-386). Coimbra: Quarteto.
- Silva, J. T. (2009). Career Decision Profile (CDP) – Versão Portuguesa: Estudo metrológico. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 473-488). Braga: Universidade do Minho, 2009.
- Sepich, R. T. (1987). A review of the correlates and measurements of career indecision. *Journal of Career Development*, 14, 8-23.
- Serling, D. A., e Betz, N. E. (1990). Development and evaluation of a measure of fear of commitment. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 91-97.
- Slaney, R. B. (1988). The assessment of career decision making. In W. B. Walsh e S. E. Osipow (Eds.), *Career decision making* (pp. 33-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tyler, L. E. (1969). *The work of the counselor*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Taylor, K. M., e Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Taylor, K. M., e Popma, J. (1990). Na examination of the relationship among career decision-making, self-efficacy. Career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 17-31.
- Van de Vijver, F., e Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.
- Watkins, M. W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis* [computer software]. State College, PA: Ed & Psych Associates.
- Wolfe, J. B., e Betz, N. E. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *Career Development Quarterly*, 52, 363-369.

ASSESSMENT OF FEAR OF COMMITMENT IN THE VOCATIONAL BEHAVIOR

José Manuel Tomás da Silva

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra

Abstract: The aim of this study was to contribute to a better assessment of the construct fear of commitment in young Portuguese students. The Fear of Commitment Scale (FOCS) has been translated and adapted into Portuguese and their measurement properties, especially those regarding the precision (internal consistency) and construct validity of the results were analyzed. The sample includes 208 school pupils who attended the 9th grade in public schools in the city of Coimbra. The results show that (1) answers to the items have a good level of accuracy, (2) the results correlate significantly with other measures of general indecisiveness, and (3) that the instrument is multidimensional.

KEY-WORDS: *Fear of commitment, vocational indecision, generalized indecision, psychological assessment.*

ETAPAS LECTORAS EVOLUTIVAS Y PROCESOS COGNITIVOS

Sonia Alfonso Gil
Manuel Deaño Deaño

Facultad de Ciencias de Educación, Universidad de Vigo, España

Resumen

El Programa de Intervención Cognitiva de Lectura y Escritura basado en la teoría PASS (PICLE-PASS) aplicado a una muestra de alumnos de edades comprendidas entre los 3 y 6 años, evidenció la evolución en el aprendizaje del proceso lector en cinco etapas evolutivas, que se definen en base a las habilidades que subyacen a cada una de ellas. Estas etapas se suceden a distintos niveles según la complejidad del contenido y el dominio de las habilidades subyacentes: de discriminación, de percepción, de representación, de decodificación, de comprensión; y a la base de todas ellas la codificación PASS (Simultánea y Sucesiva). De esta forma, el PICLE ha establecido cinco etapas evolutivas definidas por su contenido como: formas iguales a un modelo, formas simples, formas complejas, lectura de sílabas y lectura de palabras. Todas ellas quedarían representadas a través del dominio de cinco habilidades codificadas según la codificación PASS de forma simultánea, sucesiva, o ambas.

PALAVRAS-CHAVE: *Lectura, Etapas evolutivas, Habilidades cognitivas, Codificación PASS.*

Introducción

Cuando se habla de etapas en la adquisición del aprendizaje de la lectura, es habitual citar los trabajos de Uta Frith (1985) que distingue tres tipos de estrategias (logográfica, alfabética y ortográfica) distribuidas en unas fases de desarrollo evolutivas de la escritura y la lectura que, por otra parte, se contemplan de forma independiente y complementaria.

Desde la perspectiva evolutiva del aprendizaje de la lectura contemplada por Frith (1985) y seguida por otros muchos autores, se postula la existencia de etapas en el aprendizaje del lenguaje escrito resaltando en cada una de ellas la utilización de alguna estrategia predominante y elementos que las diferencian de las otras. A partir de ahí, cada uno de los modelos de aprendizaje de la lectura y la escritura que han ido surgiendo enfatizan

la importancia de ciertos aspectos del aprendizaje y, según sus concepciones teóricas, van describiendo etapas que en algunos casos tienen puntos de semejanza y en otros discrepan. La mayoría de los modelos evolutivos, además del establecimiento de etapas y procesos de ensamblaje entre habilidades precedentes y niveles sucesivos de aprendizaje, inciden también en la naturaleza del conocimiento fonológico como una habilidad para identificar y manejar las unidades lingüísticas en las que se componen las palabras.

Son varios los autores que describen la adquisición de la lectura como un proceso evolutivo que se desarrolla a lo largo de diferentes etapas y éstas se producen a edades distintas. Autores como Harris y Coltheart (1986), Frith (1985), Ehri (1995), Spear-Swerling y Sternberg (1996), etc., ofrecen esa visión evolutiva exponiendo cada uno de ellos las diferentes etapas y habilidades o estrategias que los sujetos van usando a lo largo de su proceso de adquisición lector.

En un primer momento, la mayoría de autores contemplan una etapa en la que la ruta visual es fundamental para la lectura y en la que los sujetos leen las palabras a través de sus dibujos o su forma. En esta primera etapa los niños reconocen palabras a través de la asociación de sus trazos o formas visuales con la memoria de la palabra. La elección de las pistas visuales diferenciadoras e ideosincrásicas sólo permiten el aprendizaje de alguna palabras, pues es difícil encontrar diferencias gráficas únicas entre palabras y memorizar muchos pares asociados (Mason, 1980). Los primeros intentos de establecer la correspondencia entre lo escrito y el lenguaje son hechos a través de los sentidos. En esta fase, los niños pueden aprender a leer "mal" y "cal", pero no transfieren ese aprendizaje para después distinguir entre las palabras "bol" y "col"; sin embargo, será capaz de transferir el aprendizaje de la distinción entre "chico grande" y "chico pequeño" o "pez grande" y "pez pequeño" (Byrne, 1991). La denominación comúnmente usada para hacer referencia a esta etapa y las estrategias visuales que la caracterizan, es la que contempló la autora Frith (1985) como estrategia simbólica o logográfica (Seymour y McGregor, 1984). Haciendo referencia a esta misma etapa y a sus características otros autores la contemplaron dentro de una inicial o como dos etapas diferenciadas. Este es el caso de los autores Marsh et al. (1981) y Harris y Coltheart (1986), los cuales hacen referencia a una primera etapa llamada adivinación lingüística (Marsh et al., 1981) y vocabulario visual (Harris y Coltheart, 1986); y una segunda de memorización por discriminación de índices visuales. Otras denominaciones adoptadas por esta primera fase son: fase de prelectura (Chall, 1987), pre-alfabé-

tica (Ehri, 1995) y de reconocimiento de palabras por pistas visuales (Spear-Swerling y Sternberg, 1996).

La imposibilidad de la utilización de la estrategia logográfica para incrementar el número de palabras conocidas, su ineficacia para el reconocimiento de palabras nuevas y el aprendizaje de algunas correspondencias letra-sonido, conducen a la segunda etapa o estadio alfabético (Seymour y McGregor, 1984; Frith, 1985). Aquí los niños utilizan su conocimiento de las correspondencias grafo-fonémicas y sus competencias de análisis y síntesis fonológica como un "código", como una clave para descifrar la escritura (Gough y Juel, 1991). La principal conquista de este estadio es el procesamiento fonológico, inicialmente usando correspondencias letra a letra pero, integrando después reglas condicionales que hacen que este procesamiento se vuelva jerárquico (Venezky y Johnson, 1973). En este caso, otros autores denominaron a esta etapa como decodificación secuencial (Marsh et al., 1981; Harris y Coltheart, 1986), decodificación (Chall, 1987); o abarcando dos distintas, alfabética parcial y alfabética total para (Ehri, 1995) y de reconocimiento de palabras por pistas fonéticas y de reconocimiento controlado de palabras (Spear-Swerling y Sternberg, 1996).

En una tercera etapa los niños leerían las palabras de forma global y automatizada, en la que los autores Seymour y McGregor (1981), Frith (1985), Harris y Coltheart (1986), denominan como etapa ortográfica. En este estadio ortográfico, la práctica de la lectura permite el reconocimiento de patrones ortográficos de la lengua y las palabras pueden ser reconocidas de forma directa. Compartiendo las mismas características pero bajo otras denominaciones, otros autores la llamaron: decodificación jerárquica (Marsh et al., 1981), lectura para uso sistemático de un código (Ehri y Wilce, 1985), fluidez de la decodificación (Chall, 1987), alfabética consolidada (Ehri, 1995) y reconocimiento automático de palabras (Spear-Swerling y Sternberg, 1996).

Más en la actualidad y desde una teoría de la inteligencia moderna centrada en los procesos cognitivos, Das (2001) con su teoría PASS, aporta una visión dinámica de la inteligencia, cómo se adquiere la lectura y qué procesos cognitivos están implicados en dicha adquisición. Desde la teoría PASS, el procesamiento de la información es visto como algo dinámico y no como una capacidad o habilidad estática. Esta concepción está basada en el trabajo de Luria (1966, 1973) sobre los aspectos funcionales de las estructuras cerebrales. El modelo PASS, constituye el pilar teórico del instrumento utilizado en esta investigación sobre lectura (PICLE-PASS) y desde el cual se han esbozado las cinco etapas de adquisición del proceso lector.

Método

El objetivo planteado era averiguar si existen etapas en el desarrollo de las habilidades lectoras y en la codificación PASS que les subyace y por ello, se formuló una hipótesis general en la que se afirma que el proceso de adquisición de la lectura, supone el desarrollo de una serie de etapas diferenciadas.

Muestra

La muestra estaba formada por sujetos escolarizados en la etapa de educación infantil y 1º de primaria. Todos ellos se encontraban comenzando un nuevo año académico, con edades comprendidas entre los 3 y 6 años aproximadamente. Participaron en la muestra 101 de un total de 125 sujetos válidos para la investigación.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el libro de lectura diseñado junto con el programa de lecto-escritura infantil PICLE-PASS y que constituye uno de los materiales que conforman dicho programa. Este instrumento se utilizó para llevar a cabo la medida de los procesos y niveles lectores de los 101 sujetos pertenecientes a la muestra. El instrumento empleado con los sujetos de 3 años difiere del empleado con los sujetos de 4 a 6 años de edad en cuanto a contenido pero no en cuanto al método. Así, el instrumento utilizado por los sujetos de 4 a 6 años es el llamado "Para leer 2", que contiene una representación gráfica de las diferentes letras a leer y varias palabras escritas con esa letra. El material utilizado por los sujetos de 3 años es el llamado "Para leer 0", que contiene la representación gráfica de las letras a leer y además el apoyo visual de una palabra escrita con esa letra a través de una imagen representativa de la misma.

Además de los libros de lectura, se empleó en cada caso y en cada sesión una hoja de registro, en la que se recogen los datos del sujeto y las diferentes respuestas dadas con respecto a los estímulos presentados en cada ocasión. Así, se recogían los datos referidos a las iniciales y a la edad. Posteriormente y por cada letra o palabra se aprecia una realización que fue registrada en base a los criterios de discriminación, lectura y abstracción que de la letra o palabra hiciese el sujeto.

Procedimiento

Ante la presentación de forma individual de los distintos materiales las pautas a seguir fueron siempre las mismas para toda la muestra de sujetos en

las diferentes edades. Las pautas de actuación fueron las siguientes: (1) Presentación del estímulo; (2) Se le dice al sujeto, "mira esta letra (se señala) es la letra d, dime dónde ves una igual a esa en esta hoja.". Si el sujeto señala la letra "d" en alguna de las palabras o palabra de la fila de abajo, entonces se procede a marcar un "si" en la casilla de discriminación correspondiente a la letra "d" de la ficha de registro. Si por el contrario el sujeto no localiza la letra igual a la presentada se anota un "no" para la discriminación; (3) Se le pide al sujeto que lea las palabras o palabra que aparecen en esa hoja y se va anotando en la correspondiente casilla de lectura de cada palabra, si lo hizo de forma completa, silabeando o si por el contrario no la leyó. Si el sujeto lee la palabra de forma completa, es decir en un solo golpe de voz, entonces se anota un punto verde en la casilla correspondiente a la lectura de la palabra. Si la lee silabeando, es decir, en varios golpes de voz, se anota un punto rojo en la casilla correspondiente a esa palabra en la hoja de registro. Por último, si el sujeto no la lee, se procede a colocar una raya en la casilla correspondiente a ese ítem o palabra. En el caso de los sujetos de 3 años es simbólica la representación de la imagen de la palabra a leer y por ello se debe registrar de forma escrita si el sujeto se apoyó de forma visual en la imagen o no; y (4) Al terminar con la lectura, se le pide al sujeto que piense y diga una palabra que contenga la letra que se le está presentando distinta a las que aparecen en la hoja de estímulos. Si la respuesta es correcta, entonces se anota un "si" en la casilla correspondiente a la abstracción de la letra, o un "no" si la respuesta no es válida.

Estas pautas se repiten a lo largo de todo el proceso de aplicación del instrumento, al mismo tiempo que se van registrando las respuestas dadas por los sujetos en las casillas correspondientes y usando el color o signo adecuado para hacer dicho registro. La aplicación del instrumento se hizo de forma individual. El orden de aplicación se mantuvo teniendo en cuenta la edad, de mayor a menor y en espacios fuera del aula con escasa perturbación exterior, ya que, el entorno lo permitía.

Resultados

Después de la recogida de información llevada a cabo con el instrumento, una gran cantidad de datos y de respuestas quedaron plasmadas en las hojas de registro. Para poder examinar toda la experiencia recogida, se hizo necesario transformar las respuestas de los sujetos en datos que puedan arrojar luz al amplísimo tema de la lectura y al mismo tiempo aportar evidencias de espe-

cial interés para esta línea de investigación. La información retenida a través del sistema de registro, se transformó en datos utilizando el programa de análisis estadístico SPSS (Versión 15.0).

Para transformar esos rasgos en variables, se hizo una adaptación de las características o categorías destacadas para cada ítem, en base a una serie de iniciales que se fueron colocando antes y después de cada estímulo. Entonces, antes de cada letra o palabra se fue colocando para las formas iguales a un modelo una “D”, para la lectura de sílabas “Ls”, para la lectura de palabras “Lp” y para la abstracción o representación “A”. Además de contemplar en las variables la identificación de las formas iguales a un modelo, lo sonoro y la abstracción de palabras y letras, también se clasificaron los estímulos según su forma. Para esto, se crearon otras cuatro categorías que fueron colocadas inmediatamente después del estímulo. Estas categorías se definieron de la siguiente manera: “V1” para las letras con trazados redondos o redondos abiertos, como por ejemplo la O, la C, etc... “V2” para las letras con trazados ortogonales, como por ejemplo la T, H, L, etc... “V3” para las letras con trazados oblicuos, como por ejemplo la V, X, Z y “V4” para las letras de trazado mixto, como por ejemplo la K, P, Q, R, S, etc... La forma de expresar en la base de datos las respuestas de los sujetos se hizo a través de los números 0 y 1. El 0 para las respuestas negativas o ausencia de respuesta y el 1 para las realizaciones correctas de los ítems. Así se fue completando toda la base de datos, para finalmente poder analizarlos y expresar los resultados obtenidos.

El primer análisis que se hizo fue ver la relación y evolución de los porcentajes de realización obtenidos para cada variable teniendo en cuenta la edad media de los sujetos. Esto permitiría clasificar y asignar las tareas o conductas según la edad de resolución o de logro. Tras esta asignación de tareas por edad, se hizo otra teniendo en cuenta las dimensiones a las que pertenecen todas y cada una de las tareas. Tales dimensiones tienen que ver con la *identificación de formas iguales a un modelo* denominada **D1**, *lectura de sílabas* llamada **D2**, *lectura de palabras* o **D3**, *abstracciones y representaciones* o dimensión **D4**, *formas redondas* o **D5**, *formas ortogonales* denominada **D6**, *formas oblicuas* llamada **D7** y las *formas mixtas* o **D8**. De esta forma, estas ocho dimensiones agrupan tipos de tareas pero que se producen a edades distintas.

Cuando se habla de identificación de formas iguales a un modelo (**D**), se refiere a la presentación de una letra modelo a los sujetos y éstos tienen que indicar en un grupo de palabras, cuáles contienen esa letra modelo. Se trata de un proceso perceptivo de una cualidad que hay que buscar o distinguir en-

tre otras. Los sujetos tienen que distinguir lo igual de lo diferente. La lectura de sílabas (**Ls**), tiene que ver con leer a golpes de voz. Se le presentan a los sujetos un grupo de palabras y éstos deben leerlas. Pero en vez de leerlas en un solo golpe de voz, las leen en varios. Por ejemplo en la lectura de la letra "b", aparecen palabras como bebé, bala o beso, y los sujetos que entrarían dentro de esta dimensión leerían las palabras be-bé, ba-la, etc. Lo significativo de esta dimensión es el componente sonoro de la lectura, ya que los sujetos realizan una decodificación del grafema al fonema y la vía auditiva es la primordial en este tipo de lectura. La lectura de palabras (**Lp**) consiste, en contraposición de la lectura de sílabas, en leer palabras en un solo golpe de voz, predominando el componente visual en vez del auditivo. En esta dimensión los sujetos cuando tienen que leer un grupo de seis palabras, leerían cada una de ellas de forma completa o global, sin silabear o distinguir los componentes que la forman. La abstracción o representación (**A**) es una dimensión en la que los sujetos, después de leer varias palabras, tienen que poner un ejemplo distinto de lo que han leído que contenga la letra que interesa. Por ejemplo, si se está leyendo la letra "m" y aparecen palabras como: mamá o mimo, los sujetos tenían que decir otra palabra distinta de éstas pero que contenga la letra m.

La lectura de formas redondas (**V1**) se refiere a leer palabras que contengan letras de forma redonda, tales como la a, la e, la o y la c. Estas formas redondas, de trazado similar al círculo, son normalmente las que los niños primero adquieren y les resultan menos complejas que otras de trazados más complicados. Estas formas fueron catalogadas en las variables de la base de datos con el distintivo de V1 para poder distinguirla de otras formas más complicadas. La dimensión que se ocupa de las formas ortogonales (**V2**) está constituida por la lectura de palabras que contengan letras como la i, la l, la t, la h, la f y la ll. Estas formas requieren trazos horizontales y verticales para poder dibujarlas, de ahí el nombre de ortogonales. Por tanto, su lectura implica el conocimiento de estas formas tanto por el trazado como por el sonido. Las formas oblicuas (**V3**) que ocupan esta dimensión, son letras que para realizarlas requieren la combinación de trazos diagonales o en sentidos opuestos, como es el caso de la y, z, v, x. Estas letras constituyen mayor dificultad de realización que las anteriores. La dimensión de las formas mixtas (**V4**) que se refieren a la lectura o realización de letras que requieren una combinación de trazados rectos con curvos y en distintas direcciones.

Posteriormente y después de recoger las tareas realizadas en cada una de las dimensiones y edad de los sujetos, se hizo un análisis descriptivo de dichas

dimensiones para identificar la media, la desviación típica y el N de cada una de ellas como se muestra a continuación en la tabla 1. Así, se introdujeron en el SPSS los datos concernientes a las 8 dimensiones: *identificación de formas iguales a un modelo D1, lectura de sílabas D2, lectura de palabras D3, abstracciones D4, formas redondas D5, formas ortogonales D6, formas oblicuas D7 y formas mixtas D8.*

Tabla 1: Descripción estadística de cada una de las dimensiones de contenidos de las tareas

Dimensiones	N	Media	Desv.Típica
Formas iguales a un modelo (D1)	33	5.3	.79
Lectura de sílabas (D2)	156	6.5	.45
Lectura de palabras (D3)	151	7.0	.06
Abstracciones (D4)	26	6.4	.60
Formas redondas (D5)	4	5.4	.80
Formas ortogonales (D6)	6	6.2	.90
Formas oblicuas (D7)	4	6.7	.20
Formas mixtas (D8)	15	6.6	.32

A continuación, se le pidió al sistema una prueba t para ir comparando los pares de dimensiones unas con las otras. Una vez que se compararon todas las dimensiones y se obtuvieron los resultados de la *t de student* y del nivel de significación, se agruparon las significaciones que hay entre cada par de dimensiones como aparece en la tabla 2.

Tabla 2: Niveles de significación estadística de las diferencias entre las dimensiones

Dimensiones	t	Prob.
D1 - D2	-3.586	.001
D1 - D3	-11.623	.000
D1 - D4	-10.614	.000
D1 - D5	-3.317	.045
D1 - D6	-5.627	.002
D1 - D7	-16.971	.006
D1 - D8	-9.831	.000
D2 - D3	-11.956	.000
D2 - D4	-7.058	.000
D2 - D5	-1.260	.297

Tabla 2 (Cont.): Niveles de significación estadística de las diferencias entre las dimensiones

Dimensiones	t	Prob.
D2 – D6	-2.769	.039
D2 – D7	-9.922	.002
D2 – D8	-7.246	.000
D3 – D4	4.864	.000
D3 – D5	4.000	.028
D3 – D6	2.169	.082
D3 – D7	3.000	.058
D3 – D8	4.133	.001
D4 – D5	-0.378	.731
D4 – D6	-3.953	.011
D4 – D7	-5.715	.011
D4 – D8	-5.146	.000
D5 – D6	-1.124	.343
D5 – D7	-4.333	.023
D5 – D8	-2.714	.073
D6 – D7	-2.435	.093
D6 – D8	-0.707	.511
D7 – D8	2.828	.066

Observando la tabla, se puede ver claramente que la D1, D2 y D3, son totalmente independientes entre sí por su nivel de significación. Por el contrario, la D4, aunque no se diferencia de la D5, si de la D6, D7 y D8, siendo la D5 común tanto a la D4 como a la D6. Por otro lado, la D6, D7 y D8 no se diferencian entre sí, pero si hay diferencias con las demás. Esto, supone que estas tres dimensiones podrían estar agrupadas o pertenecer a una sola y que todas las tareas que las componen podrían estar juntas bajo una sola dimensión.

Entonces, la cuestión que se planteaba era ¿esas dimensiones constituyen etapas evolutivamente independientes cada una, o por el contrario, algunas de ellas se pueden agrupar entre sí?, en definitiva, ¿existen etapas en el desarrollo de la adquisición de la lectura de la muestra analizada?. Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones planteadas, se procedió a un nuevo análisis de las dimensiones. En este nuevo análisis se juntaron los datos de las dimensiones entre las que no existían diferencias significativas. Estas

dimensiones fueron la de las abstracciones con la de las formas redondas, bajo la denominación de formas simples; y por otro lado, se juntaron las dimensiones de las formas ortogonales, mixtas y oblicuas, bajo el nombre de formas complejas. Los resultados obtenidos, mostrados en la tabla 3, permitieron en esta ocasión identificar una serie de etapas bien definidas, ordenadas por edad, dimensiones que las configuran y su correspondiente desviación típica.

Tabla 3: *Secuencia de etapas según media de edad, dimensiones y desviación típica*

Etapas	Dimensiones	Media de edad	Desv. Típica
1	Identif. De formas iguales a un modelo (D1)	5.3	.79
2	Formas simples (D5, D4)	6.2	.71
3	Formas complejas (D6, D8, D7)	6.5	.52
4	Lectura de sílabas (D2)	6.6	.45
5	Lectura de palabras (D3)	7.0	.07

A continuación, se procedió a un análisis descriptivo de las etapas (ver tabla 3) y se realizó la comparación de unas con otras para ver los resultados de la *t de student* y el nivel de significación tal y como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4: *Niveles de significación estadística de las diferencias entre las etapas*

Etapas	t	Prob.
1 - 2	-3.586	.001
1 - 3	-11.623	.000
1 - 4	-5.761	.000
1 - 5	-7.180	.000
2 - 3	-11.956	.000
2 - 4	-3.889	.001
2 - 5	-7.139	.000
3 - 4	5.489	.000
3 - 5	4.251	.000
4 - 5	-1.821	.081

Si se tiene en cuenta la tabla de significación se puede observar que entre las etapas, si existen diferencias significativas, lo que las configura

como 5 niveles bien diferenciados o distintos. Por tanto, se pueden distinguir en el proceso de adquisición de la lectura de los sujetos de entre 3 y 6 años, 5 etapas que abarcan varias dimensiones, como quedó especificado en la tabla 3.

Una vez definidas esas etapas de habilidades lectoras que surgen e base al instrumento utilizado del programa Picle-Pass, es necesario realizar una contrastación de la mismas con otros autores destacados en el tema. Dado que esas etapas son evolutivas, la contrastación de éstas se hará con autores que contemplan el proceso de adquisición de la lectura como una evolución o sucesión de estrategias.

Discusión y Conclusión

Como se ha descrito con anterioridad, primeramente, casi todos los de autores pertenecientes a la perspectiva evolutiva del aprendizaje de la lectura contemplan una etapa en la que la ruta visual es fundamental, así, los autores Harris y Coltheart (1986) llaman a la primera de las etapas con el nombre de vocabulario visual, que sería similar a la etapa denominada por Ehri y Wilce (1985) como de lectura por índices visuales. En esta misma línea se encuentran los autores Seymour y McGregor (1984) o Frith (1985), denominando a esta primera etapa como logográfica, en la que los sujetos leen las palabras a través de sus dibujos o su forma. También cabe destacar al autor Das (2001), que tomando el modelo de la autora Frith (1985), propuso que la primera etapa de adquisición de las habilidades lectoras estaba compuesta por dos subetapas: la simbólica y la pictórica. La etapa simbólica estaría marcada por un componente mágico en el que los sujetos leen garabatos que no tienen lectura pero a los que ellos ponen sonido y significado. Por otra parte distingue el aspecto pictórico que sería el correspondiente igual a lo que Frith (1985) describió como estrategia logográfica, es decir, los sujetos o niños leen a través de los dibujos que representan las palabras.

Alfonso (2006) a través de este estudio, describe una primera etapa que se produce a los 5.3 años (dt .79) constituida por las discriminaciones, entendidas como una forma de diferenciación visual entre lo que es igual a un modelo de lo que es diferente. Los sujetos antes de poder leer, aprenden a distinguir unas letras de otras básicamente por su forma o dibujo. En este sentido, los resultados de esta investigación coincidirían con los autores que destacan la ruta visual como la primordial en las primeras etapas de adquisición de la lectura, aunque no se hace referencia a la codificación PASS que subyace a

cada estrategia o etapa. La relación de las habilidades lectoras con la codificación es fundamental, en cambio, ninguno de los autores realizó esta asociación. Atendiendo a ello, se puede decir, que en la primera etapa de discriminación, lectura visual, logográfica o pictórica, la codificación PASS implicada de forma más profunda, sería la simultánea tal y como la describió Das (1994) en la Teoría Pass. Este tipo de codificación ayuda a los sujetos en esta primera etapa a integrar la información de forma global a través de la vista. Los sujetos ven las letras o palabras como un todo que van discriminando de otras similares o parecidas a través de su forma o su imagen. La codificación simultánea también les ayuda en un primer momento a ir conociendo las letras y palabras, para no confundirlas con otras.

En la segunda etapa la conformidad entre los distintos autores ya no es tan notable. Por un lado, Marsh et al. (1981) y Harris y Coltheart (1986) hablan de una etapa de memorización por discriminación de índices visuales, no hablan aún de lectura, sino que aún estarían en la discriminación de las formas y su memorización. Otros autores como Frith (1985), Seymour y McGregor (1984), Ehri (1995), Das (2001), hablan de una segunda etapa alfabética, que consistiría en la conversión grafema – fonema de las palabras. Los sujetos leerían decodificando lentamente cada uno de los componentes de las palabras, sin ser todavía capaces de integrar la información que de ellas se podría sacar. Es una etapa eminentemente sonora y auditiva, porque los niños ponen el acento en el sonido de las distintas letras que componen una palabra. Para Alfonso (2006) en la segunda etapa, que se produce a los 6.2 años (dt .71), también se daría una lectura lenta y con decodificación grafema-fonema, teniendo en cuenta las formas de las letras. Los sujetos, podrían leer letras o palabras que contuviesen formas redondas o simples, ya que éstas, son las que los sujetos comienzan a integrar desde más temprana edad. Al mismo tiempo, se producirían las abstracciones o representaciones de las letras, poniendo ejemplos de palabras que contuviesen una determinada letra. Estas abstracciones, no se hacen tanto por el conocimiento de la forma de la letra, sino por su sonido, lo cual implicaría a la codificación sucesiva o serial como proceso cognitivo predominante en esta fase de adquisición de la lectura.

En una tercera etapa, que se da a los 6.5 años (dt .52), Alfonso (2006) habla de que los sujetos leen formas ortogonales, mixtas y oblicuas. Esto quiere decir, que los aprendices no leen todas las palabras de golpe en la misma etapa como contemplan otros autores, sino que van pasando de la adquisición de unas formas a otras, de las más simples a las más complejas. Así, se alcanza la cuarta que aparece a los 6.6 años (dt .45) descrita

por esta autora como de lectura silábica, en la que los sujetos leen la mayoría o todas las formas de manera silábica, aspecto en el que coincide con los autores Spear-Swerling y Sternberg (1996). Aquí los sujetos son capaces de leer las palabras con independencia de las formas que contenga, rompiéndolas en unidades de sonido simples como son las sílabas. En cambio, para los demás autores, a estas alturas los sujetos en la cuarta etapa ya estarían leyendo las palabras de forma global y automatizada, en la que denominan como etapa ortográfica, de decodificación jerárquica, etc. En relación a la codificación PASS, mientras para la mayoría de autores los sujetos estarían funcionando a través del procesamiento simultáneo, para Alfonso (2006), todavía estarían funcionando a través del procesamiento sucesivo o de orden secuencial, para la decodificación paulatina de las unidades sonoras de las palabras. Es aquí en este punto evolutivo donde se aprecian las mayores diferencias entre la mayoría de autores y Alfonso (2006), ya que, para unos la lectura ya sería un proceso automatizado, mientras que para esta autora, los sujetos todavía se encuentran leyendo las sílabas que forman palabras y que contienen todo tipo de formas.

Sería en una quinta etapa denominada lectura completa que aparecería a los 7.0 años (dt .07) o más, coincidente con la de lectura eficaz de Chall (1987), donde los sujetos después de dominar las discriminaciones, las abstracciones y todas las formas, llegarían primero a la lectura silábica y posteriormente a la lectura completa, utilizando el procesamiento simultáneo que se requiere para ser lectores hábiles y expertos.

Todas estas etapas por las que los sujetos van pasando son como pequeños pasos, en los cuales sólo se avanza cuando se ha afianzado el anterior de forma segura y automática. Estos pasos deben ser pequeños, porque como algunos autores describen, si son muy grandes, serán torpes y frágiles. Por otro lado, en el transcurrir de las diferentes etapas, la codificación PASS es fundamental para el desarrollo de las diferentes habilidades lectoras, constituyendo ésta el pilar fundamental de cualquier aprendizaje, y por tanto, del aprendizaje lector.

Referências

- Alfonso, S., & Deaño, M. (2006). Etapas y niveles lectores en la iniciación preescolar, según el curso. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 9, 18-33.
- Byrne, B. (1991). Experimental analysis of the child's discovery of the alphabetic principle. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 75-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Chall, J. S. (1987). Reading Development in Adults. *Annals of Dyslexia*, 37, 240-251.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: LIDEL.
- Das, J. P. (2000). Herramientas básicas para el desarrollo cognitivo en el nuevo milenio: Los usos del PASS para entender las dificultades lectoras. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 69-82.
- Das, J.P., Garrido, M. A., González, M., Timoneda, C., & Pérez-Álvarez, F. (2001). *Dislexia y dificultades de lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. Special Issue: The contribution of psychological research. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 47-56). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M., & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults. An introduction*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Luria, A. R. (1966). *Human brain and psychological processes*. New York: Harper & Row.
- Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. III). New York: Academic Press.
- Mason, J. (1980). When do children begin to read: An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- Seymour, P. H. K., & MacGregor, C. J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become "learning disabled"*. Oxford: Westview Press.
- Venezky, R. L., & Johnson, D. (1973). Development of two letter-sound patterns in grades one through three. *Journal of Educational Psychology*, 64, 109-115.

EVOLUTIONARY READING STAGES AND COGNITIVE PROCESSES

Sonia Alfonso Gil

Manuel Deaño Deaño

Facultad de Ciencias de Educación, Universidad de Vigo, España

Abstract: The Program of Cognitive Intervention in Reading and Scripture based on theory PASS (PICLE-PASS) applied to a sample of students of ages between the 3 and 6 years, demonstrated the evolution in the learning of the reading process in five evolutionary stages, that are defined on the basis of the abilities that sublie to each one of them. These stages follow one another to different levels according to the complexity from the content and the dominion of the underlying abilities: of discrimination, perception, representation, decoding, understanding; and to the base of all of them PASS encoding (Simultaneous and Successive). Of this form, the PICLE has established five evolutionary stages defined by their content like: equal forms to a model, simple forms, complex forms, reading of syllables and reading of words. All of them would be represented through dominion of five abilities codified according to PASS encoding of simultaneous, successive form, or both.

KEY-WORDS: *Reading, Developmental stages, Cognitive abilities, PASS encoding.*

LER BEM PARA APRENDER MELHOR: DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

Marta Ribeiro

Iolanda Ribeiro

*Escola Cooperativa Vale S. Cosme e Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho
Escola de Psicologia, Universidade do Minho*

Resumo

Os problemas na aprendizagem inicial da leitura constituem um factor de risco no desenvolvimento de trajetórias de sucesso. O reconhecimento deste facto tem conduzido à elaboração de programas de intervenção dirigidos a crianças em idade pré-escolar e na fase inicial de alfabetização. Neste artigo apresenta-se um programa, de cariz remediativo, dirigido a alunos com dificuldades na velocidade e acuidade leitora. O programa a ser aplicado em pequenos grupos prevê a realização de um diagnóstico prévio. Foram contemplados no seu delineamento actividades leitura sombra, leituras repetidas, leitura e exploração de histórias, registo dos ganhos individuais. É efectuada um confronto entre as opções tomadas e as orientações da literatura na construção de programas no âmbito das dificuldades de aprendizagem da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: *Leitura, velocidade leitora, acuidade leitora.*

Introdução

A investigação sobre a aprendizagem da leitura teve uma expansão muito significativa nas últimas décadas do século XX, mantendo-se actualmente como uma área de investigação que congrega um número elevado de estudos. Este interesse reflecte a importância da leitura a nível do sujeito mas também da sociedade (Sousa, 1999). Na fase inicial do processo de alfabetização, a aquisição da leitura representa um objectivo de aprendizagem para os alunos. Concretizada a sua aquisição, assume-se como um instrumento imprescindível de aprendizagem. O seu domínio insuficiente repercute-se na

aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos *curricula* (Viana, 2002).

As dificuldades observadas na sua aprendizagem incluem um conjunto de aspectos (Rumelhart, 1975; Stanovich, 1992) que actuam de forma inter-relacionada e que envolvem, em paralelo e em interacção, processos de descodificação e de compreensão leitora. A descodificação refere-se aos processos de reconhecimento das palavras escritas e, por sua vez, a compreensão é entendida como o processo pelo qual as palavras, frases ou textos são interpretados (Fayol *et al.*, 2000).

Constituindo o objectivo final da leitura a extracção de significados, o reconhecimento automático de palavras representa uma condição necessária, embora não suficiente, para alcançar a finalidade visada. Quando os processos de reconhecimento de palavras não activam rapidamente a entrada lexical apropriada e produzem uma representação fonológica de qualidade insuficiente para manter a palavra identificada na memória de trabalho, os processos de compreensão não terão os materiais “em bruto” para trabalhar eficazmente. Então, a compreensão do texto fica inevitavelmente prejudicada e comprometida (Citoler, 2000; Lopes, 2001; Morais, 1997).

O acesso ao léxico tem sido explicado por vários modelos: o modelo da única via (Glushko, 1979, Seidenberg e MacClelland, 1989); os modelos conexionistas (Christianser e Chater, 1999); o modelo em cascata (Coltheart Curtis, Atkins e Haller, 1993), destacando-se, contudo, o modelo da dupla via (Coltheart, 1978) por ser aquele que tem merecido maior destaque por parte da literatura. Este modelo perspectiva duas formas de acesso ao léxico. Uma via directa, visual, ortográfica ou léxica, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos através da intervenção da memória global das palavras; e uma via indirecta, fonológica ou subléxica, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Citoler, 2000; Cruz, 1999; Garcia, 1995; Morais, 1997; Sousa, 2000).

A leitura pela via directa pressupõe o recurso a um conjunto de operações que envolvem a análise visual das palavras e a transmissão do resultado da análise dessas palavras para um armazém de representações ortográficas de palavras - léxico visual - onde, por comparação com as unidades ali armazenadas, é identificada a palavra. A unidade léxica activada, por sua vez, activará a correspondente unidade de significado situada no “sistema semântico”. Se, para além de compreender a palavra, for necessário efectuar a sua leitura em voz alta, a representação semântica activará a correspondente representação fonológica localizada no armazém

"léxico-fonológico" que se depositará no armazém da "pronúncia" pronta a ser emitida (Sánchez e Jiménez, 2001). Esta via só funciona perante palavras familiares, ou seja, palavras que fazem parte do léxico visual do aluno. Não pode ser utilizada para as palavras desconhecidas, nem tão pouco para as pseudopalavras, uma vez que estas não possuem representação léxica. Para estas situações é necessário considerar o segundo procedimento de leitura designado por via indirecta. Os passos observados no seu processamento são os seguintes: (i) identificação das letras que compõem as palavras no sistema de análise visual, (ii) recuperação dos sons correspondentes a essas letras mediante o denominado mecanismo de conversão grafema/fonema, (iii) uma vez recuperada a pronúncia da palavra, consulta-se o "léxico auditivo" da representação que corresponde a esses sons, (iv) finalmente esta representação activa o significado correspondente no sistema semântico (Sánchez e Jiménez, 2001; Sousa, 2000).

Embora estas duas vias tenham sido consideradas como independentes, a leitura hábil implica o uso simultâneo de ambas. Os conhecimentos de tipo fonológico, semântico e ortográfico são interactivos e trabalham simultaneamente para o reconhecimento de palavras. Quando as palavras são familiares, as representações ortográficas são activadas directamente tornando a leitura muito mais rápida. Contudo, a via fonológica assume uma importância crucial no reconhecimento de palavras menos familiares, na leitura de pseudopalavras e na pronúncia que o leitor encontra pela primeira vez (Sousa, 2000).

Quanto mais rápida for a identificação das palavras, mais disponibilidade tem a memória de trabalho para efectuar as operações de análise sintáctica, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual que representam a finalidade última da leitura (Moraes, 1997).

A intervenção precoce e atempada face às dificuldades de descodificação assume, por isso, uma importância crucial evitando que estas se cristalizem, comprometendo a compreensão e, conseqüentemente, as aprendizagens do aluno ao longo do seu percurso escolar. De acordo com Rodriguez (1991), se uma criança com dificuldades começar a beneficiar de apoio antes de entrar no 3º ano, existe uma forte probabilidade (de oitenta por cento) de superar o problema. Se o diagnóstico não for efectuado até ao 5º ano, as hipóteses de recuperação ficam reduzidas a metade (quarenta por cento); e se a criança não for alvo de intervenção até ao 7º ano, as possibilidades ficam bem mais reduzidas (cinco por cento). Apesar destes resultados, verifica-se com alguma regularidade que o número de alunos que completam o 1º ciclo sem dominar os processos de descodificação leitora é elevado, pelo que urge desenvolver

estratégias de intervenção e de remediação no sentido de minimizar ou colmatar as dificuldades detectadas.

Foi neste contexto que se construiu o programa “Ler bem para aprender melhor”. Neste artigo, descrevem-se as opções tomadas ao nível da sua construção e a respectiva fundamentação teórica.

Descrição e fundamentação teórica do programa

Objectivo

O programa “Ler bem para aprender melhor” é destinado a alunos do final do 2º ano e do 3º ano de escolaridade que apresentam uma leitura lenta e hesitante, com frequentes erros de leitura e um desempenho que se situa aquém do esperado para o respectivo ano de escolaridade. Sendo um programa de cariz remediativo, tem como principal finalidade melhorar a velocidade e acuidade leitora dos alunos.

Opções estruturantes

A estrutura e organização conceptual do programa contempla três dimensões: a leitura de histórias; o treino da descodificação e a realização de actividades de integração/compreensão do texto. Os três aspectos apresentam-se de modo interligado, embora, por razões que se prendem com a necessidade de explicitar a fundamentação teórica, os mesmos sejam descritos em secções distintas.

A leitura de histórias

É consensualmente aceite que uma das condições essenciais para cultivar na criança o gosto e o prazer de ler é expô-los perante uma literatura que vá de encontro aos seus interesses. Como defendem Magalhães e Alçada (1994), forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho. Com base nestes dados, procuramos que a estrutura do programa não assentasse num estilo “escolarizante”. Recorremos à utilização de histórias diversas, distintas das existentes nos manuais escolares. Favoreceu-se o contacto dos alunos com o livro, promovendo o seu manuseamento directo.

A leitura de histórias tem sido referenciada pela literatura como uma actividade inigualável para o desenvolvimento das competências inerentes à leitura, dado que desempenha uma importante função no fomento de capacidades

ao nível cognitivo, linguístico e afectivo (Morais, 1997). Ao escutar histórias de uma forma lúdica, a criança aprende, por exemplo, a definir objectivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Segundo Viana (2002), estes “conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da audição de uma história fornecem à criança uma mais-valia importante, quer para poder lidar com essa progressiva complexidade dos textos, quer para a escrita dos seus próprios textos” (p. 46).

A relevância da leitura de histórias, sistematicamente apontada na literatura, influenciou a decisão de se recorrer à sua utilização no treino da descodificação. Desta forma, na elaboração do programa, utilizaram-se textos acessíveis para os alunos, privilegiando os contos, uma vez que apresentam uma estrutura simples e a maioria das crianças em idade escolar já possui esquemas suficientes para a sua compreensão. Aquando da elaboração deste programa, ainda não estavam disponíveis as orientações do Plano Nacional da Leitura nem da Casa da Leitura, motivo pelo qual não foram essas as bases que sustentaram a nossa escolha. Seleccionaram-se três livros da colecção “Ler é crescer” - nível três, editadas pela Difusão Verbo (Pinto Pintarola; A Raposa Matreira e a Galinha Ruiva; Os Três Porquinhos) e quatro histórias que integram o livro “Novos contos maravilhosos” da Editora Civilizações (Rosa Branca e Rosa Vermelha; Aladino e a Lâmpada Mágica; O Mata-Sete; A Guardadora de Gansos). Estas histórias apresentam um grau de dificuldade crescente.

Um dos aspectos que se procurou salvaguardar ao longo do programa, prende-se com a importância de se clarificar, junto dos alunos, que a leitura não é um acto mecânico ou algo equivalente apenas à velocidade e acuidade. Por isso, sempre que possível, procurou-se reforçar e salientar a dimensão comunicativa da leitura e, consequentemente, a compreensão. Como refere Borges (1998), “o texto não preexiste à sua leitura e a leitura não é a aceitação passiva, mas é construção activa; é no processo de interacção desencadeado pela leitura que o texto se constrói” (p. 27). Para se ser um bom leitor, é necessário implicar-se activamente na leitura do texto e não adoptar uma atitude passiva, porque esta leva os alunos a perspectivarem a leitura como uma actividade rotineira, carente de esforço face à busca e construção do significado (Sánchez, 1995).

Desta forma, considera-se importante reservar um período dedicado exclusivamente à exploração do texto, através da dinamização de três actividades concretas: activação dos conhecimentos prévios, leitura em voz alta e exploração da história.

Activação dos conhecimentos prévios

A activação dos conhecimentos prévios afigura-se como um aspecto facilitador da compreensão e integração das informações existentes no texto (Simonsen *et al.*, 1992), permitindo aos alunos inferir a mensagem do autor, conjugando a informação escrita com o conhecimento que já possuem (Lencastre, 2003) e elaborando um plano ou guia de leitura. Por outro lado, permite motivar e encorajar a participação do aluno na própria leitura (Curtos *et al.*, 2000). Desta forma, no início das sessões em que se prevê a introdução de uma nova história, considera-se pertinente proceder, num primeiro momento, à activação dos conhecimentos prévios dos alunos. Para o efeito, sugere-se o recurso à apresentação do livro e do respectivo título. Nas situações em que os alunos demonstram não conhecer o livro, procura-se, com base nos indícios apresentados, prever o assunto, o contexto e as personagens retratadas na história, levantando algumas perguntas acerca do texto. De seguida, faz-se uma primeira exploração das palavras que se antecipam como susceptíveis de poderem apresentar dificuldades por serem pouco frequentes. Nesta exploração, aconselha-se a utilização quer do dicionário quer dos conhecimentos de cada um dos alunos.

Leitura em voz alta da história

Ler em voz alta é uma actividade que, em simultâneo, pode contribuir para desenvolver o gosto pela leitura e representa uma forma de aprendizagem por modelagem (Borges, 1998). Por isso, nesta fase, os alunos ouvem a leitura integral do texto, acompanhada da exploração das ilustrações, que serão observadas e comentadas em grupo. A leitura será efectuada de uma forma pausada e bem entoada, pela psicóloga ou professora.

Exploração da história

Em consonância com o já referido oportunamente, a leitura não deve ser perspectivada como um acto mecânico, pelo que os programas que enfatizam o trabalho ao nível da descodificação devem ter a preocupação de, simultaneamente, reforçar e salientar a dimensão comunicativa da leitura e a compreensão. Foi ancorada nestes pressupostos que se introduziu a presente actividade: exploração da história. Este trabalho deve ser iniciado com o desafio e tentativa de resposta, por parte dos alunos, às hipóteses, previsões e perguntas levantadas na fase da activação dos conhecimentos prévios.

Num segundo momento, apresenta-se um conjunto de perguntas referentes à história, como forma de ajudar os alunos a compreender o seu conteúdo e a centrarem-se nos aspectos considerados primordiais. Dedicar-se, também, um espaço para que os alunos possam sinalizar as palavras novas ou consideradas desconhecidas que, posteriormente, serão alvo de análise e reflexão, tal como sucede na fase da activação dos conhecimentos prévios. Para isso, recorre-se, mais uma vez, quer à utilização do dicionário quer aos conhecimentos dos alunos.

Treino de descodificação

Segundo Smith (2003), a leitura é, basicamente, uma questão de “crescentes retornos”. Quanto mais as crianças lêem, mais aprenderão a ler. Quanto mais forem capazes de reconhecer palavras, mais facilmente serão capazes de compreender as correspondências fonéticas, de utilizar os indícios fornecidos pelo contexto e de identificar novas palavras por analogia. E quanto mais as crianças são capazes de ler - ou são ajudadas a ler -, mais facilmente descobrem e entendem a utilização destas estratégias por si mesmas.

Vários são os estudos (Citoler, 2000; Cruz, 2007) que demonstram que a leitura dos alunos com dificuldades pode apresentar progressos, utilizando procedimentos como a leitura conjunta e simultânea de um texto em voz alta pelo aluno e pelo professor. Esta estratégia é denominada de “leitura em sombra”. Com a mesma finalidade, é também utilizada a leitura repetida de um mesmo texto que, consistentemente, se assinala como um meio eficaz para as dificuldades leitoras (Citoler, 2000; O'Connor *et al.*, 2002). A ideia chave deste método incide no facto de que para se efectuar uma descodificação automática é necessário muita prática e um dos modos de proporcionar uma prática extensiva é feito através do método das leituras reiteradas de um mesmo texto, ou seja, o aluno lê repetidamente uma curta passagem significativa de um texto, até alcançar um nível de fluidez leitora satisfatório.

Por outro lado, são apontados, pela literatura (Curtos, Morillo e Teixidó, 2000), alguns factores que facilitam ou promovem o desenvolvimento da velocidade e acuidade leitora nos alunos: a) o conteúdo do texto deve ser conhecido do aluno, pelo que a leitura prévia do mesmo é necessária, assim como a realização de uma primeira exploração, uma vez que desta forma se permite ao aluno orientar a sua leitura; b) o contexto deve ser o mais explícito possível (formato do material, ilustrações, situação da leitura e objectivo da mesma). É, então recomendável que se prepare sempre a leitura, se defina o seu objectivo e se permita, ao aluno, folhear o livro e observar e comentar as suas ilustra-

ções; c) a atitude da criança deve ser o mais activa possível. A formulação de perguntas, a antecipação de possibilidades e a previsão das palavras, ideias e factos que virão a seguir são uma das formas de a manter mais activa e atenta. Estes métodos, para além de melhorarem a fluidez, desenvolvem, concomitantemente, o vocabulário e a memorização dos padrões ortográficos das palavras (Citoler, 2000).

A aplicabilidade deste princípio, comumente aceite pela comunidade científica, tem como contexto privilegiado a tarefa de treino de descodificação que, por sua vez, se estrutura, no nosso programa, em quatro passos. No primeiro, deverá ser distribuído a cada um dos alunos uma folha apenas com uma parte do texto (nesta fase o texto estará dividido em três partes, sendo-lhes apresentada apenas uma delas). Pede-se aos alunos que, silenciosamente, realizem uma leitura, do fim para o princípio, com o intuito de assinalarem apenas as palavras que lhes suscitem dificuldades em termos de descodificação. Com esta metodologia, pretende-se que a sinalização das palavras não seja influenciada pelo contexto. No segundo passo desta fase, a psicóloga ou professora deverá escrever, de forma bem visível, as palavras assinaladas pelos alunos. À medida que se procede à sua escrita, lêem-se as sílabas em voz alta e de uma forma pausada. Em seguida, repete-se novamente a sua leitura e, por último, faz-se uma leitura conjunta com os alunos. Finalmente, o aluno lê as palavras isoladas. Esta fase de treino termina com um quarto passo que corresponde à leitura do texto. Esta leitura passa igualmente pelas mesmas etapas. Em primeiro lugar, a psicóloga ou professora lê o texto, sendo que os alunos apenas a ouvem e observam. De seguida, todos os alunos e a psicóloga ou professora lêem em conjunto e, por último, cada um dos alunos lê-o individualmente. O texto deverá ser apresentado a cada um dos alunos em duas cores (cinza e preto) que dividem silabicamente as palavras. A utilização deste método, adaptado da Cartilha Maternal de João de Deus, pretende constituir uma forma de ajudar o aluno a efectuar correctamente a divisão silábica das palavras e, consequentemente, a realizar uma leitura mais eficaz e fluida.

Registo da velocidade e acuidade da leitura

Segundo Citoler (2000), no método das leituras repetidas pode ser utilizada uma ajuda adicional que consiste em elaborar um gráfico com os resultados da leitura individual dos alunos, a partir do qual se podem observar os avanços alcançados. O registo da evolução que o aluno vai conquistando assume uma importância ímpar, quer em termos motivacionais quer nas estraté-

gias de automonitorização que se vão fomentando junto dos alunos. Por isso, no final de cada sessão e após a realização da leitura individual, cada aluno deverá registar no seu gráfico, quer o tempo dispendido na leitura do texto (velocidade), quer o número de erros cometidos (acuidade).

Actividade de integração/compreensão do texto

Para além das actividades já descritas nas fases de activação dos conhecimentos prévios e de exploração da história e que têm subjacente a ideia de que a leitura sem compreensão não faz sentido, também nesta fase, será sublinhada, mais uma vez, a importância da compreensão. Desta forma, enquanto um aluno efectua a sua leitura individual do texto, os restantes alunos serão convidados a desenvolver algumas actividades de integração/compreensão do texto e que alternarão ao longo das sessões: a) ilustração do texto, através de um desenho; b) reconto do texto; c) organização de um conjunto de imagens ilustrativas do texto apresentadas de forma desordenada; d) completar um texto com calunas e, por último, e) responder a um conjunto de perguntas.

A articulação destas actividades foi operacionalizada num guião (cf. quadro I) que esquematiza a sequência de actividades planeadas e que se repete nas várias sessões. Procurou-se com este procedimento assegurar uma rotina que permita aos alunos prever e monitorizar os diversos passos que se sucedem ao longo das sessões.

O trabalho com os alunos deverá ser efectuado diariamente. Em cada semana prevê-se a introdução e a exploração de duas histórias. O tempo de cada sessão é variável. Nos dois dias da semana em que é introduzida uma nova história, as sessões são mais longas, uma vez que se procede à realização de todas as actividades constantes no guião o que implica, também, a exploração e compreensão da história. Nos restantes dias, pretende-se que sejam utilizados trechos da história previamente explorada, pelo que o principal objectivo reside no treino da velocidade e acuidade leitora. Em cada sessão os alunos procederão ao registo individual de desempenho naquelas duas dimensões.

Apesar de haver uma planificação e preparação prévia para cada sessão e de terem sido definidas, *à priori*, as metas que objectivamos alcançar, é de salientar que o trabalho desenvolvido não poderá ser implementado com rigidez, uma vez que se deve procurar atender e valorizar todas as iniciativas de participação dos alunos. Para além disso, não pode haver alheamento das vi-

vências e contextos de cada um, pelo que se deve, sempre que possível, fomentar a sua participação bem como a troca de opiniões e partilha de conhecimentos.

Apenas a primeira sessão implica objectivos e, consequentemente, uma estrutura diferenciada, na medida em que é, na sua totalidade, dedicada ao estabelecimento de uma relação empática com os alunos e à exploração de motivos que os levem a perspectivar a leitura como algo útil e agradável. Tal como defende Lentin (1990) se pretendemos que uma criança desperte para os prazeres da leitura e o faça de uma forma autónoma, primeiro afigura-se fundamental que se criem situações em que se leia para e com a criança e, em segundo lugar, que a levemos a perceber o que é ler, para que serve ler e como podemos aperfeiçoar a nossa leitura. Desta forma, os principais objectivos subjacentes à primeira sessão são: a) efectuar uma apresentação dos alunos e da psicóloga; b) criar um clima de abertura e empatia; c) fazer o levantamento das expectativas dos alunos; d) explorar as percepções pessoais dos alunos acerca da importância da leitura; e) explorar as percepções pessoais dos alunos sobre o seu desempenho na leitura; f) explorar os objectivos/importância da aprendizagem da leitura e g) proceder à apresentação do programa.

Reflexão final

A elaboração do programa “Ler bem para aprender melhor” pretendeu contribuir para a construção de um projecto de intervenção estruturado que vá ao encontro das dificuldades de automatização da leitura dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. A heterogeneidade do grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura obriga a que a resposta a proporcionar tenha em conta a especificidade de cada um (Santos e Navas, 2002; Snowling *et al.*, 2004; Torres e Fernández, 2001). A investigação realizada no domínio da intervenção em crianças com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura permitiu identificar algumas dimensões fundamentais que contribuem para a eficácia da mesma, destacando-se a necessidade de efectuar uma avaliação que permita o diagnóstico e a descrição dos problemas apresentados; a disponibilidade de programas de intervenção adaptados ao tipo de problemática a tratar e, por último, a precocidade da intervenção (Fayol *et al.*, 2000). Os resultados da investigação têm permitido concluir que o sucesso de uma intervenção realizada junto de alunos com dificuldades, ao nível do 2º ano de escolaridade, é significativamente superior quando comparada com uma intervenção desenvolvida com alunos do 8º ano de escolaridade. Os ní-

veis de sucesso da intervenção vão descendo à medida que as sinalizações são feitas mais tardiamente (Rodríguez, 1991).

Muitos programas de intervenção são desenvolvidos e planificados numa lógica de promoção e prevenção. As crianças em idade pré-escolar são um dos grupos-alvo privilegiados. Neste nível, os objectivos são tipicamente orientados para o desenvolvimento de competências linguísticas, com uma ênfase particular na consciência fonológica (Silva, 2003). O outro grupo-alvo é constituído pelos alunos que se encontram na fase inicial do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O treino é frequentemente orientado para a aquisição das regras de correspondência fonema-grafema e grafema-fonema (RCFG/GF). Com menos frequência se encontram na literatura programas destinados a crianças que ultrapassaram a fase inicial de alfabetização mas que apresentam dificuldades na fase de consolidação da leitura. O programa "Ler bem para aprender melhor" insere-se na problemática de apoio a este último grupo de alunos.

As estratégias de treino (Alliende e Condemarin, 1987; Cullinan, 2003; Citoler, 2000; Rashotte e Torgesen, 1985; Santiuste e López, 2005) assentes nos modelos comportamentais apresentam-se, na nossa perspectiva, como limitadas, dado que ao enfatizar exclusivamente as competências associadas à descodificação não articulam no seu treino a relação desta dimensão com a compreensão. No programa aqui apresentado, embora o treino da velocidade e acuidade constituam a meta principal na concepção e estruturação das sessões, procurou-se integrar, cumulativamente, actividades reconhecidas como facilitadoras da compreensão leitora. De uma forma geral, as crianças com dificuldades de compreensão apresentam problemas na monitorização da sua leitura, pelo facto de não conhecerem ou não utilizarem adequadamente as estratégias metacognitivas mais adequadas. Estas crianças não percebem quando a compreensão do texto se perde e não sabem aplicar as estratégias para retomar a sua compreensão. Algumas actividades que podem ser realizadas, tendo em vista o seu treino, surgem habitualmente e apenas didacticamente, divididas em três fases: antes, durante e após a leitura (Santos e Navas, 2002; Sim-Sim, 2007). As actividades delineadas tiveram em consideração esta orientação.

É reconhecido que os programas devem apresentar um carácter individualizado, de acordo com as características desenvolvimentais, as dificuldades e as potencialidades de cada aluno (Torres e Fernández, 2001). Esta individualização é compatível com a elaboração de propostas para grupos de alunos que partilham de necessidades similares. Esta foi a hipótese que esteve na base de construção deste programa. A sua utilização pressupõe uma ava-

liação prévia dos alunos. Este programa não responde às necessidades de alunos que apresentam problemas ao nível da consciência fonológica e da aprendizagem das RCFG/GF. A população alvo do programa são os alunos do final dos 2.º e 3.º anos de escolaridade que apresentam um padrão de descodificação não automatizado.

Na elaboração do programa, tiveram-se igualmente em consideração as orientações da literatura para a elaboração de projectos de intervenção na área das dificuldades de aprendizagem da leitura (Outón, 2004) das quais se destacam: o proporcionar *feedback* aos alunos; apresentar um nível elevado de estruturação e uma progressão em termos de dificuldade; adoptar os princípios da sobreaprendizagem, traduzida na necessidade de os alunos realizarem várias vezes a mesma tarefa, embora recorrendo a diferentes modalidades e materiais; recorrer a materiais e métodos distintos dos habitualmente usados nos quais foi experienciado fracasso e, por último incluir tarefas de carácter lúdico.

Referências

- Alliende, F., e Condemarin, M. (1987). *Leitura – teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Christiansen M., e Chater, N. (1999). Connectionist natural language processing: the state of the art. *Cognitive Science*, 23, 417-437.
- Citoler, S. D. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). San Diego: Academic Press.
- Coltheart, M, Cutis, B., Atkins, P., e Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007) – *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cullinan, B. E. (2003). *La lectura en el aula – Ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*. México: Editorial Trillas.
- Curtos, L.A., Morillo, M. M., e Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Fayol, M., David, J., Dubois, D., e Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre Nacional de Documentation Pédagogique: Éditiones Odile Jacob.
- Garcia, J. N. (1995). *Manual de dificuldades de aprendizagem. Language. Lecto-Escritura e Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Glushko, R. (1979). The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of Experimental Child Psychology: Human Perception and Performance*, 5, 674-691.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: onde? quando? como?* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Magalhães, A. M., e Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura. Nas vésperas do Século XXI*. Cadernos do Professor. Lisboa: Caminho.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M., e Zigmond, N (2002). Teaching reading to poor in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94, 474-485.
- Outón, P. (2004). *Programas de intervención con disléxicos - diseño, implementación y evaluación*. Madrid: Editorial Cepe.
- Rashotte, C. e Torgesen, J. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20, 180-188.
- Rodriguez, M. A. C. (1991). *A dyslexia*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on schema for stories. In D. Bobrow e M. Collins (Eds.), *Representing and understanding. Studies in Cognitive Science* (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Sánchez, E. (1995). Estratégias de intervenção nos problemas de leitura. In C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Coord.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais*, vol. 3, (pp. 116-130). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sánchez, P. A., e Jiménez, M., S., R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santiuste, V., e López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4, 13-22.
- Santos, M. T. M., e Navas, A. L. G. P. (2002). *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.
- Seidenberg, M., e McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.

- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simonsen, S., e Singer, H. (1992). Improving reading instruction in the content areas. In S. J. Samuels e A. E. Farstrup (Eds.) *What Research has to say about reading instruction* (pp. 200-219). Newark Delaware: International Reading Association.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (2ª ed)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Snowling, M., e Stackhouse, J (2004). *Dislexia, fala e linguagem. Um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, C. (1999). *A língua escrita: um processo de apropriação*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: o difícil consenso de critérios*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga. Universidade do Minho.
- Stanovich, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri e R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Torres, R. M. R., e Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quadro 1: *Guião do programa “Ler bem para aprender melhor”*

1- Activação dos conhecimentos prévios

P – Apresentação do livro (leitura do título do texto, do autor e exploração da capa)

P - Levantamento de perguntas prévias:

P. Quem conhece a história?

P. O que sabem acerca desta história?

P. De que acham que trata a história? O que irá acontecer?

P - Pedir aos alunos que formulem perguntas acerca do texto (prever o assunto, o contexto e as personagens).

P/A - Exploração do significado das palavras novas.

2 - Leitura em voz alta da história pelo P.

3 - Exploração da história

P - Confrontar os alunos com as hipóteses formuladas previamente.

P - Responder às perguntas formuladas previamente.

P - Analisar um conjunto de perguntas previamente preparadas.

P - Analisar com os alunos as palavras sinalizadas como “desconhecidas”.

4 - Treino da decodificação

P - Leitura silenciosa por parte dos alunos, realizada do fim para o princípio, assinalando as palavras que podem suscitar uma maior dificuldade em termos de leitura.

P - Escrita, por parte de P., de forma visível das palavras que suscitaram maiores dificuldades. À medida que P. as escreve lê as sílabas em voz alta.

P/A - O P. lê a (s) palavra (s), o P. lê com o aluno; o aluno lê sozinho.

P/A - O P lê o texto; os alunos e P. lêem em conjunto o texto, cada aluno realiza uma leitura individual do texto. Registo gráfico da velocidade e acuidade.

5 – Actividade de integração/compreensão do texto

A - Durante a leitura individual do texto as restantes crianças são convidadas a efectuarem algumas actividades de integração/compreensão do texto:

- ilustração do texto,
- reconto,
- reorganização de um conjunto de imagens que ilustram o texto,
- texto com lacunas,
- resposta a perguntas.

6 – Registo da velocidade e acuidade da leitura

A – Registo, no respectivo gráfico de leitura, dos dados referentes à velocidade e acuidade da leitura, realizada individualmente.

7 – Avaliação da Sessão

A – Os alunos expressam, individualmente, por escrito, a sua opinião acerca da sessão.

(Obs: P – Responsável pela implementação do programa; A – Aluno)

READING WELL FOR A BETTER LEARNING: DESCRIPTION AND THEORETICAL ANALYSIS OF A PROGRAM FOR INTERVENTION WITHIN THE DIFFICULTIES IN LEARNING READING

Marta Ribeiro

Iolanda Ribeiro

*Escola Cooperativa Vale S. Cosme e Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho
Escola de Psicologia, Universidade do Minho*

Abstract: The problems at an early reading process constitute a risk on the development of success trajectories. Acknowledging this fact has led to the creation of intervention programs aimed at children in pre-scholar age and at the early stage of alphabetization. In this article we present a program of remedial character, targeted at students with difficulties in reading sharpness and speed. The program will be applied to small groups and it foresees the realization of a previous diagnostic. On its outlining, some activities have been contemplated such as shadow reading, repeated reading, reading and story exploration, individual performance registry. There must be a confrontation between the choices made and the reading guidance in the field of the difficulties of the learning how to read process.

KEY-WORDS: *Reading, reading speed, reading sharpness.*

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA NA REVELAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Dorian Mônica Arpini
Caroline Hermann
Cristiano Dal Forno
Adriane Cristine Oss-Emer Soares
Departamento de Psicologia – UFSM, Brasil

Resumo

Este artigo aborda a violência contra a infância e a adolescência com foco na escuta. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em instituições de uma cidade do Rio Grande do Sul/Brasil, quais sejam: duas escolas e uma unidade básica de saúde. Procurou-se identificar como os profissionais vivenciam as situações de violência e sua revelação. Utilizaram-se técnicas de entrevistas semi-estruturadas e grupos focais. Os resultados apontam as problemáticas relacionadas à escuta, evidenciando o isolamento dos profissionais e o desamparo para o enfrentamento das situações. Os participantes expressaram a angústia mobilizada pela escuta das situações de violência com a criança por sua fragilidade, ao mesmo tempo em que sentem-se igualmente frágeis e com medo diante do envolvimento com a problemática.

PALAVRAS-CHAVE: *Violência, escuta, infância, adolescência.*

Introdução

A preocupação com a denúncia das situações de violência conta a infância e adolescência faz sentido no contexto de uma nova forma de perceber essas fases do ciclo vital e, conseqüentemente, a violência praticada contra elas.

A prática de diferentes formas de violência contra a infância tem sido historicamente estudada e referida por diversos autores (Áries, 1981; Santos, 1996; Fraga, 1996), com base nos quais é possível afirmar que a violência sempre ocupou um “lugar” importante, no sentido de ser um recurso que permitiu disciplinar, moralizar e educar crianças, coibir seus projetos, bem como ajustar a formação do futuro sujeito adulto. Embora a violência estivesse legiti-



mada pela sociedade, sempre existiram formas de violência que, além de não serem não legitimadas, eram repudiadas.

Ao longo da história, os diferentes usos da violência foram se modificando, e as formas de lidar e/ou aceitar tais práticas também têm se alterado – graças às mudanças na educação mais formal/escolar (Áries, 1981), seja por estudos e contribuições de diferentes áreas da ciência, em especial a medicina, a psicologia e a pedagogia. Essas ciências têm colaborado, em grande medida, com a construção de diferentes olhares sobre a infância e seu desenvolvimento.

Eliachef (2007) aponta que as atuais preocupações referentes à infância têm relação com a tomada de consciência e a percepção do lugar da criança na sociedade, bem como a proteção que essa mesma sociedade outorga à criança. Mais recentemente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), impulsionou importantes contribuições no que se refere à in(tolerância) com as diferentes formas de violência contra a infância, constituindo-se na legislação protetiva mais importante no país. No entanto, segundo o Ministério da Saúde (2002), em matéria de violência contra crianças e adolescentes, a subnotificação ainda é uma realidade no país.

Segundo Eliachef (2007), com o advento dessa mudança de percepção da sociedade no que tange à violência contra a infância e ao lugar da criança na família e nas relações com os adultos, os estudos sobre a violência e seu enfrentamento ganham maior impulso. Parte-se, então, do reconhecimento dessas práticas, de seu enfrentamento e da importância de se manter um “olhar” atento às diferentes formas de enfrentamento e combate a essas violências.

Sistematicamente, Faleiros (1997) aponta nove dimensões interligadas que sintetizam o conhecimento produzido sobre o tema. São elas: a) segredo familiar; b) sentimentos de medo e vergonha das vítimas dos traumas; c) reincidência; d) presença da violência em todas as classes sociais – a vitimização pode se dar em qualquer idade, mas as reações e traumas vão variar conforme a idade; e) condições de apoio e capacidade de reação; f) impunidade do abusador; g) fuga da casa; h) necessidade de terapia; i) acompanhamento de forma multidisciplinar ou interdisciplinar.

Segundo Gonçalves (2005), é comum que ocorra um longo período, às vezes até de anos, entre a violência original e o aparecimento de um efeito observável ou mesmo uma revelação. Indubitavelmente é, portanto, importante considerar, para efeitos de reflexão, que, muitas vezes, é difícil localizar com precisão a idade em que ocorreu o primeiro abuso, devido não só à repressão das lembranças infantis, como também à fragilidade da criança para explicitar a situação abusiva. Segundo Bouhet, Pérard e Zorman (1997), “se

por um lado, a opinião pública geralmente se mostra sensível aos abusos com crianças, símbolo de inocência e pureza, existe a propensão a minimizar os efeitos do abuso nos adolescentes” (p.37).

Nesse sentido, no que se refere tanto à pureza infantil quanto à possibilidade de enfrentamento pelo adolescente, sabe-se que, em nenhuma das duas situações, as vítimas dão conta do problema. Desse modo, ambas devem ser problematizadas, a fim de que se ampliem as possibilidades de enfrentamento das violências e se minimizem as situações traumáticas.

Avançar nessa perspectiva é incrementar os estudos referentes à revelação das situações de violação de direitos de crianças e adolescentes. Nessa linha, Bouhet, Pérard e Zorman (1997) apontam três aspectos que podem facilitar a revelação: levar em consideração a palavra da vítima; pensar em cuidados sociais, psicológicos e médicos; reconhecer e apontar o autor como culpado e responsável.

Faleiros (2003), com relação à revelação, aponta a importância da entrada nos três fluxos: de atendimento, de responsabilização e de proteção. Refere, ainda, que, no jogo estabelecido pelo autor da violência, está presente não somente a força física de um adulto, ou sujeito mais velho, mas o exercício de sedução e persuasão, de tal forma que a criança vítima passa a se sentir uma criança que foi preferida. Sabe-se, no entanto, do desafio que representam esses aspectos, no sentido da confiabilidade do discurso da criança, muitas vezes apontado pelas autoridades como sendo uma “fantasia” e, portanto, não passível de confiabilidade, levando a um desencorajamento da quebra do silêncio.

Lamour (1997), em relação a esse aspecto, com base num estudo de Summit, descreve que os adultos duvidam da palavra da criança e a acusam de mentir, o que, por vezes, leva a retratar-se, depois de ter feito a queixa. Entretanto, uma vasta pesquisa nos Estados Unidos mostrou que os fatos negados, após uma primeira confissão, eram, na maioria, fatos reais. Para o referido autor, “a criança aparece duplamente como vítima: dos abusos sexuais e da incredulidade dos adultos” (p.54).

Tal aspecto mantém-se atual, podendo ser observado naqueles casos em que crianças são levadas, pela própria família a negar o discurso já feito diante da autoridade judicial. Isso ocorre porque essas crianças são, muitas vezes, responsabilizadas pelo rompimento dos vínculos familiares, ou ainda por dificuldades econômicas, agravadas após o afastamento do agressor. Reconhecer a presença de tais elementos pode ser um primeiro passo em direção a estratégias de superação no que se refere à revelação e à notificação das situações de violação de direitos contra crianças e adolescentes.

Segundo Summit, referido por Lamour (1997), existem cinco características da criança que reforçariam preconceitos adultos: “As duas primeiras, o segredo e o sentimento de culpa, estão ligadas à ‘vulnerabilidade’ da criança. As outras três são conseqüências dos abusos sexuais: a criança cai na armadilha e se adapta; a revelação é tardia e não convence; a criança vai se retratar” (p. 54-55).

Quando se reflete mais atentamente sobre a revelação da violência, de que são vítimas crianças e adolescentes, depara-se com vários aspectos que evidenciam a complexidade desse fenômeno e o sofrimento a ele associado. É freqüente que, associado ao tema da revelação, encontre-se também o silêncio que a circunda. Segundo Crivillé (1997), dois tempos de silêncio podem ser referidos. Um é anterior à revelação, e outro é posterior a ela. Freqüentemente, após uma primeira revelação, que pode não chegar a ser ainda pública, no sentido de que acontece ainda no interior da família (Faleiros, 2003), o silêncio é novamente restabelecido, com a idéia de que é preciso “esquecer” o que aconteceu e, com isso, proteger a criança ou o adolescente vítima, não mais do que sua família. Está-se referindo aqui aos aspectos apontados por Crivillé (1997), os quais indicam a não autorização familiar para revelar a violência sofrida, operacionalizados por meio do recurso do esquecimento que, segundo o autor, é uma palavra-chave quando se trata de compreender a reação defensiva dos adultos mais próximos da criança.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que uma primeira revelação nem sempre resultará no fim, ou mesmo na mudança, da situação de sofrimento gerada pela violência. Entretanto, é apontado por vários autores (Crivillé, 1997; Ippólito, 2003; Gonçalves, 2005) a importância de reconhecer os principais sintomas pois eles poderiam estar “falando” sobre uma possível vitimização, de modo que serviriam para fazer uma primeira revelação ainda destituída da palavra, porém não menos significativa.

O que ocorre é que, muitas vezes, aqueles que compõem o ambiente familiar, devido à proximidade com a situação e às freqüentes culpas a ela associada, não farão o reconhecimento desses sinais, prolongando a situação de violência. Em conformidade com isso, Sousa e Silva (2002) indicam que:

Entre os fatores de manutenção dessa dinâmica de vitimização o segredo é ingrediente de fundamental importância. A violência é vivida por todos os membros, porém os fatos, em geral, são muitas vezes camuflados como não-violentos, justificados co-

mo atitudes pedagógicas e mesmo de responsabilidade da própria criança que é culpabilizada. Ameaças e seduções ocorrem na busca de manutenção do silêncio, aprisionando todos em relações complementares patológicas, evitando, assim, a quebra da homeostase do sistema familiar (p. 77).

Em função disso, Faleiros (1997) refere que “o Estado deve, ainda, assegurar facilidades para a denúncia e a punição dos agressores” (p.8). Porém, sabe-se que não só a denúncia está dificultada, como não há ainda plenos cuidados no que se refere ao atendimento das vítimas e nem sempre se chega a culpados e responsáveis, culminando, muitas vezes, na permanência de vítimas e autores numa relação de proximidade. Porém, depois de feita a revelação, se nenhuma medida de proteção for tomada, a criança ou o adolescente vítima ficarão ainda mais expostos e fragilizados do que estavam antes. Tal quadro incrementa o sentimento de culpa experimentado pelas vítimas, bem como amplia as possibilidades de retaliações às quais ficam sujeitas, uma vez que os autores permanecem mantendo o domínio sobre as vítimas. Esse é um agravante que deve ser seriamente enfrentado se, de fato, se quiser superar os problemas vinculados ao abuso e à exploração sexual.

Gonçalves (2005) refere que, muitas vezes, as situações de abuso perderam por muito tempo e são praticadas por pessoas que mantêm uma relação afetiva importante com a criança, aspecto que se torna mais complexo quando a revelação leva à dissolução dessa relação e mesmo à culpabilização do responsável.

É fato que, em muitos casos, após a revelação de uma situação de violência intra-familiar, o grupo passe por uma dissolução. O autor é preso, sendo-lhe impedido o contato com a família; por sua vez, a vítima pode ser abrigada, permanecendo, portanto, também distante do convívio familiar, o que concretiza uma série de rupturas de vínculos que acabam punindo ainda mais a criança vitimizada.

Ultrapassar as situações de violência, que, mesmo consideradas ilegítimas pela sociedade, não deixam de existir, mas se camuflam, significa construir formas cada vez mais fortes de combate a tais práticas, rompendo com a maior brevidade possível o silêncio que norteia tais ações.

Não tem sido fácil desconstruir essas práticas; esse tem sido um grande desafio. Além do mais, os traumas que marcam a vida de crianças e adolescentes vítimas tanto de abuso como de exploração, demonstram que não se sai ileso dessas situações de violência, de modo que é urgente que uma posição com relação ao seu enfrentamento e às formas de proteção seja tomada.

Em relação a esse aspecto, Gonçalves (2005) refere que todo profissional que se dispõe a trabalhar no âmbito da violência na infância deve estar preparado para enfrentar um problema que, muitas vezes, é escamoteado, negado tanto pela criança, como pela família, devendo, portanto, estar atento a tais implicações. Em sintonia com isso, estudos indicam que, muitas vezes, os discursos dos pais são contraditórios em relação às evidências físicas e as que foram manifestadas pela criança. Diante disso, é necessário que o diagnóstico seja estabelecido independentemente da explicação dos pais e/ou responsáveis.

Compreende-se que as tentativas de quebrar os pactos de silêncio que envolvem a violência intra-familiar, principalmente nas situações de abuso, muitas vezes não são eficazes. Desse modo, resta que os indícios sejam identificados pelas instituições que trabalham com crianças e adolescentes vítimas, mais especificamente escola e organizações de saúde, no que se refere às marcas no corpo e às mudanças de comportamento ou condições de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que os atores envolvidos – no caso específico desta pesquisa, diretores, coordenadores, professores, estagiários e profissionais de saúde – compreendam a importância de tais aspectos e estejam abertos para, muitas vezes, “decifrar” o discurso sobre a violência, o qual não será manifestado de forma limpa e transparente. Para isso, no entanto, devem ser considerados os aspectos que envolvem os conflitos familiares, os pactos de silêncio, o temor de dissolução da família, as culpas e omissões.

Dessa forma, vislumbra-se a importância de esses atores sociais tornarem-se capazes de reconhecer as diferentes formas de revelação das quais pode dispor uma criança vítima. Decifrar tais situações não é tarefa fácil, até porque não é desejável se deparar com a revelação e os sofrimentos a ela associados. Em função dessa dinâmica, é fundamental trabalhar a revelação a fim de que, então, os casos de violência entrem num regime de denúncia, possibilitando a proteção das crianças e dos adolescentes, bem como a responsabilização dos autores.

Nessa perspectiva, Santana (2002) refere que “Estar inserto em trabalhos na área da infância e adolescência implica estar ciente das responsabilidades e dos deveres inerentes ao próprio trabalho, como o de notificação de casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos de crianças aos órgãos de proteção” (p. 322). Dando base a tais aspectos está o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 245, descrevendo como infração administrativa a omissão diante de suspeita ou confirmação de maus-tratos:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola, ou

creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças ou adolescentes – pena-multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como a Constituição Federal (1988) são claros ao reconhecerem a necessidade de proteção. Porém, enfoca-se também aquilo que escapa à lei e que se encontra na subjetividade daqueles que se defrontam com a violência, ou seja, aquelas situações em que, devido às limitações individuais do profissional a quem a criança chega, a escuta será falha, não atenta ou disponível à revelação. Por outro lado, é possível que ocorra a escuta, mas que não se dê os devidos encaminhamentos à revelação feita. Considerar os aspectos subjetivos envolve compreender os sentimentos, as identificações, as angústias, bem como as possibilidades de tais profissionais diante da revelação ouvida.

O enfrentamento das situações de violência passa pela quebra dos pactos de silêncio, este tido como “protetor” da integridade da família e, por extensão, daquele que escuta a revelação e pode optar por “não se meter” em assuntos dessa ordem. O silêncio pode, portanto, ser tomado como protetor também daquele que escuta a revelação, já que a este faculta a possibilidade de, por meio desse recurso, omitir-se ao pensar que a criança ainda é muito pequena para lidar com isso, que não sabe o que aconteceu de fato, que pode ter se confundido e que, por ser criança, pode esquecer. Desse modo, não toma nenhuma atitude. Nesse sentido, salienta-se que a possibilidade de comunicação com a criança vítima dá-se somente a partir do momento em que se acredita no que ela diz, tomando-se como fato o que é narrado.

O não crédito à revelação ouvida pode levar à não responsabilização dos autores e à não proteção das vítimas, reforçando novamente o referido silêncio. Os dados da presente pesquisa apontam com bastante clareza que, em muitas situações, não se teria efetivado a responsabilização dos autores e a proteção das vítimas caso não se tivesse acreditado na revelação e feito a denúncia dos casos de violência. Por outro lado, a pesquisa também indicou que muitas denúncias não tiveram um resultado efetivo. Tais constatações, associadas ao discurso dos entrevistados em relação ao medo de se verem envolvidos na situação, são fortes indicadores dos casos que podem não estar sendo notificados e, portanto, não estejam entrando num sistema de denúncia e proteção.

É importante considerar também outro agravante que perpassa o enfrentamento das situações de violência, o qual se refere à estimulação da notificação e às conseqüências do aumento em seu número. Esse, por sua vez, pode encontrar problemas mediante o despreparo das instituições responsáveis por recebê-las e lhes dar os devidos encaminhamentos, segundo Gonçalves (2005), muitas vezes, ao estimular a notificação, a legislação termina pecando contra a proteção da criança: "Por sobrecarregar os operadores do direito com uma sobrecarga de casos a investigar, torna impossível estabelecer prioridades, investigar os casos de forma meticulosa ou decidir com mais propriedade o melhor encaminhamento de cada caso" (p.302). Evidencia-se, portanto, que o combate à violência contra crianças e adolescentes é um problema que requer uma ação complexa e interligada entre diferentes setores, dentre os quais se encontram o jurídico, o policial, o pedagógico, o assistencial, o da saúde.

Diante disso, é fundamental a articulação de ações que envolvam os órgãos de proteção à infância, os serviços de apoio à vítima e a utilização de recursos da própria comunidade, para que se possa dispor de uma intervenção adequada, "evitando a omissão por parte dos profissionais ao fechar os olhos para o problema e entregar à criança à própria sorte" (Santana, 2002, p.323).

Metodologia

Participantes

A pesquisa foi realizada junto a três instituições da cidade de Santa Maria/RS, quais sejam: uma escola de Educação Fundamental (Instituição I) e outra de Educação Infantil (Instituição II) e uma Unidade Básica de Saúde (Instituição III). Foram realizadas quatro entrevistas individuais e seis grupos focais, totalizando 78 participantes na pesquisa.

A escolha dessas instituições deve-se ao fato de que, em geral, é nesses locais que as crianças vítimas de violência fazem a primeira revelação. Portanto, o que acontecerá com a criança, desde a primeira revelação, depende, em grande medida, de como esses locais compreendem e enfrentam a problemática, que, para deixar de ser interna, necessita chegar à notificação, ou seja, à denúncia formal. Assim, as escolas e a Unidade de Saúde são centros receptores das primeiras falas que envolvem a revelação da situação de violência contra crianças e adolescentes.

Instrumentos e procedimento

Para a realização da pesquisa, foram utilizadas as técnicas de entrevista semi-estruturada e grupos focais, as quais respondem a um trabalho de caráter qualitativo e permitem um maior aprofundamento da temática investigada.

As entrevistas semi-estruturadas realizaram-se com as direções e as coordenações das instituições, e os grupos foram realizados com os acadêmicos, os professores, os estagiários e os profissionais dessas instituições. Os grupos e as entrevistas foram gravados em fitas de áudio e transcritos literalmente.

A fim de permitir uma maior aproximação em relação ao fenômeno a ser estudado, manteve-se uma “escuta ativa” e uma “atenção receptiva a todas as informações prestadas”, intervindo com discretas interrogações, que estimularam a abordagem da temática proposta na pesquisa. O entrevistador manteve uma atitude aberta, flexível e disponível à comunicação, construindo um clima de confiança e favorecendo que o entrevistado apresentasse suas idéias livremente, sem receios ou constrangimentos (Chizzotti, 1998).

Os grupos focais constituíram-se num importante recurso na medida em que possibilitaram a discussão do tema junto aos sujeitos da pesquisa e, dessa forma, permitiram um conhecimento de como esses sujeitos compreendem, vivem e lidam com tais situações. Isso, em conformidade com Jovchelovitch (2000), segundo o qual os grupos permitem a expressão de vozes singulares que, ao falarem sobre sua experiência e debatê-la, permitem-nos compreender a realidade social e sua relação com ela.

As técnicas de entrevista semi-estruturada e grupos focais asseguraram a compreensão do fenômeno investigado, considerando-se que tal fenômeno não é objetivo, tampouco transparente, de modo que é preciso desvelar sentidos possíveis a fim de se chegar a uma leitura ou compreensão mais profunda.

Análise dos Dados

As transcrições foram, inicialmente, analisadas individualmente, procurando-se destacar os conteúdos verbalizados. Na seqüência, trabalhou-se com o conjunto do material, a fim de buscar os elementos com maior intensidade discursiva que, à luz da temática pesquisada, possibilitaram construir as categorias de acordo com o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1997).

Os conteúdos foram divididos em categorias, este artigo, dá-se ênfase aos aspectos que envolvem a escuta e suas implicações, principalmente em rela-

ção aos sentimentos mobilizados e ao isolamento por parte dos profissionais e das instituições.

Considerações éticas sobre o trabalho

A pesquisa está de acordo com as exigências éticas, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil. Todas as instituições que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Autorização Institucional, uma vez que concordaram com os objetivos da consulta. Da mesma forma, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados e discussão

Sabendo-se das dificuldades e barreiras com relação ao rompimento do ciclo na violência infantil, entende-se serem escolas e unidades básicas de saúde as instituições privilegiadas para o combate dessas práticas. Entende-se que, nessas instituições, estão presentes os principais desafios em relação à entrada na rede de enfrentamento, pois, se a escuta não for cuidadosa e responsável, cairá, com facilidade, no silêncio que, por tanto tempo, circundou a violência contra a infância e ainda a persegue.

Azambuja (2005), em concordância com Santana (2002), ressalta que todos os profissionais que trabalham diretamente com crianças e adolescentes devem estar preparados para suspeitar e identificar situações de violência. Nesse sentido, as orientações do Ministério da Saúde (2002) ressaltam a importância de os serviços que atendem crianças e adolescentes estarem atentos e com a escuta apurada, a fim de que situações de violência não sejam também negligenciadas por seus profissionais.

Os participantes do estudo evidenciaram os aspectos que envolvem a angústia diante da identificação da situação de violência, angústia que pode ser traduzida por medo, impotência, revolta, sentimentos que se fazem presentes diretamente no momento da escuta, como expressam claramente os depoimentos a seguir:

Porque a gente que tá próximo dessa violência, a gente tem medo dela também, porque se uma pessoa é violenta com um filho, com uma esposa, no nosso imaginário e eu acho que a realidade é essa mesma, essa pessoa poderá nos causar dano (Enfermeira, coordenadora, Instituição III).

Em dois casos (que envolveram abuso sexual) eu me deparei frente aos que estão sendo acusados, eu fui chamada lá para depor, quando chego lá dou de cara com os bandidos. Então dá medo, tem até medo porque tu expõe

tua vida e eles não tem um pouco de discrição, eles prometem que vão te proteger e depois te colocam na fria. Eu coloquei isso pro juiz... Tudo bem que a gente tenha que depor, mas que seja alguma coisa discreta, que tu não tenha o acusado lá no mesmo dia, cada um num horário, um de manhã, outro de tarde. (Professora, Diretora, Instituição II).

Além do medo expresso nas falas acima, os profissionais expressam a angústia vivenciada pela situação de fragilidade da criança, tal situação de desamparo e ao mesmo tempo de dependência acaba despertando nos profissionais um sentimento ainda mais doloroso que dificulta o enfrentamento da situação gerando revolta, como evidenciam as falas a seguir:

A criança e o adolescente fica mais complicado ainda né, eu penso assim ó, o que importa é o sentimento, o sentimento é de revolta muito grande, da vontade assim de acaba com o problema e a frustração é muito grande (Enfermeira, Coordenadora, Instituição III).

Aí, da revolta, vontade de assim ó... porque esse caso (se refere a um caso em que o pai abusava sexualmente da filha) a gente chorou muito, porque eu assim acabo...eu sou muito emotiva e acabo pegando aquilo me colocando no lugar daquela criança, porque é uma coisa tão inocente, tão né, indefesa em certos momentos... (Professora, Direção, Instituição II).

Essa parte do sentimento é uma coisa bem difícil, bem difícil da gente trabalhar na gente mesmo, porque a criança ela inspira na gente uma coisa muito sublime, umas coisa assim, porque a gente tem idéia que a criança tem que ser protegida, que a criança é indefesa que ela não pode né...(Enfermeira, Coordenadora, Instituição III).

Identifica-se um olhar sobre a criança que reflete a concepção atual, presente na legislação, mais especificamente no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), onde a infância e a adolescência são entendidas como estando em fase de desenvolvimento devendo ser protegidas e amparadas de todo tipo de violação. Podemos apontar que tais reflexões hoje presentes buscam redimensionar o olhar sobre as crianças e os adolescentes, no entanto os depoimentos apontam para o sofrimento ainda presente na infância e na adolescência e a angústia mobilizada por tal sofrimento quando os profissionais identificam a necessidade de proteção, reconhecem a fragilidade e ao mesmo tempo sentem-se impotentes quanto às possibilidades de lidar com a situação, este é um dos aspectos que interferem no momento da escuta, ou seja, há uma tentativa de evitar o sofrimento que advém do contato com o problema não se envolvendo com ele.

É importante destacar que esses sentimentos expressam com muita riqueza as dificuldades que podemos encontrar na escuta e conseqüentemente na

denúncia que deve se efetivar após a revelação, dificuldades que decorrem da proximidade com a situação, do que passa a ser mobilizado pela escuta e do reconhecimento de uma insegurança com relação a resolutividade da situação, aspecto que pode ser evidenciado nas falas a seguir:

Olha eu vou ser bem sincera todos os casos, já fazem cinco anos que eu estou aqui na coordenação geral, olha um único caso assim que resolveu depois de dois anos, depois de a criança ter ficado dois anos em um abrigo, ela foi graças a Deus para a mãe. (Professora, Diretora, Instituição II).

A gente não tem noticia deles de volta, eu sinto assim muito isso, porque a gente tinha que ter um canal assim que a gente ficasse, olha P. ta aqui, ficou aqui no serviço, a gente ta trabalhando, a gente sabe que tem psicologia lá, tem esse programa lá que trabalha com crianças vítimas de violência e mulheres adolescentes vítimas de violência, claro que a gente sabe que se foi encaminhado pro conselho eles vão encaminhar prá lá, mas até nós não volta esse retorno, tu entendeu? (Enfermeira, Diretora, Instituição III).

O mesmo tempo pra fazer o primeiro contato é assim ó, ai tu telefona e liga pra um e liga pra outro até a gente saber os primeiros que né aparecem assim tu fica meio e agora? Ligo pra onde? Liga na Delegacia, no Conselho, quem é que tem que né, o conselho vem pra investigar mas se o estupro já ta feito não tem o que investigar então vai pra Delegacia sabe então a gente vai pro telefone e fala com um, daí não vão né, liga (Enfermeira, Diretora, Instituição III).

Essa fala explicita que não há clareza por parte dos profissionais com relação aos procedimentos de rotina a serem efetivados nas situações de violência, assim como a quem se deve recorrer nessas ocasiões, aspecto que vai incidir diretamente sobre a baixa resolutividade do problema apontada pelos participantes.

Foi possível identificar também a sensação expressa pelos participantes com relação ao fato de sentirem-se sozinhos diante do problema, não identificando uma rede de proteção, responsabilização e atendimento que possa dar cobertura e conseqüentemente encorajar o profissional a uma escuta com vistas à denúncia, aspecto que pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Eu me sinto muito sozinha em relação, eu, nós enquanto escola, enquanto escola sabe. (Professora, Instituição I).

Mas foi uma coisa que ficou mal resolvida sabe, a gente não conseguiu assim...tudo que a gente pode procurar, tentar fazer, alguma coisa a gente não conseguiu porque né...nós nos limitamos até... a gente não pode invadir a casa...cabe a outros órgãos, que não resolvem muito...sabe infelizmente a

gente não tem...a gente não é muito amparado em relação a questão da violência... (Professora, Diretora, Instituição II).

Nos parece importante destacar que o isolamento e a falta de articulação entre as diferentes instituições tem sido um elemento que dificulta o enfrentamento das situações de violência, nesse sentido o preparo dos atores envolvidos com as questões da infância e adolescência pode ser entendido como um importante aspecto a ser trabalhado visando a superação da problemática. Trabalhar os sentimentos envolvidos e poder compartilhá-los pode auxiliar a superação das barreiras que se apresentam no momento da escuta e que dizem respeito ao medo de comprometer-se com a situação ou de ver-se envolvido em algo extremamente mobilizador e para o qual o profissional manifesta não sentir-se preparado nem apoiado, aspecto que pode ser destacado pelos depoimentos a seguir:

Então, assim, são coisas que a gente fica procurando soluções sempre, sabe. De deitar na cama e ficar pensando o que pode ser feito pra resolver esse problema, né. E infelizmente tava dizendo assim, a gente até estendeu os braços, no sentido de maior, de procurar fora soluções, não, olha não tem nada pra esse caso de solução, sabe. E a coisa vai indo, o tempo passando e infelizmente depois porque as coisas deixam de acontecer. (Professora, Instituição I).

Aí nós enquanto escola, principalmente nós da direção, as professoras elas sofrem também, mas cai nas costas da gente, cai nas costas da gente aquilo ali bem quente e tu tem que fica ali naquela situação e tentar resolver, passa medo, ser ameaçada, mas eu assim eu tenho medo, mas eu entro no desafio, eu tenho medo, mas eu não deixo de fazer e as gurias dão a maior força também. E a gente vai em frente, eu não omito mesmo porque eu acho que a gente não tem que ficar omissa a essas situações, por mais que não resolva da maneira que a gente quis resolver, mas pelo menos a gente tentou, a gente fez a nossa parte. (Professora, Direção, Instituição II).

Mas meu sentimento é assim, de revolta, fico muito abatida, fico acabada, fico mesmo revoltada, no final, tive que começar a fazer terapia, porque esse trabalho nosso ele é desgastante, tem que ter muita força para segurar, sabe, e eu tive momentos assim que eu não segurei, então tive que procurar uma ajuda, eu tomo medicação, senão não sei como estaria, não sei se estaria aqui como diretora, porque é difícil, muito difícil tu te depara com aquela criança e tu sabe que tu te dedicou e tu sabe, será que vai dar certo? (Professora, Direção, Instituição II).

Segundo Faleiros (2003), a revelação, num primeiro momento, ainda, é privada, ou seja, aquele que sofre a violência pode contar sobre seu sofrimento para alguém em quem confia, na expectativa de que essa confidência

possa abrir caminho para a saída desse estado. Porém, identifica-se que, muitas vezes, essa revelação não alcança o efeito esperado, uma vez que a confiança feita pela vítima não necessariamente implica na sua saída da situação de violência, tampouco na notificação. Cabe ressaltar que a denúncia feita com base na revelação não requer um caráter investigativo, nem comprobatório desta última, cabendo apenas àquele que a escuta seu encaminhamento às instâncias de responsabilização, com a entrada em outro nível de intervenção.

Segundo Gonçalves e Ferreira (2002), referidos por Azambuja (2005), entre as razões da subnotificação, destacam-se: a falta de preparo profissional; a falta de sigilo; os transtornos legais; e questões que envolvem dificuldades específicas do próprio caso. Todos esses aspectos estão relacionados com o manejo das situações de violência e o impacto causado pela revelação. Nesse sentido, é importante fortalecer a rede de proteção, a responsabilização e o atendimento, apontados por Faleiros (2003) como os três fluxos de combate à violência, a fim de que se possam integrar os diferentes níveis de intervenção, todos importantes para a efetiva superação da problemática.

Conclusão: A escuta como caminho para a intervenção

A ênfase na escuta da revelação se dá mediante a identificação desse momento como crucial para a intervenção, pois nele há, concretamente, a possibilidade para um primeiro movimento em direção à mudança da situação de vitimização. Após essa escuta, o profissional decidirá por dar os devidos encaminhamentos ao caso ou por silenciar acerca do que ouviu, aspecto muitas vezes presente nos relatos dos sujeitos da pesquisa. Lamour (1997) chama à atenção as conseqüências de uma inculpação, que pode tornar a revelação mais grave que o próprio abuso. Destaca a importância de sustentar a palavra da criança e reconhecer sua fragilidade, entendendo que o risco de que ela se cale é maior do que venha a faltar com a verdade. Segundo esse autor, “o risco é que se feche em seu silêncio para grande alívio de todos, que não espere mais nenhuma ajuda, nenhum apoio do adulto, sobretudo porque já passou pela experiência do abuso de poder dos adultos e da ausência de respeito a sua pessoa” (p.59).

Nesse sentido, o trabalho de preparo para a escuta de situações de violência pode ser minimizado a partir um compartilhamento com a equipe, a fim de que o profissional que escuta a revelação não se sinta sozinho em rela-

ção ao problema, mas encontre na instituição da qual é integrante o apoio necessário para dar os encaminhamentos devidos ao que ouviu. A possibilidade de intervenção é um desafio a ser construído e, nesse sentido, este trabalho parte de uma experiência em que problemas relacionados à escuta podem efetivamente, se superados, ampliar o volume de notificações de situações de violência.

Como resultado do trabalho da pesquisa realizado, construiu-se um material didático, de cunho informativo, destinado à comunidade em geral e, em especial, à unidade de saúde e às escolas pesquisadas. Esse material foi gestado com o objetivo de se constituir num facilitador no processo de denúncia dos casos de violência contra a infância e a adolescência às instituições responsáveis por sua resolução. Isso foi feito à luz da constatação de que há a necessidade de fortalecer e assegurar a denúncia mediante a superação dos problemas que a impedem.

Esse material, em forma de cartilha, contém informações acerca dos diferentes tipos de violência, dentre elas a negligência, as violências físicas, sexuais e psicológicas, assim como o contraste entre violência intrafamiliar e doméstica. Em suas páginas, figura também um breve esboço dos sentimentos que a violência gera tanto em quem dela é vítima, quanto em quem escuta o relato de quem dela padece. Há, ainda, nesse material, uma abordagem em relação aos sinais que podem dar indícios de uma possível vitimização, chamando a atenção para a importância de decifrá-los, uma vez que a revelação não aparece somente em palavras.

Partindo do princípio de que a revelação é o primeiro passo para a denúncia, a cartilha dá ênfase ao crédito que deve ser dado àquilo que a criança diz, mesmo que não se tenham provas materiais do que é revelado, já que a simples suspeita pode e deve ser denunciada. O processo de denúncia oficializa-se e passa a existir aos olhos do Estado a partir da notificação, a qual é o registro oficial da situação de violência pelas autoridades responsáveis por sua investigação, fato que, mais uma vez, reforça o aspecto de que a suspeita é condição suficiente para que as autoridades sejam comunicadas, já que a elas compete a investigação. No entanto, a pesquisa revelou que os sujeitos entrevistados nem sempre sabiam a que instituição recorrer para a realização da denúncia. Com base nisso, entendeu-se ser de capital importância dedicar uma sessão da cartilha informativa ao esclarecimento direto e claro de quais são as instituições da rede de proteção e responsabilização, bem como suas particulares atribuições.

Pretende-se que esse material possibilite a abertura da discussão acerca da escuta como um importante instrumento no enfrentamento da violência

contra infância e adolescência. O momento da revelação só deixará de ser “secreto” se se puder contar com uma escuta capaz de dar a ele a visibilidade necessária, que não implica na exposição do caso, mas, ao contrário disso, no cuidado em relação ao conteúdo revelado e às providências para seu enfrentamento.

Salienta-se a relevância do preparo dos profissionais, desde sua formação acadêmica, que atendem à clientela infantil e adolescente para o enfrentamento das situações de violência, bem como para o diálogo com a rede de combate à violência, composta pelas instituições responsáveis. No caso de profissionais já inseridos no mercado de trabalho e que não tiveram em sua formação tal preparo, faz-se mister criar ou fortalecer, nas instituições em que estão inseridos, a capacitação e a discussão para o enfrentamento desta problemática social, enfatizando que os sentimentos mobilizados pela escuta de uma situação de violência podem ser minimizados pelo fortalecimento de um trabalho de equipe, pela proximidade entre as instituições e pela construção de um protocolo único que dê direção as situações que devem ser enfrentadas e que na maioria dos casos aparecem para esses profissionais.

Por fim, salienta-se a necessidade de que todos os níveis de intervenção sejam efetivos em suas funções particulares e que a rede esteja interconectada, de modo que a escuta da revelação, após ter sido notificada, seja investigada e, de fato, a resolutividade seja a regra, aspecto que, sem dúvida alivia a escuta dos profissionais.

Referências

- Ariés, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Editora Guanabara Koogan S.A.
- Azambuja, M. P. R. (2005). Violência doméstica: reflexões sobre o agir profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1, 4-13.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.
- Bouhet, B.; Pérard, D.; Zormam, M. (1997). Da Importância dos Abusos Sexuais na França. In: M. Gabel, (Org.). *Crianças Vítimas de Abuso Sexual*. (pp. 29-42). São Paulo: Summus.
- Brasil, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil, (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990. Brasília.

- Brasil, (2002). Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas da Saúde. Cadernos de atenção Básica nº 8: *Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Chizzotti, A (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Crivillé, A. (1997). Nem muito, nem pouco. Exatamente o necessário. In: M. Gabel (Org.). *Crianças Vítimas de Abuso Sexual*. (pp. 132-143). São Paulo: Summus.
- Eliachef, C. (2007). Todos Vítimas? A propósito dos maus-tratos à criança. In: S. Altoé, In *A Lei e as leis: Direito e Psicanálise* (pp. 163- 172). Rio de Janeiro: Revinter.
- Faleiros, E. (Org.). (2003). *O abuso sexual contra crianças e adolescentes: os (des)caminhos da denúncia*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília.
- Faleiros, V. (1997). *A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário*. Trabalho apresentado na oficina de Indicadores de Violência Intra-Familiar e da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Promovida pelo CECRIA. Brasília, 01 a 02 de dezembro.
- Fraga, W, F. (1996). *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo: HUCITEC; Salvador: EDUFBA.
- Gabel, M. (1997). Algumas Observações Preliminares. In: M. Gabel, M. (Org.). *Crianças Vítimas de Abuso Sexual*. (pp.9-13). São Paulo: Summus.
- Gonçalves, H. S. (2005). Violência contra a criança e o adolescente. In: Brandão, G.; Gonçalves, H. *Psicologia jurídica no Brasil*. (pp. 277-307). Rio de Janeiro: NAU.
- Ippolito, R. (Coord. Técnica). (2003). *Guia Escolar: método para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília.
- Jovchelovitch, S. (2000). *Representações sociais e esfera pública*. Petrópolis: Vozes.
- Lamour, M. (1997). Os Abusos Sexuais em Crianças Pequenas: Sedução, Culpa, Segredo. In: M. Gabel (Org.), *Crianças Vítimas de Abuso Sexual* (pp. 43-61). São Paulo: Summus.
- Santana, R. P. (2002). Creche: Local singular para o desenvolvimento de trabalhos voltados ao combate à violência intrafamiliar contra crianças. In: D. Ferrari e T. Vecina (Org.). *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. (pp. 316-327). São Paulo: Agora.
- Santos, B. (1996). *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. Dissertação, Programa de Ciências Sociais/Antropologia, PUC/SP.
- Sousa e Silva, M. (2002). Violência contra crianças quebrando o pacto de silêncio. In: D. Ferrari e T. Vecina (Org.). *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. (pp. 73-81). São Paulo: Agora.

THE IMPORTANCE OF LISTENING CONCERNING THE DISCLOSURE OF VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND ADOLESCENTS

Dorian Mônica Arpini

Caroline Hermann

Cristiano Dal Forno

Adriane Cristine Oss-Emer Soares

Departamento de Psicologia – UFSM, Brasil

Abstract: This article approaches violence against children and adolescents, focusing on listening. It is a qualitative research, accomplished in two schools and a primary health care center in a city of Rio Grandedo Sul/Brasil. The aim of such study was to identify how the professionals experience situations of violence and their disclosure. Semi-structured interviews and focal groups were used. Results point out questions concerning the listening task, highlighting the isolation of professionals and their helplessness regarded to facing such endeavors. Participants expressed the presence of distress while listening to the description of manifestation of violence towards children, considering their fragility. At the same time, they described themselves as equally fragile and afraid as regards the involvement with such situations.

KEY-WORDS: *Violence, disclosure, listening, childhood, adolescence.*

A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A CRIANÇA COMO TEMA TRANSVERSAL NA ESCOLA

Gabriella Ferrarese Barbosa
Fátima Gonçalves Cavalcante
Universidade Veiga de Almeida (UVA), Brasil

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre como a escola pode contribuir para a prevenção da violência sexual contra crianças, tendo em vista que a criança ocupa diariamente o espaço escolar com suas histórias. Foram feitas entrevistas com professores e uma sensibilização de cunho psicanalítico para capacitá-los a lidar com os sinais da violência e abuso sexual. Concluímos que a escola pode promover atividades de prevenção da violência como um tema transversal.

PALAVRAS-CHAVE: *Psicanálise, violência sexual, educação escolar, prevenção.*

Introdução

Levando em conta dez anos de experiência clínica através da escuta psicanalítica de crianças que sofreram abuso sexual e de suas mães, percebemos que a escola é o local apropriado para se desenvolver estratégias de prevenção de maus-tratos e de abuso sexual infantil. Apresentamos, a seguir, uma pesquisa que foi desenvolvida numa escola de educação infantil da rede particular de ensino do município do Rio de Janeiro (Barbosa, 2008). Esse estudo buscou verificar como a escola lida com a violência na infância e como os professores podem aprender a identificar sinais de sofrimento associados aos maus-tratos, especialmente ao abuso sexual infantil. A psicanálise foi utilizada como ferramenta teórica e clínica para auxiliar os professores na compreensão do imaginário infantil e das diferentes linguagens que a criança utiliza para se expressar e pedir ajuda.

Falar sobre violência sexual nas escolas é um tema tabu que causa resistência pela complexidade que o envolve tendo em vista que ele traz à tona a

violação de fronteiras que desrespeita a infância e que pode vir a implicar parentes e pessoas próximas à criança. Embora seja comum pensar que esse problema esteja distante da maior parte das crianças que freqüentam as escolas, quando a violência sexual faz parte do dia-a-dia da criança, a escola tende a ser um dos principais locais no qual a criança irá manifestar os sinais de seu desconforto. Será justamente no seu comportamento – através de expressões verbais e não verbais – que muitas vezes a criança fará o seu pedido de ajuda e deixará pistas sobre o seu sofrimento, o que, na maioria das vezes, não costuma ser identificado pelos profissionais da educação como sinais de abuso sexual. Então, se as comunicações das crianças não são diferenciadas, reconhecidas ou compreendidas perde-se uma oportunidade ímpar para se tomar algumas providências para proteger aquela criança.

Conceito de violência sexual

O tema central desta pesquisa se refere a um dos tipos de violência doméstica, a sexual, na forma de abuso sexual intrafamiliar. A violência doméstica, inserida em um contexto histórico-social de profundas raízes culturais, atinge todas as faixas etárias, classes sociais e pessoas de ambos os sexos. O *abuso sexual intrafamiliar* é a relação de caráter sexual entre um adulto e uma criança quando existe um laço familiar (direto ou não) ou relação de responsabilidade (Abrapia 2002, Cavalcante e Schenker 2007). Na maioria dos casos, o agressor é uma pessoa que a criança conhece, ama ou em quem confia. O agressor quase sempre possui uma relação de parentesco com a vítima e tem certo poder sobre ela, tanto do ponto de vista hierárquico e econômico (pai, mãe, padrasto), como do ponto de vista afetivo (avós, tios, primos e irmãos). É uma violência intrafamiliar que pode tomar a forma de maus tratos físicos, sexuais, psicológicos e negligência, promovendo um efeito em cascata – praticada na geração dos avós com a dos pais, repercute na dos filhos/netos e nas outras que virão, caso não seja diagnosticada e devidamente tratada em seu contexto sociocultural (Cavalcante e Schenker, 2007).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e a UNICEF (2006) estima-se que 133 a 275 milhões de crianças sofrem anualmente de violência doméstica, seja motivada por briga entre os pais, seja por uma interação abusiva entre o adulto e a criança. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2006) e da UNICEF (2005) indicam que no mundo 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos abaixo de 18 anos sofreram abuso sexual em 2002. Sabemos que a magnitude do problema estimado acima é

maior, pois muitas crianças só revelam o abuso sexual na idade adulta (Lippi, 2003).

Dados do *Observatório da Infância* (2007) sobre atendimentos feitos em 2005 pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) às crianças e familiares no Rio de Janeiro, através do Programa Sentinela, em dois núcleos (Santa Cruz e São Cristóvão), registram que 269 dos casos atendidos foram de abuso sexual, sendo que 62% do sexo feminino e 38% do masculino. Com relação à faixa etária da criança, destaca-se 33% de zero a seis anos, 60% de 7 a 14 anos e 7% de 15 a 18 anos. No que se refere ao perfil do agressor com a vítima, 191 casos apresentavam vínculo familiar, 67 casos sem vínculo familiar com a criança, e 11 casos sem descrever essa relação. Quanto ao perfil do agressor com vínculo familiar, foram descritos: pai, 34%; padrasto, 13%; tio, 7%; mãe, 6%; irmão, 2%; outros, 9%, num total de 71%. A origem do encaminhamento foi feita em 47% pelos Conselhos Tutelares, 1% pela família, 52% por outros órgãos públicos (Ministério Público, Posto de Saúde, Escolas, etc).

Os dados internacionais e nacionais foram convergentes aos mostrar que as meninas têm quase o dobro de chance de serem abusadas do que os meninos. Dados locais informaram que crianças de 0 a 14 anos foram abusadas em 93% dos casos e o grupo de maior risco foi de 7 a 14 anos, quando a criança já está inserida na escola. Verificamos que houve três vezes mais abuso sexual perpetrado por pessoas com vínculo familiar, sendo o pai o maior agressor e mais da metade dos agressores foram o pai, o padrasto e o tio (54%). Adiante, daremos ênfase à explicação do abuso sexual incestuoso, por sua alta prevalência na família e por ser um dos maus-tratos infantis de consequência mais devastadora, tendo em vista o grau de envolvimento afetivo entre abusado e abusador.

A violência sexual é o encontro do corpo infantil com o corpo adulto, e isto é extremamente violento. A criança apresenta uma imaturidade psíquica e não consegue entender esta falsa "brincadeira", em que a manipulação em seu corpo, as carícias e os beijos eróticos são atos de destruição psíquica e sadismo, já que o medo intenso a obriga a submeter-se à vontade do agressor (Lamour, 1997; Pizá, 2001). Este intenso terror vivido é sentido como repulsa e nojo, como mostra nossa experiência clínica.

Esse tipo de abuso é caracterizado pelo silêncio, pelo segredo de família, que provoca rupturas afetivas, subjetivas e familiares, e afeta vínculos que são fundamentais para a estruturação dos processos de identificação da criança com o mundo adulto. O dano na infância pode afetar a organização dos papéis afetivos e sociais na vida adulta. A violência sexual revela a disfunção fa-

miliar e mostra como os papéis e as funções familiares são alterados. Por exemplo, quando o pai é o abusador, o pai passa a ser “marido/namorado” da(o) filha(o), a mulher aceita perder a função de esposa e mãe, o(a) filho(a) exerce a de “marido/esposa” e de “pai/mãe” de seus irmãos. Há ainda abuso sexual infantil envolvendo outros graus de parentesco e presença ou ausência de laços de amizade, no entanto, a explicação dessas diferenças foge ao escopo deste artigo. Em consequência da transgressão sexual de um adulto no corpo infantil e da confusão nos papéis familiares, a criança se torna mais vulnerável e desenvolve uma perturbação em sua identidade.

O lugar que a criança passa a ocupar nesta relação perversa pode ser compreendido através do conceito de “criança-fetiche”, construído por Pizá (2004), a partir da pesquisa da análise dos fragmentos clínicos das crianças frente à situação do abuso sexual incestuoso:

A criança-fetice é retirada do lugar de sujeito, sujeito de seus desejos e dos seus direitos e é colocada no lugar de “objeto-fetice”, como substituto fálico. Ela ocupa o lugar de objeto erótico exclusivo do seu tirano íntimo, o fetichista que a coloca no lugar substituto do falo. Ocupa o lugar de objeto virtual, o lugar de artifício, mutilada para depois ser venerada (Pizá, 2004, p.55).

A transgressão imposta na violência sexual incestuosa é a ausência do “não” do pai, que fica desqualificado para a criança, ou seja, o pai incestuoso se destituiu do seu lugar simbólico de pai e passou a ocupar o do “namorado”, do “marido”, colocando a criança no lugar genital, que era da mãe. Ao permitir a satisfação erótica com a criança, os limites do respeito e proteção são destruídos, e ela fica profundamente abalada por aqueles que, no lugar do amor, da legitimidade, propõem a confusão, a desorganização e a destruição da referência amorosa que coloca em risco toda a organização psíquica da criança. Segundo Lippi (2003) a criança pode desenvolver graves transtornos psicológicos ao longo de seu desenvolvimento, havendo inclusive risco de suicídio na vida adulta.

Para a criança, o silêncio angustiante da violência incestuosa remete às ameaças, que produzem rompimento nas relações afetivas parentais e levam aos jogos de sedução. Os jogos de sedução do incesto têm a intenção de paralisar a criança. Trata-se de uma sedução que a “hipnotiza” e, para sobreviver às promessas de abandono e de morte, a criança aparenta aceitar o jogo sedutor imposto pelo silêncio (Pizá, 2007).

O abuso sexual é desvelado pelos excessivos sinais e sintomas que a criança apresenta, através de atitudes e expressões verbais e não verbais emi-

tidas por sintomas, gestos e palavras, tais como: mudança repentina de comportamento, busca de isolamento, reações agressivas, apresentação de masturbação exacerbada, de distúrbios do sono e da alimentação, além da presença de assaduras na genitália, alergias, dor, e outros.

A criança, diante do trauma, constrói defesas internas que modificam sua maneira de viver tanto com os outros quanto na escola, onde vive diariamente emitindo os sinais do abuso. Os resultados dos estudos extraídos de pesquisas clínicas de Deligny (1980), sobre os efeitos do trauma do incesto, refletiram as variações subjetivas, mostrando que cada criança sofre de maneira única, isolada e singular.

Os profissionais devem ouvir a palavra da criança, respeitá-la e, quando necessário, pedir seu consentimento para comunicá-la, ou seja, para escutá-la em seu segredo, sem traí-la. Crivillé (1997) aborda a importância desta palavra, quando escreve: *“para que a criança possa falar, é preciso que sua palavra não seja sentida como altamente perigosa ou portadora de um mal maior que o já sofrido”* (pg.133).

Prevenção do abuso sexual na educação infantil

A presente pesquisa mostrou que *reflexões que habilitem o educador* para ações preventivas a partir da compreensão da realidade do abuso sexual vivido pela criança, torna-se uma via possível a ser melhor explorada no campo de uma *educação para a saúde*. Para tanto, é importante que se transmitam conhecimentos a respeito desta temática aos educadores.

A escola, além de ser o local onde a criança passa a maior parte do tempo, é vista como um lugar seguro, que oferece formas diversas de expressão: a escrita, o desenho, a brincadeira. Ocorre que nem sempre os profissionais que lidam com a criança conseguem “ler” ou identificar os sinais de violência e os pedidos de ajuda e, por vezes, reduplicam as violências sofridas ao ignorá-las, intensificando ainda mais a angústia da criança. Por essa razão, buscamos demonstrar a necessidade de sensibilização dos profissionais de educação, sem o que se torna difícil a identificação dos sinais da violência e a ação de proteção.

Metodologia

Essa investigação, baseada numa compreensão psicanalítica do abuso sexual e em formas de prevenção da violência infantil difundidas na saúde pú-

blica, buscou estudar como uma escola da rede particular e seus professores do ensino infantil lidam com casos de maus-tratos, especialmente, de abuso sexual. Buscou-se verificar se a escola faz uso ou não de estratégias de proteção e promoção de saúde e analisar como o professor reage e age frente aos sinais de maus-tratos e de violência sexual de seus alunos. Esse estudo reuniu recursos para uma educação para a saúde, integrando conhecimentos da psicanálise, saúde e educação, fazendo da escola um importante aliado da prevenção da violência na infância. A pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética da Fundação Oswaldo Cruz.

Amostra

Um total de 17 sujeitos, entre professores e coordenadores de ensino, participou da pesquisa. Todos os participantes foram voluntários e só aderiram à pesquisa após assinatura do Termo de Consentimento. Foram feitas, inicialmente, *sete entrevistas individuais* com professores, no intuito de extrair dados para organizar uma sensibilização que atendesse às demandas destes profissionais em relação a dúvidas e questionamentos sobre o tema aqui estudado. Em seguida, sete professores e três coordenadores de ensino participaram de uma *sensibilização* em que introduzimos o tema da violência sexual, através de aula expositiva e ilustrativa com desenhos e falas de crianças e famílias com esse tipo de problemática, bem como através da exposição de um curta-metragem, seguida de debate, como será detalhado adiante. As entrevistas e o debate foram gravados e transcritos.

Finalmente, após uma breve apresentação dos primeiros resultados (das entrevistas) aos professores, pedimos a eles que elaborassem meios de transmitir o tema da violência e formas de proteção através de recursos didáticos, como veremos a seguir

Instrumentos

O estudo envolveu o uso de *entrevistas semi-estruturadas* e a construção de um *processo de sensibilização* em duas etapas: (1) trabalhar o tema da violência sexual com os professores; (2) receber sugestões dos professores para replicar o conhecimento adquirido do tema – prevenção de maus-tratos e abuso sexual infantil – em atividades da grade escolar. Foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada, que Minayo (2005) conceitua como aquela em que o entrevistador combina perguntas fechadas e abertas, e que tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada. O roteiro da entrevista continha dez perguntas relativas à trajetória profissional,

ao conhecimento e à identificação dos sinais da violência sexual, à reação do professor diante desses sinais, aos encaminhamentos que a escola realiza frente a tais casos e ao papel da escola e do professor na prevenção da violência sexual contra crianças.

O primeiro encontro foi feito através de aula temática e exibição de um filme. O conteúdo didático sistematizou dados das entrevistas individuais e conceitos extraídos de estudos da clínica psicanalítica e da saúde pública, ilustrados por desenhos de crianças abusadas sexualmente, extraídas do livro *A violência silenciosa do incesto* (Pizá & Barbosa, 2004). Em seguida, foi exibido o curta-metragem "*A escuta do silêncio: o incesto através do olhar da criança em análise*"¹ de 25min, seguido de um debate. O filme trata com ineditismo da questão da violência sexual através do olhar da criança, durante o período em que ela é violentada, o momento em que revela a violência sofrida e o processo da análise desde seu início até a travessia em direção à cura. O segundo encontro teve o objetivo de reunir as sugestões de atividades feitas pelos professores para uma educação preventiva.

Procedimento

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que pretendeu conhecer o problema investigado do ponto de vista dos professores. A pesquisa se desenvolveu em três etapas, ao longo de seis meses: (1) *apresentação da pesquisa e aproximação do campo investigado* no intuito de criar um espaço de interlocução, visando mobilizar, no educador, o desejo de discutir esta realidade e de pôr em questão sua prática pedagógica em relação ao tema; (2) *desenvolvimento do trabalho de campo*, especialmente através da observação participante, realização de entrevistas individuais com professores e coordenadores, e desenvolvimento de uma sensibilização sobre o tema pesquisado; (3) *análise e tratamento dos dados*, quando foi possível reunir todo o material coletado no campo, organizá-lo, elaborar a discussão e conclusões da pesquisa, e devolver os resultados àqueles que participaram da mesma.

Resultados e Discussão

Foi escolhida uma escola de educação infantil e ensino fundamental com 320 crianças e adolescentes, sem história prévia de identificação de violência

¹ Direção e Roteiro: Graça Pizá; Produção: Gabriella F. Barbosa; Direção de Fotografia: Tim Holt; Edição de Imagem: Gustavo Wanderley, Rafael Monteiro, Patrick Zeigher; Música: Michel e Bernardo Bessler (2004).

sexual, mas que se sensibilizou com o tema do abuso sexual infantil e considerou importante trabalhá-lo junto aos professores. Esse estudo qualitativo, como diz Minayo (2005), preocupou-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão de um grupo social. A relevância desse estudo está nas hipóteses e sugestões aqui apresentadas.

Uma pesquisa qualitativa na escola

Esta pesquisa propiciou um espaço de escuta dos professores em relação ao tema da violência sexual contra a criança, possibilitou a construção de um espaço de troca e discussão entre os professores, em que os relatos de suas experiências e as dificuldades enfrentadas em sala de aula puderam ser escutados e compartilhados com outros colegas. No início da pesquisa houve certo estranhamento, expresso pela coordenadora: *“esta escola não tem aluno com perfil de que sofreu violência sexual”*. Como a prevenção de violência e de abuso sexual na infância não tem sido uma prática disseminada nas escolas, no Brasil e em outros países, esse estranhamento já era esperado. No entanto, uma conversa explicativa e compreensiva sobre a pesquisa, gerou acolhimento e um estudo produtivo e participativo.

Constatamos que a escola estudada não apresentava estratégias de prevenção específicas relativas à violência contra a criança. Os professores participantes da pesquisa conseguiram identificar com facilidade sinais de violência física sofrida por seus alunos. No entanto, eles demonstraram dificuldade em identificar os sinais de violência sexual. Mesmo não havendo nenhum caso de violência sexual na referida escola, vimos que, para lidar com situações de difícil manejo, os professores recorrem à coordenação, o que revela a necessidade de sensibilização não apenas de professores, mas o envolvimento da escola como um todo, como instituição de formação e proteção de crianças.

A palavra dos professores

Destacamos algumas falas dos professores nos alertando, de início, que o tema da violência contra crianças é amplo e envolve outros tipos de maus-tratos: *“a questão da violência, não é só a sexual... é violência qualquer tipo de maltrato que a criança receba... até a violência psíquica, falta de atenção da mãe, também tem a questão do assédio, de ser violentada...”* Ou então, mais especificamente, introduziram sua visão sobre o tema em estudo, *“penso que a violência sexual me remete ao abuso, a manipulação de uma criança na sua sexualidade, a presença de uma ameaça”*. Nestas falas apareceram conteúdos dos tipos de violência doméstica, a violência sexual na forma de abuso e assédio, a violência psicológica, a negligência e o abandono. Embora os

professores entrevistados revelassem um conhecimento panorâmico sobre as “violências” contra a infância, eles apontaram a necessidade de uma compreensão maior dos conceitos relativos à violência doméstica.

Quanto à definição do termo *violência sexual*, os professores compartilharam várias impressões: *“quando se fala em violência sexual eu não penso só na questão do abuso, ou seja, não o ato sexual em si... mas na indução ao ato, uma coisa precoce que o pai ou qualquer pessoa estimule na criança, um carinho mais ousado...”* Alguns professores enfatizaram que a violência sexual contra a criança é *“uma coisa muito ruim... pesada, uma covardia”*. Esta opinião envolve um aspecto do próprio conceito de violência, que ressalta o uso da força física real ou em forma de ameaça contra outra pessoa mais vulnerável e que resulte em dano psicológico (OMS, 2002). Não houve unanimidade de entendimento do fato da violência sexual ocorrer em todas as classes sociais: *“acho que esta violência se dá só nas classes mais pobres, menos favorecidas, em função da vida que levam”*.

Somente dois professores declararam nunca ter tido contato diretamente com pessoas ou crianças que sofreram violência sexual, enquanto que cinco professores tiveram contato com crianças abusadas fora do espaço escolar, em instituição hospitalar, psiquiátrica, religiosa, num trabalho com pessoas carentes ou através de um parente da família. Todos obtiveram algum conhecimento sobre o tema através da mídia, televisão, revistas e jornais, porém todos os professores afirmaram que gostariam de saber mais sobre o tema, pois reconheceram suas limitações com relação ao mesmo.

Nesta escola, apenas uma criança apresentou comportamento, que indicava uma suspeita de violência sexual. O comportamento da criança era extremamente sexualizado, exibia freqüentemente o seu órgão sexual, tentava manipular o corpo de seus colegas, demonstrando assim uma hipersexualidade. A ação do professor frente a esta situação, na ocasião, foi pedir orientação junto à coordenadora do Serviço de Orientação Educacional. A coordenadora após ouvir o relato do professor, conversou com a criança e marcou um encontro com a mãe para conversar sobre o comportamento do filho. A escola sugeriu um acompanhamento psicológico para a criança, que foi aceito pela mãe. Verificamos que não há uma reflexão da escola sobre o tema e nem uma estratégia preventiva que normatize ações para lidar com uma situação dessa natureza, com apoio de órgãos de proteção à infância. Sabemos que em situação de risco, a responsabilidade não cabe apenas a família, já que ela pode ser a agressora e ela pode reativar medidas para escamotear o problema, deixando a criança penalizada pela revelação do segredo familiar e sem apoio adequado.

Mesmo sendo uma escola sem registro de alunos expostos a violência sexual, os professores quando indagados sobre quais sinais poderiam ser expressos por uma criança que sofre esta violência, responderam que *a agressividade, o melindre, retraimento, manias, comportamento estranho do habitual, o silêncio, medo, vergonha* seriam sinais de violência ou de que algo não vai bem. Apenas dois professores não exemplificaram sinais indicando suspeita de abuso sexual sofrido por uma criança. Estes professores imaginam que teriam tido as seguintes reações frente a este tipo de caso: *chamar a mãe; fazer um encaminhamento; denunciar; ter um sentimento de impotência; pedir ajuda à coordenadora e à orientadora pedagógica; falar com a criança; dar carinho; ouvir a criança*. Desta forma, percebemos a necessidade de se aprimorar o conhecimento dos professores acerca desta temática com o intuito de diminuir o sentimento de impotência, além de optar por um encaminhamento preventivo, efetivo e singular, caso a caso.

Dois entrevistados enfatizaram que os adultos, muitas vezes, não acreditam na criança. Nestes casos, apontam a dificuldade da mãe em crer que isso pode acontecer com seu filho. Eles exemplificaram esta observação com casos de violência sexual contra a criança que não eram alunos da escola. Um exemplo citado por um deles foi: *“uma menina da igreja que eu freqüento falou para a sua mãe com detalhes, que seu padrasto mexia em seus genitais, porém a mãe dizia que era mentira”*. Sabemos que por em dúvida a ocorrência de um abuso e a fala de uma criança é um dos obstáculos que costuma ser enfrentado ao longo da revelação de um abuso, pela mobilização de afetos, vergonha, antipatia ou escândalo que essa notícia produz, ao expor erros de conduta de um familiar. Então, em caso de suspeita, o encaminhamento, precisa ser feito com apoio de instituição especializada pela proteção à criança que possa verificar a veracidade da ocorrência.

A ação dos professores e da escola

Os professores relataram que quando sentem algum tipo de dificuldade com determinado aluno ou quando suspeitam de que algo possa estar acontecendo, como por exemplo, quando uma criança traz marca de que sofre violência física, elas preferem dividir a questão com a orientadora, para depois convocar a família. Interrogaram também se não seria uma violência, aqueles casos de *“crianças que assistem a filmes ou vêem revistas pornográficas, participam de brincadeiras eróticas e vêem programas de televisão com conteúdo impróprio?”* Este tipo de indagação foi de extrema relevância no debate realizado, ajudando a refletir sobre a importância das funções paterna e materna.

Perguntamos se em sala de aula o tema do abuso sexual já havia aparecido, e de que forma, e os entrevistados responderam que em aula surgiram temas que poderiam estar vinculados a este assunto, como por exemplo: *masturbação, homossexualidade, sexualidade, corpo humano, gravidez na adolescência, violência urbana e diferença sexual, como também temas relativos à curiosidade sexual infantil.*

A violência e a discriminação de gênero tornaram-se um assunto pensado na escola, a partir de um evento que foi noticiado nos jornais locais. Um professor exemplificou que um tipo de violência debatido com os alunos aconteceu a partir de uma reportagem: *"o caso dos adolescentes de classe média que agrediram uma empregada doméstica"*, caso que ocorreu no Rio de Janeiro em junho de 2007. É importante a escola debater e contextualizar os problemas a partir da realidade local, nacional ou internacional.

Brino e Williams (2003) enfatizam que a escola é o lugar ideal para prevenção, intervenção e enfrentamento deste fenômeno, pois deve ter como objetivo a garantia da qualidade de vida de seus alunos e a promoção da cidadania. Isto está claro no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil de 2000 (MJ, 2002) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8069/90), cujo objetivo foi estabelecer um conjunto de ações articuladas que permitam intervenção técnica, política e financeira para o enfrentamento da violência sexual cometida contra crianças e adolescentes.

Durante as entrevistas, apenas uma participante disse que o papel do professor é também o de notificar os casos de violência sexual, o que demonstra que os profissionais ainda têm despreparo e muito receio em agir de maneira mais direta, ou seja, através da notificação. Este é um ponto de extrema importância que foi alvo de reflexão e questionamento na sensibilização. Fornecemos aos professores um material com a lista dos órgãos competentes que apuram notificações de suspeita ou ocorrência de abuso sexual.

Todos os entrevistados apontaram a importância de palestras com os pais e com as crianças em forma de debate, de modo que o tema da violência em geral e do abuso sexual em particular, seja mais refletido e compreendido. Somente quatro professores enfatizaram que a escola não só deve informar sobre os tipos de violência aos alunos, como também aos professores, reforçando mais uma vez a necessidade de capacitar o professor. Quando questionados sobre de que modo a Educação poderia contribuir para a prevenção da violência sexual, observamos que um dos obstáculos para uma ação preventiva é que os professores apresentam dificuldades para abordar este assunto com os alunos, tendo em vista ser esse um tema tabu, *"difícil de ser conversado"*, embora tão exposto na mídia e em meios de comunicação diversos. Por exemplo, um professor colocou clara-

mente seu desconforto: “*é complicado, difícil, não dá também para amedrontar as crianças, dizendo que alguém pode usá-las sexualmente*”, ressaltando novamente a importância de o professor poder conhecer, refletir e criar formas de transmissão sobre o tema. A seguir veremos algumas sugestões para trabalhar o tema da violência na escola.

A sensibilização com professores

(1) O filme

O debate realizado após a exibição do filme foi extremamente importante, pois o grupo pode aprofundar reflexões, trocar opiniões, dúvidas e esclarecimentos sobre a escuta do professor frente a sinais de violência, sobre os encaminhamentos, a rede de instituições que trabalham com esta problemática, os afetos presentes na criança, os sinais que indicam um pedido de ajuda, e como esta violência atinge a todas as classes sociais. Ou seja, fomos realizando uma espécie de “revisão” do conteúdo exposto e trabalhado, trançando o conteúdo teórico com o da prática clínica e o espaço educacional.

Discutimos que a dificuldade de escuta do professor e a não identificação dos sinais da violência sofrida em crianças, não se deve só por um desconhecimento do tema *violência sexual*, mas é devido também a um comprometimento emocional que pode estar presente no professor, que o deixa “surdo” e “cego” para ouvir e ver os sinais que o aluno emite, por reticências em sua própria história sexual, o que pode demandar algum apoio. Além disso, como os educadores estão imersos e são influenciados por uma cultura institucional, se não houver uma prática preventiva, os abusos não serão reconhecidos.

(2) A violência sexual como tema transversal

Após a sensibilização os professores adaptaram atividades para trabalhar os maus-tratos e o abuso sexual como tema transversal na escola. Três atividades foram elaboradas e experimentadas com os alunos. Foi construída uma *história infantil* em que a violência era encenada por personagem do imaginário infantil: “*a história do peixinho que batia nos outros peixinhos*”. Os sentimentos despertados pela história foram compartilhados numa conversa entre a professora e a turma. As tarefas escritas não identificaram as crianças pelo nome, para assegurar o anonimato e deixá-las à vontade para se comunicar. O professor, ao final, fez um comentário geral sobre o conjunto das respostas. Essa atividade ampliou o conhecimento, aumentou a confiança e diversificou formas de comunicação.

Outra atividade proposta foi trabalhar o tema dos *hábitos higiênicos*, a importância de escovar os dentes, de manter-se limpo, de tomar banho, de desenvolver autonomia para cuidar do próprio banho. Essa atividade permitiu conhecer certos padrões comportamentais, identificar situações de risco, refletir e avaliar sobre cuidados preventivos. Como o banho pode ser uma das situações em que o abuso acontece, esse tipo de abordagem pode ajudar na identificação de crianças em risco de abuso sexual.

Numa última atividade os professores propuseram conhecer o corpo humano, os membros e órgãos vitais, relacionando sentimentos presentes em diferentes partes do corpo. Como exemplo, disseram as crianças: *“O ódio está no pé, na mão e na boca, pois quando alguém está com raiva chuta, dá tapa, grita ou xinga. O amor está na mão, no coração e na boca, pois quando se ama alguém, se acaricia com a mão, se beija com a boca e todo o carinho é guardado no coração”*. Com esta atividade a professora pôde abordar aspectos da violência física, psicológica e sexual, refletindo e acolhendo assim as angústias e o pensamento de seus alunos. O fundamental dessas atividades foi dar oportunidade para a criança se comunicar, para que sua palavra seja respeitada e a escola tenha meios de identificar o problema e desenvolver ações de proteção às crianças em risco de violência.

Conclusão

Concluimos que há formas da escola conhecer, refletir e prevenir várias formas de violência contra crianças. Alguns professores puderam criar atividades que permitiram que a criança expressasse em palavras, pela escrita e pelo diálogo, pensamentos, desejos, afetos. Através dessas atividades, o professor pode exercer uma ação preventiva, ajudando a escola a zelar pela proteção de seus alunos, engrossando as ações de órgãos de proteção à criança.

A criança que sofreu abuso sexual revelará repetidamente na escola o intenso conflito traumático através de seus desenhos, que falarão de corpos mutilados, uma imagem corporal fragmentada, tais como figuras sem rosto, sem braços; mãos que batem, mãos em forma de punhal, olhos que espreitam, pessoas sem roupa, órgãos genitais, quarto trancado, criança chorando e prisão; ou em suas redações, poemas e contos, um conteúdo rico para o professor observar, identificar e ajudar a criança no seu pedido de socorro. Como foi aqui ilustrado, num trabalho em sala de aula sobre o corpo, a identidade ou a imagem corporal, o educador poderá criar situações em que a violência sofrida se tornará evidente.

Ao proteger os direitos de integridade física e moral de seus alunos, a escola poderá prevenir duplamente a violência. Primeiro, ao colaborar para identificar, encaminhar, notificar e trabalhar o tema da violência na infância de um modo transversal. Segundo, ao atuar de modo profilático, pois, quanto mais cedo for viabilizado um tratamento para libertar a criança da situação traumática e das culpas, melhor para a criança. Desta forma, defendemos a proposta da inclusão do tema de prevenção da violência sexual como transversal (no contexto da prevenção da violência doméstica), porque, além de fazer com que a criança aprenda e questione os papéis e funções do pai e da mãe em suas relações, viabiliza o entendimento acerca dos limites sobre seu corpo, através da adequação do vocabulário específico a sua idade. Isto é prevenção!

Referências

- ABRAPIA (2002). *Abuso sexual: mitos e realidade*. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes Associados.
- Barbosa, G. (2008). *Formas de prevenir a violência sexual contra a criança na escola – um olhar da psicanálise e da saúde pública*. Dissertação do Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade, da Universidade Veiga de Almeida, defendida em 2008.
- BEPA-Boletim Epidemiológico Paulista - A Violência contra Crianças e Adolescentes. Publicação sobre agravos à saúde pública, <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-98.pdf>. Acesso em 25/03/2007.
- Brino, R., Williams, L. (2003). Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. *Interação em Psicologia*, 7 (2).
- Cavalcante, F., Schenker, M. (2007). Módulo 3 - Violência, Família e Sociedade. In: Souza (Org). *Curso Impactos da Violência na Saúde*. Unidade I: Bases Conceituais e Históricas da Violência e Setor Saúde. Rio de Janeiro, EAD/ENSP.
- Crivillé, A. (1997). “Nem muito nem pouco. Exatamente o necessário”. In: M. Gabel, *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus.
- Deligny, F. (1981). *Les enfants et le silence*. Paris: Galilée Editions.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (2004). Realização e produção CEDECA - Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente-RJ.

- Lamour, M. (1997). Os abusos sexuais em crianças pequenas: sedução, culpa, segred. In: M. Gabel, *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus.
- Lippi, J. (2003). *Tentativa de suicídio relatada pela história oral associada à violência física, psicológica e sexual contra a criança e o adolescente*. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Saúde da Criança e da Mulher, do Instituto Fernandes Figueira; defendida em 2003.
- Minayo, M., Assis, S., Souza, E. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos*. Rio de Janeiro: FioCruz; 2005.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, 2000 (2002). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do Adolescente. BRASÍLIA, Edição: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA/DCA/SEDH/MJ.
- OMS-WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002). *World report on violence and health*. Geneve: Etienne G. Krug et al, WHO.
- Pizá, G (2001). “Objeto Must – a violência silenciosa do incesto: possibilidades de tratamento psicanalítico na Clínica Psicanalítica da Violência”. In: H. Piedade (Org.). *Violência e vitimização*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Pizá, G. (2007). Afetos secretos do incesto. In: M. Dias, *Incesto e alienação parental: realidades que a justiça insiste em não ver*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.
- Pizá, G., Barbosa, G. (2004). *A violência silenciosa do incesto*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro: Clínica Psicanalítica da Violência.
- UNICEF (2005). Innocent Research Centre. Changing a Harmful Social Convention: Female Genital Mutilation/ Cutting. *Innocent Digest*, 12.
- UNICEF/The Body Shop International Plc (2006). *Behind Closed Doors: The Impact of Domestic Violence on Children*. United Nations Population Division data for global population under 18 years for 2000 and domestic violence from 1987 to 2005. London: UNICEF/The Body Shop International Plc.
- UNITED NATIONS (2006). *Rights of the child*. General Assembly, A/61/299:1-34.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2006). *Global Estimates of Health Consequences due to Violence against Children*. Background paper for the United Nations Study on Violence against Children. Geneva: WHO.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2003). *Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence*, Geneva: WHO.

SEXUAL VIOLENCE AGAINST CHILD AS A TRANSVERSAL THEME IN SCHOOL SETTINGS

Gabriella Ferrarese Barbosa
Fátima Gonçalves Cavalcante
Universidade Veiga de Almeida (UVA), Brasil

Abstract: The paper presents a research results of how a school can contribute to the prevention of sexual violence against child, considering that a child tells life histories in school settings every day. It was done interviews with teachers and a psychoanalytical approach to teach them how to deal with the signs of violence and sexual abuse. We concluded that school can promote activities to prevent violence as a transversal theme.

KEY-WORDS: *Psychoanalysis, sexual violence, school education, prevention.*

PAIS DE ADOLESCENTES: RELAÇÃO ENTRE O SENTIDO DE GENERATIVIDADE, A SATISFAÇÃO PARENTAL E A VINCULAÇÃO AOS PAIS

Diana Abrantes
Paula Mena Matos

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

Resumo

O presente estudo parte da ligação eriksoniana entre generatividade e parentalidade de modo a analisar se características generativas estão relacionadas com a satisfação parental numa amostra de 170 pais de adolescentes. Tendo em conta que as relações com a família de origem, designadamente as relações de vinculação com os pais, poderão ter implicações nas relações posteriores com os filhos analisaram-se também as representações das relações de vinculação dos participantes com os seus próprios pais na adolescência. Os instrumentos de auto-relato utilizados foram testados quanto às suas qualidades psicométricas, tendo revelado estruturas factoriais e índices de consistência interna adequados. Os resultados indicam que, de acordo com o esperado, a expressão de características generativas está associada a maior satisfação parental e à importância atribuída por estes pais à parentalidade, bem como a menor stress parental. Observou-se também que os participantes mais generativos são aqueles que representam as suas relações de vinculação como pautadas pela qualidade do laço emocional, por um lado, e pela ansiedade de separação, por outro. As dimensões de parentalidade associaram-se igualmente às dimensões da representação da vinculação, sugerindo a interpretação dos resultados aspectos simultaneamente de continuidade e de possível reorganização da vinculação ao longo do tempo. Finalmente, algumas variáveis sócio-demográficas (género, estado civil e idade dos filhos) apresentaram efeitos significativos nas dimensões observadas. Os resultados são discutidos à luz de uma perspectiva desenvolvimental e sistémica da parentalidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Generatividade, parentalidade, vinculação, relações intergeracionais, adolescência, meia idade, adultez.*

Introdução

A idade adulta, o mais longo período da vida humana, caracteriza-se por uma grande heterogeneidade no que diz respeito a experiências e tarefas desenvolvimentais, sendo por isso objecto de uma ampla quantidade

Morada (address): Diana Abrantes, R. António Nobre, 85 – 4470 140 Maia. E-mail: dianabrantes@netcabo.pt

e diversidade de estudos na área da Psicologia. O presente estudo pretende analisar um domínio da vida adulta que, pela sua complexidade e influência recíproca noutras fases do desenvolvimento, surge como um tema importante de investigação, a *parentalidade*. A opção pelo enfoque na parentalidade de filhos adolescentes surgiu da evidência de que nesta fase as tarefas exigidas aos pais assumem um carácter mais complexo, marcado também pelas próprias tarefas desenvolvimentais realizadas pelos indivíduos no período da “meia-idade”. De acordo com Erik Erikson (1950), estes encontram-se numa fase desenvolvimental que coincide geralmente com a etapa caracterizada pelo confronto entre os pólos da *generatividade* e da *estagnação*.

A população-alvo do nosso estudo será, assim, composta por pais de adolescentes, procurando-se avaliar em que medida a satisfação parental se encontra associada a características de *generatividade* e às representações da vinculação aos pais na altura em que os participantes eram adolescentes. Parte-se, assim, do pressuposto de que as relações entre pais e filhos são influenciadas por aspectos intergeracionais e que as vivências dos indivíduos com filhos adolescentes poderão estar relacionadas com experiências passadas com os seus próprios pais (Bowlby, 1969).

Generatividade: da teoria de Erikson às investigações actuais

Segundo Erikson (1982), na sétima fase de desenvolvimento psicossocial a preocupação dos indivíduos em contribuir para o bem-estar da geração seguinte é o modo mais genuíno de demonstrar generatividade. Para Erikson, a expansão das preocupações anteriormente centradas no *self* em direcção aos outros é central na expressão da generatividade, emergindo um sentido de cuidado (*care*). O adulto generativo cuida, ensina, lidera e promove a geração seguinte ao mesmo tempo que gera produtos de vida e heranças que irão beneficiar o sistema social e promover a sua continuidade de geração em geração (McAdams, de St. Aubin & Logan, 1993; McAdams & de St. Aubin, 1992). Deste modo, um adulto pode expressar generatividade na sua vida através das mais variadas formas, como em actividades profissionais, voluntárias, participação em organizações políticas ou religiosas, actividades ligadas com a vizinhança e com a comunidade e, ainda, através da amizade e das actividades de tempos livres (McAdams & de St. Aubin, 1992; McKeering & Pakenham, 2000).

Segundo McAdams e de St. Aubin (1992), a generatividade é um constructo multidimensional que liga a pessoa e o ambiente social. Estes autores apresentaram um modelo, derivado dos principais pressupostos eriksonianos acerca da generatividade, que concebe este constructo como uma configuração de sete características psicossociais que envolvem o indivíduo e a sociedade no sentido de cuidar da geração seguinte, designadamente, as exigências culturais (*cultural demand*), o desejo intrínseco (*inner desire*), as preocupações de generatividade (*conscious concern*), a crença na bondade da espécie humana (*belief*), o investimento (*commitment*), as acções generativas (*generative action*) e as narrativas de generatividade (*narration*). Os autores elaboraram uma escala de avaliação da generatividade – Loyola Generativity Scale (LGS) – para avaliar as *preocupações de generatividade*, a qual será utilizada neste estudo, uma vez que cobre aspectos importantes do constructo de generatividade de na meia-idade.

No nosso país, alguns investigadores (Ferreira-Alves, Santos, Alves, Alves, Brito & Cunha, 2006) também se debruçaram sobre o conceito de generatividade, avaliando a sua expressão em estudantes e profissionais de educação. Estes autores mediram as *preocupações generativas* através da LGS e encontraram, tal como os autores norte-americanos (McAdams & de St. Aubin, 1992), uma adequada sensibilidade e consistência interna do instrumento. As pontuações das preocupações de generatividade dessa amostra portuguesa diferiram significativamente consoante a idade, sendo, porém, mais elevadas no grupo de jovens adultos.

Generatividade e parentalidade: que relação?

Erikson deu especial ênfase à *parentalidade* como sendo uma das expressões mais comuns de generatividade (Peterson & Stewart, 1996). A *generatividade* pode ser expressa através da educação de crianças, na medida em que os pais estão activamente envolvidos em cuidar da geração seguinte. Não obstante, Erikson (1963) sublinha que nem todos os pais são especialmente generativos e que a generatividade não está, de todo, limitada ao domínio da parentalidade.

Vários estudos têm vindo a demonstrar que a parentalidade está associada a níveis crescentes de generatividade (McAdams & de St. Aubin, 1992; Peterson & Stewart, 1993; Snarey, 1993; Snarey, Kuehne, Son, Hauser & Vaillant, 1987). Num estudo português (Franco-Borges & Vaz-Rebello, 2007) constatou-se que a generatividade se relacionou com o projecto de

parentalidade em jovens adultos. Embora o estudo se refira ao desejo de vir a ter filhos em indivíduos que ainda não são pais, os resultados remetem para a importância da relação entre generatividade e parentalidade, uma vez que os principais motivos evocados pelos participantes para fundamentar o seu projecto de parentalidade, nomeadamente os de “Deixar descendência” e “Gostar de crianças” se associaram de forma significativa à generatividade.

Todavia, Ferreira-Alves e colaboradores (2006) encontraram resultados distintos no que concerne à articulação entre generatividade e parentalidade, tendo verificado, contrariamente a outros estudos (McAdams & de St. Aubin, 1992; Peterson & Stewart, 1993; Snarey, 1993), que participantes sem filhos apresentavam valores mais elevados de preocupações generativas do que os que eram pais. Os autores, efectuando uma comparação com os dados de McAdams e de St. Aubin (1992), argumentam que uma análise mais atenta dos dados do estudo norte-americano não revela se os participantes que são pais tinham, quando jovens, baixas ou elevadas preocupações generativas e, portanto, surge a necessidade de compreender a evolução da generatividade ao longo do ciclo de vida e compreendê-la igualmente em função de determinadas gerações ou períodos históricos.

Especificidades da parentalidade de filhos adolescentes

O sistema familiar sofre grandes transformações aquando da entrada dos filhos na adolescência, precisando de se reorganizar (Costa, 1994; Relvas, 1996; Sampaio & Gameiro, 1985). A investigação apoia a ideia de que a relação pais-filhos durante a adolescência pode ser mais desafiante do que durante a infância (Kim, Conger, Lorenz & Elder Jr., 2001; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991).

Apesar de algumas evidências empíricas sugerirem que existe, de facto, um aumento dos conflitos entre pais e filhos quando estes iniciam a adolescência, é consensual a ideia de que a “rebeldia adolescente” na maior parte dos casos poderá ser apenas um mito (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Embora se assista a um movimento desenvolvimental em direcção aos pares na adolescência, os pais continuam a exercer a maior influência no que concerne a decisões importantes relativas a valores, objectivos de vida e decisões sobre o futuro e exercem maior apoio emocional em períodos de stress (Holmbeck, Paikoff & Brooks-Gunn, 1995). No entanto, muitas vezes, quando os filhos atingem a adolescência, os pais experienciam um sentimento de perda, por

sentir que estes estão agora mais próximos do grupo de pares, afastando-se cada vez mais da família. Nem sempre são capazes de reconhecer a necessidade de autonomia dos filhos, sentindo o seu papel parental a ser desvalorizado (Duarte & Matos, 2004). Assim, a natureza das percepções dos pais poderá influenciar a sua satisfação com o papel parental. Por outro lado, e à medida que os filhos vão crescendo em direcção à idade adulta e para uma fase de maior independência, os pais também se vão confrontando com as suas principais tarefas desenvolvimentais (Costa, 1994; Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Pratt et al., 2001; Relvas, 1996).

A maior parte das investigações que se debruçam sobre a relação entre generatividade e parentalidade focam sobre índices de parentalidade que não a satisfação, designadamente o *stress* parental, a existência ou não de filhos (Ferreira-Alves et al., 2006; McAdams & de St. Aubin, 1992), as representações ou projectos de parentalidade (Franco-Borges & Vaz-Rebelo, 2007), estilos educativos parentais (Peterson et al., 1997; Pratt et al., 2001) ou as consequências em termos psicológicos e sociais nos filhos de indivíduos generativos (Peterson et al., 1997; Peterson, 2006). Pensamos, por isso, poder contribuir com este estudo para um melhor conhecimento da relação específica entre a generatividade e a satisfação em ser pai ou mãe.

Assim, e de acordo com o quadro teórico em que nos temos vindo a basear, é esperado que a expressão de generatividade esteja intimamente ligada à satisfação parental. Na medida em que é na parentalidade que com maior evidência se expressa a generatividade (Erikson, 1963; McAdams e de St. Aubin, 1992; Peterson, 2006; Peterson & Duncan, 2007), poderemos supor que os pais mais generativos se encontram mais satisfeitos com o papel parental.

Vinculação na adolescência e transmissão intergeracional

Segundo Bowlby, “as crianças tendem a se identificar inconscientemente com os pais e, portanto, a adoptar elas próprias, quando se tornam pais, os mesmos padrões de comportamento que experienciaram durante a sua infância, sendo os padrões de interacção transmitidos mais ou menos fielmente de uma geração para a seguinte” (Bowlby, 1969, p. 323). De facto, inúmeros estudos corroboram a noção de que as relações estabelecidas com a família na infância ou adolescência se reflectem, directa ou indirectamente, nas relações posteriores dos indivíduos com os seus próprios filhos (Franz, McClelland & Weinberger, 1991; Kim et al., 2001; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Soares, 1992).

A representação de uma relação segura entre pais e filhos poderá ser um indicador de que estes filhos venham a incorporar na sua rede de significados a importância do papel parental, investindo mais significativamente nesse papel. Por outro lado, as representações de vinculação dos filhos podem assumir uma função selectiva ao nível da transmissão intergeracional dos significados associados à parentalidade. Dado o consenso de que as relações estabelecidas pelos indivíduos nas famílias de origem (principalmente com os pais) podem constituir modelos que influenciam as relações com as gerações seguintes, consideramos relevante apurar se essas relações criadas na família de origem (particularmente as de vinculação aos pais na adolescência) estarão relacionadas com a vivência da parentalidade quando esses indivíduos são eles próprios pais de adolescentes. Espera-se, assim, que dimensões de segurança na representação da vinculação dos indivíduos adultos aos seus pais possam estar associadas a níveis mais elevados de satisfação no exercício da parentalidade relativamente aos filhos.

Em síntese, o presente estudo tem como principal objectivo analisar em que medida a satisfação parental de pais de adolescentes se associa significativamente a características de generatividade, por um lado, e às representações de vinculação dos pais aos seus próprios pais relativas ao período adolescente, por outro.

Método

Participantes

Participam neste estudo 170 adultos, pais de adolescentes, dos quais 62,9% ($n = 107$) são mães e 37,1% ($n = 63$) são pais. As idades variam entre os 35 e os 62 anos, sendo a média de 45,11 anos e o desvio padrão de 4,88. Relativamente ao estado civil, verifica-se que a grande maioria dos participantes são casados (84,7%), 14,1% são divorciados e apenas se registam dois indivíduos com outro tipo de estado civil (um solteiro e um a viver em "união de facto"). Os participantes desta amostra apresentam um nível educacional elevado, sendo que 33% têm grau académico igual ou superior a licenciatura, 8,8% dos sujeitos têm bacharelato, 25,9% têm o ensino secundário completo, 19,4% têm o 3º ciclo, 8,2% o 2º ciclo e 4,7% têm apenas o primeiro ciclo do ensino básico. A maior parte dos inquiridos tem 2 filhos (58,2%), seguidos de 24,7% de pais com apenas um filho. Existem ainda 15,3% de indivíduos com três filhos, 1,2% com 4 filhos (2 participantes) e 0,6% (um participante) com 5 filhos.

Instrumentos

Escala de Generatividade (LGS). Para avaliar as preocupações generativas utilizou-se a *Loyola Generativity Scale* (LGS, McAdams & de St. Aubin, 1992), uma escala de auto-relato que contém 20 itens que avaliam em que medida um indivíduo expressa preocupações conscientes em contribuir para o bem-estar das gerações seguintes. Os autores consideram que este abarca muitas das ideias mais salientes na literatura relativas ao conceito de generatividade, tais como “passagem de conhecimento e capacidades a outros, especialmente à geração seguinte” ($n = 4$); “contribuições significativas para a melhoria da comunidade e vizinhança” ($n = 4$); “realização de actividades que serão recordadas por um longo período de tempo, terão um impacto duradouro e deixarão um legado duradouro” ($n = 6$); “criatividade e produtividade” ($n = 2$) e “prestação de cuidados e responsabilidade por outras pessoas” ($n = 4$). No entanto, para efeitos de análises estatísticas não consideram estes conjuntos de itens como dimensões, tendo encontrado, após análise factorial, apenas dois factores (*generatividade positiva* e *dúvidas de generatividade*). Porém, estes dois factores não foram utilizados por McAdams e de St. Aubin, tendo trabalhado sempre com um *score* global de generatividade, que corresponde à soma das pontuações de todos os 20 itens do questionário. Os autores demonstraram a existência de índices de consistência interna adequados através da aplicação da LGS em duas amostras, obtendo valores de *alpha de Cronbach* de 0,83 e 0,84 (McAdams & de St. Aubin, 1992). Na tradução da escala tivemos o cuidado de adaptar algumas questões para que não fossem propícias a respostas de desejabilidade social, assim como a atenção a eventual viés linguístico ou cultural.

Procedeu-se a uma análise factorial em componentes principais (com rotação varimax) condicionando a 2 factores. Os factores encontrados foram idênticos aos dos autores – um factor constituído por itens que se encontravam escritos na positiva e outro formado por itens negativos, que corresponderiam, segundo a sua terminologia, à *generatividade positiva* e às *dúvidas de generatividade*, respectivamente. Devido ao reduzido valor do *alpha de Cronbach* do factor *dúvidas de generatividade* ($\alpha = 0,61$) procedeu-se, de seguida, a uma análise factorial em três factores, tendo por base a *Curva de Cattell*.

A solução final, escolhida para a prossecução do estudo, apresenta valores adequados do *alpha de Cronbach* para cada factor; apresenta coerência do ponto de vista da organização conceptual dos factores; os 17 itens

têm bons valores de saturação nos factores (entre 0,521 e 0,858) sendo que os três componentes encontrados explicam 57,97% da variância total. Note-se que foram eliminados 3 itens ("Esforço-me por melhorar a zona onde vivo", "Não me costumo oferecer para trabalhar em actividades de voluntariado" e "Considero que a sociedade não pode ser responsável por ajudar os sem-abrigo"), por contribuírem para uma diminuição significativa da consistência interna, que poderá estar relacionada com questões culturais, tal como afirmam Franco-Borges e Vaz-Rebello (2007) nos seus estudos de adaptação da escala. Podemos levantar a hipótese de que actividades ligadas à contribuição para a melhoria das condições da vizinhança/comunidade farão mais sentido na cultura e estilo de vida americano, onde o trabalho voluntário e comunitário faz mais parte do quotidiano, do que no português.

O primeiro factor (24,26% da variância total) compõe-se de 8 itens que se relacionam com a *generatividade como um legado*, como algo que o indivíduo deixa às gerações seguintes e que o imortaliza, e também com características generativas como a criatividade e a produtividade ($\alpha = 0,89$); o segundo factor (18,49% da variância total) é constituído por 5 itens associados à passagem de conhecimento e aos actos que pretendem de forma directa ensinar e/ou aconselhar os outros, tendo sido designado por *generatividade interpessoal* ($\alpha = 0,74$). O terceiro factor (15,22% da variância total) é composto por 4 itens que se encontram formulados na negativa e que iremos denominar de *generatividade negativa* ($\alpha = 0,73$). Neste factor, pontuações mais altas indicarão um nível menor de preocupações generativas, uma vez que se irá trabalhar com as pontuações não invertidas.

Escala de Satisfação Parental (PSS). A satisfação dos indivíduos com o papel parental foi avaliada com a *Parent Satisfaction Scale* – PSS (Halverson & Duke, 1991). É uma escala que contém 30 itens referentes à satisfação do indivíduo em ser pai/mãe englobando vários aspectos normalmente associados à parentalidade. Os autores da escala definiram três dimensões principais: o *prazer associado à parentalidade* ($n = 8$), os *encargos associados à parentalidade* ($n = 10$) e a *importância da parentalidade* ($n = 9$). Restam três itens que os autores englobam numa medida geral de satisfação parental. A validação da escala foi feita pelos autores num estudo longitudinal de dois anos, numa amostra de 185 pais. Os valores de consistência interna encontrados para cada uma das dimensões foram adequados (entre 0,80 e 0,85). No presente estudo, procedeu-se a análises factoriais em componentes principais com rotação varimax com os 29 pri-

meiros itens da escala (não se utilizou apenas o último, que se refere ao nível geral de satisfação parental) de modo a encontrar 3 factores. Em virtude dos valores de alpha serem baixos, procedeu-se a um refinamento da análise factorial, tendo sido retirados os itens com saturação elevada em mais do que um factor (8 itens).

O modelo final é constituído por 3 factores, sendo a percentagem de variância explicada de 61,21%, organizando-se os itens em torno de factores teoricamente interpretáveis, de acordo com a organização original dos autores. Assim, denominamos no presente trabalho as três dimensões como: *Prazer e satisfação associados à parentalidade* ($n = 12$, $\alpha = 0,93$), que explica 29,42% da variância total, *Importância atribuída à parentalidade* ($n = 6$, $\alpha = 0,84$), explicando 22,53% da variância e *Stress Parental/ Encargos associados à parentalidade* ($n = 3$, $\alpha = 0,61$), cuja percentagem de variância explicada é de 9,26%.

Questionário de Vinculação ao Pai e à Mãe (QVPM). Este instrumento de auto-relato (Matos & Costa, 2001, versão revista) foi concebido para avaliar as representações de jovens acerca da sua relação actual com os pais, baseando-se na teoria da vinculação. É constituído por 30 itens, em que o jovem é solicitado a expressar o grau de concordância com as afirmações separadamente para o pai e para a mãe.

O instrumento organiza-se em torno de três dimensões: *Inibição da exploração e individualidade* (IEI; $n = 10$), *Qualidade do laço emocional* (QLE; $n = 10$) e *Ansiedade de separação* (AS; $n = 10$). A fiabilidade e a validade do instrumento foram demonstradas através de diversos estudos com amostras independentes. Os valores do coeficiente *alpha de Cronbach* são adequados em todas as dimensões, para o pai e para a mãe, variando entre 0,78 e 0,91 (para uma revisão ver Matos & Costa, 2004). No nosso estudo os itens deste instrumento foram adaptados ao passado, para que os participantes se reportassem às experiências ocorridas na adolescência na relação com os seus próprios pais. Assim, o tempo verbal foi alterado, solicitando-se ainda aos participantes que se reportassem ao período adolescente e à relação que mantinham com os seus pais nessa altura.

O *Questionário de Vinculação ao Pai e à Mãe* foi também alvo de uma análise factorial em componentes principais com rotação varimax, a qual foi de encontro ao modelo de três factores proposto pelas autoras do instrumento. Relativamente ao pai, os três factores explicam 51,57% da variância total, sendo que o factor QLE explica 21,32% da variância, o factor IEI explica 17,41% e a dimensão AS explica 12,83% da variância total. No que diz respeito à mãe, o factor QLE explica 21,61% da variância, o factor IEI explica

17,34% e o factor AS 14,22%. No seu conjunto estes factores explicam 53,17% da variância.

Em termos de consistência interna, no que diz respeito a cada dimensão em particular, o valor do *alpha* na dimensão QLE foi de 0,89 para o pai e de 0,91 para a mãe; na dimensão AS as respostas relativas ao pai obtiveram um valor de 0,85 e as referentes à mãe de 0,86; o factor IEI revelou também uma adequada consistência interna, sendo os valores de $\alpha = 0,88$ tanto para as representações da figura paterna como para as da figura materna.

Para efeitos do presente estudo, os três instrumentos supracitados foram uniformizados em termos de escala de resposta (tipo Likert em 6 pontos), variando entre 1 – “Discordo totalmente” e 6 – “Concordo totalmente”. Administrou-se ainda um questionário sócio-demográfico, onde se solicita aos participantes diversos dados, tais como, género, idade, estado civil, número e idade dos filhos, anos de trabalho e nível de escolaridade.

Procedimento

A grande maioria dos instrumentos foi administrada a pais de adolescentes em reuniões de pais numa Escola Secundária da área metropolitana do Porto, após autorização do Conselho Executivo. O preenchimento dos questionários ocorreu no final das reuniões, de modo a não perturbar o normal funcionamento das mesmas. Foi explicado brevemente aos pais qual o objectivo genérico do estudo e dadas algumas instruções relativas ao preenchimento dos questionários. A participação foi voluntária, assegurando-se a confidencialidade e anonimato das respostas. O preenchimento demorou cerca de 15 minutos. Alguns questionários foram administrados de acordo com o modo de amostragem “bola de neve”.

Resultados

Relação entre as dimensões de generatividade e parentalidade

Como se observa no Quadro 1, apenas à excepção da relação entre os factores *generatividade como um legado* e *stress parental*, todas as dimensões apresentam correlações significativas e no sentido previsto. As correlações da satisfação parental e da importância da parentalidade com as dimensões da generatividade são moderadamente elevadas, sendo mais baixos os valores com o stress parental.

Quadro 1: *Correlações de Pearson entre as dimensões de generatividade e parentalidade*

	Satisfação parental	Importância parentalidade	Stress parental
Generatividade como legado	0,597*	0,529*	-0,149
Generatividade interpessoal	0,532*	0,515*	-0,223*
Generatividade negativa	-0,422*	-0,339*	0,264*

* $p \leq 0,01$

Relação entre as dimensões de vinculação e de generatividade

O Quadro 2 revela que entre as dimensões QLE pai, QLE mãe, AS pai e AS mãe e as dimensões positivas de generatividade, todas as correlações são significativas e positivas, apesar de relativamente baixas. No que concerne à relação entre QLE pai e QLE mãe e a *generatividade negativa*, observam-se correlações estatisticamente significativas no sentido negativo.

Quadro 2: *Correlações de Pearson entre as dimensões de vinculação e generatividade*

	Generatividade como legado	Generatividade interpessoal	Generatividade negativa
QLE pai	0,225**	0,177*	-0,215**
QLE mãe	0,236**	0,185*	-0,218**
AS pai	0,323**	0,178*	-0,101
AS mãe	0,336**	0,197*	-0,108
IEI pai	0,125	0,082	0,109
IEI mãe	0,125	0,086	0,018

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Relação entre as dimensões de vinculação e parentalidade

A *qualidade do laço emocional*, relativa ao pai e à mãe, está associada à satisfação e à importância da parentalidade. Por seu lado, o *stress parental* apenas se correlaciona de modo significativo com a QLE relativa à mãe. A *ansiedade de separação* (relativa a ambos os progenitores) correlaciona-se positivamente com a *satisfação* e a *importância parental*, mas não apresenta resultados significativos quando associada à dimensão de *stress parental*.

O factor *inibição da exploração e individualidade* (referente ao pai e à mãe) apresenta correlações significativas e positivas com as dimensões de *importância* e *stress parental*, contudo, com a dimensão *satisfação* não existe associação significativa. Os valores dos coeficientes de correlação podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3: Correlações de Pearson entre as dimensões de vinculação e parentalidade

	Satisfação parental	Importância parentalidade	Stress parental
QLE pai	0,256**	0,202*	-0,148
QLE mãe	0,310**	0,227**	-0,219**
AS pai	0,361**	0,408**	0,028
AS mãe	0,361**	0,402**	-0,021
IEI pai	0,022	0,186*	0,232**
IEI mãe	0,030	0,167*	0,264**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Análises diferenciais em função das características sócio-demográficas

Em primeiro lugar examinámos eventuais diferenças de género que pudessem influenciar as principais variáveis em estudo, recorrendo ao teste estatístico *t de Student*. No que à parentalidade diz respeito, observam-se diferenças apenas na dimensão *importância da parentalidade*, sendo que as mulheres apresentam uma média mais elevada (Mulheres: $M = 5,24$; $DP = 0,679$; Homens: $M = 4,796$; $DP = 0,85$; $t(108,387) = -3,533$, $p = 0,001$).

Relativamente à vinculação só existem diferenças de género na dimensão *inibição da exploração e individualidade* relativa à mãe, sendo que as mulheres apresentam, em média, valores mais elevados do que os homens (Mulheres: $M = 3,15$; $DP = 0,97$; Homens: $M = 2,774$; $DP = 0,884$; $t(154) = 2,381$, $p = 0,019$).

O estado civil foi analisado tendo em conta apenas os indivíduos casados e os divorciados, uma vez que as restantes categorias não reuniam o número de efectivos suficiente para uma análise fidedigna. Os participantes casados e os divorciados distinguiram-se na dimensão *stress parental*, verificando-se que os divorciados apresentam valores de stress um pouco mais elevados do que os participantes casados (Casados: $M = 2,107$; $DP = 0,995$; Divorciados: $M = 2,611$; $DP = 0,914$; $t(166) = 2,326$, $p = 0,021$).

Ainda relativamente ao estado civil, observámos diferenças entre casados e divorciados na maioria das dimensões de vinculação, com excepção da *inibição da exploração e individualidade* relativa ao pai. São os indivíduos casados que possuem as médias mais elevadas nas dimensões *qualidade do laço emocional e ansiedade de separação*. Na dimensão *inibição da exploração e individualidade* relativa à mãe são os divorciados que surgem com níveis mais elevados (Casados: $M = 2,949$; $DP = 0,895$; Divorciados: $M = 3,549$; $DP = 1,129$; $t(152) = 2,75$, $p = 0,007$). É de salientar, no entanto, que o número de divorciados é relativamente reduzido comparativamente aos casados, pelo que estes resultados devem ser interpretados com cautela.

A *idade dos filhos* forneceu resultados significativos quando cruzada com as variáveis de generatividade e parentalidade. Em particular as dimensões *generatividade interpessoal* ($r = 0,174$, $p \leq 0,05$), *satisfação parental* ($r = 0,223$, $p \leq 0,01$) e *importância da parentalidade* ($r = 0,227$, $p \leq 0,01$) apresentaram-se associadas à idade dos filhos, no sentido em que os indivíduos com filhos mais velhos tendem a demonstrar mais características de generatividade interpessoal, estão mais satisfeitos com a parentalidade e atribuem-lhe mais importância.

Discussão

O presente estudo pretendeu observar a associação entre as *preocupações generativas* de um grupo de adultos pais de adolescentes com a sua satisfação parental, avaliando, simultaneamente, o impacto nos dois conceitos mencionados das relações de vinculação dos participantes com os seus próprios progenitores na adolescência. No que diz respeito à associação entre os factores de generatividade e os de parentalidade, observámos que os participantes com maiores *preocupações de generatividade* se sentem mais satisfeitos com o papel parental e atribuem-lhe importância, o que reforça os pressupostos de Erikson (1963) e outros autores (e.g. McAdams & de St. Aubin, 1992). Podemos supor que os pais mais generativos se encontram mais satisfeitos com o papel parental, uma vez que, tendo reunido esforços no sentido de cuidar dos filhos, estes, por sua vez, serão provavelmente mais adaptados em termos sociais e psicológicos, pelo que tornarão as tarefas parentais mais recompensadoras, levando a uma maior satisfação em ser pai ou mãe. Observámos ainda que algumas características generativas, nomeadamente as relacionadas com a passagem de conhecimentos a outros, os actos de ensinar ou aconselhar outros (*generatividade interpessoal*) podem ser protectores con-

tra o *stress parental*. Ou, de modo inverso, podemos acreditar que baixos níveis de *stress parental* propiciam a existência de mais actos generativos, no sentido de ensinar/aconselhar outras pessoas, pois tendo as tarefas relativas à educação dos filhos facilitadas e existindo menores níveis de *stress parental*, os pais estarão mais disponíveis para exercer outro tipo de actividades generativas, envolvendo-se em vários papéis familiares e sociais, onde possam contribuir igualmente para a promoção das gerações seguintes e do desenvolvimento da sociedade.

No que concerne à relação entre a vinculação e a generatividade, constatou-se que as dimensões *qualidade do laço emocional* e *ansiedade de separação* apresentam correlações significativas com a *generatividade como um legado* e a *generatividade interpessoal*. A relação entre a dimensão *qualidade do laço emocional* e a generatividade já era esperada em termos teóricos, o que não aconteceu com a relação encontrada entre a *ansiedade de separação* e as dimensões positivas de generatividade. Porém, essa relação pode fazer sentido se considerarmos que, em níveis adaptativos, a ansiedade de separação faz parte das relações seguras de vinculação (Bartholomew & Horowitz, 1991; Main et al., 1985). Os nossos resultados suportam a ideia de que as relações com as figuras parentais onde predomine a *qualidade do laço emocional* parecem ter um papel importante na posterior construção de uma identidade generativa. As relações seguras com os pais são o meio por excelência onde se adquirem e desenvolvem factores de adaptação psicológica, tais como a capacidade de individuação, a autonomia e a percepção de competência, factores-chave nessa construção.

A *qualidade do laço emocional* parece ter um impacto positivo na *satisfação parental* e na *importância* atribuída à parentalidade. No que diz respeito à relação entre a *ansiedade de separação* e as dimensões positivas de parentalidade, esta pode fazer sentido, por um lado, se os níveis de ansiedade são adaptativos e se incluem no âmbito de relações seguras, ou, por outro lado, caso as relações se tenham pautado essencialmente pela ansiedade de separação, pode sugerir que estes indivíduos integraram positivamente as experiências parentais negativas. Relembre-se que os participantes foram solicitados a recordar-se das experiências ocorridas durante a sua própria adolescência. A associação da *inibição da exploração e individualidade* com a dimensão *importância da parentalidade* pode revelar igualmente um esforço de integração das experiências parentais adversas, mas também o reconhecimento da importância do papel de pai/mãe justamente pelas dificuldades sentidas da relação com os próprios pais. A relação entre a *inibição da exploração e individualidade* e o *stress parental*, que já era

esperada teoricamente, pode demonstrar a maior propensão destes indivíduos para experienciar stress, resultado das limitações de exploração e construção da autonomia na adolescência, não tendo desenvolvido competências de *coping* e de resolução de problemas. Contudo, na interpretação destes resultados podemos levantar a seguinte questão: Será que estes adultos, independentemente da importância e da satisfação que referem atribuir à parentalidade, estarão a reproduzir os padrões de vinculação que estabeleceram com os seus pais na relação que têm actualmente com os filhos adolescentes? A esta questão o presente estudo não pode, obviamente, responder, uma vez que não acedemos aos padrões de vinculação que os filhos estabelecem com estes pais, questão, aliás, do maior interesse para futuras investigações.

Debruçando-nos sobre os dados sócio-demográficos dos participantes, verificámos que, em termos de género, as mães parecem atribuir mais importância à parentalidade do que os pais. O papel parental ainda se encontra, provavelmente, muito ligado ao papel tradicional da mãe como prestadora de cuidados, podendo ainda ser sobre estas mães que recai a maioria das tarefas relacionadas com a educação dos filhos, pelo que, sendo um papel de relevo nas suas vidas, atribuem-lhe bastante importância. De facto, estudos sobre a organização familiar mostram que o ingresso em massa das mulheres no mundo profissional não produziu uma grande mudança nas práticas familiares (Poeschl, 2001/2002), sendo que as mulheres continuam a assegurar mais de metade do trabalho parental e são ainda consideradas as principais responsáveis pelas crianças (Wille, 1995).

Comparando os participantes casados com os divorciados, e tendo em conta que esta comparação tem apenas um carácter exploratório, dado o reduzido número de participantes divorciados em relação ao número de casados, salientam-se os níveis de stress parental mais elevados nos participantes divorciados, o que poderá ser explicado pelas dificuldades em gerir as tarefas parentais sozinhos ou em conciliação com o companheiro divorciado, pelas consequências negativas advindas da situação de divórcio ou por dificuldades do sistema familiar em lidar com as mudanças inerentes ao divórcio. Por fim, observámos ainda que os indivíduos com filhos mais velhos parecem ser os mais generativos em termos interpessoais, o que se poderá dever à acumulação por parte destes pais de experiências com os filhos onde possam ter expresso directamente generatividade do que aqueles que são pais há menos tempo. Para além disso, os pais com filhos mais velhos parecem sentir-se mais satisfeitos com o papel parental e a significá-lo como mais importante. Provavelmente estes pais conseguem construir uma

narrativa mais coerente acerca do que é ser pai/mãe, fazendo uma ponderação mais adequada entre compensações e encargos inerentes do que pais com filhos mais novos e menos experiência nas tarefas parentais. Costa (1994) refere que os benefícios em ser pai/mãe parecem aumentar com a aquisição e manutenção da independência dos filhos em relação aos pais, sendo nesse período que estes se sentem realmente satisfeitos e recompensados com o seu papel parental.

Conclusão

Acreditamos que o presente estudo poderá contribuir para um maior conhecimento acerca da parentalidade de filhos adolescentes, complementando o conhecimento existente sobre a parentalidade noutras fases do desenvolvimento, alargando assim o âmbito dos estudos sobre a família. Pensamos também contribuir para divulgar conhecimento acerca da generatividade na idade adulta e da sua relação com a parentalidade. Como principais limitações desta investigação, contudo, apontamos o relativamente baixo número de participantes, sendo na sua maioria de nível socioeconómico médio/elevado, e maioritariamente constituído por mulheres, o que coloca obstáculos à generalização dos resultados.

Em termos de investigação futura, consideramos que seria interessante analisar em que medida as características de generatividade são transmitidas em termos intergeracionais (e.g. Peterson et al., 1997), avaliar a interacção da satisfação conjugal com a satisfação parental e com a generatividade e observar do ponto de vista longitudinal a satisfação parental e a generatividade de um grupo de indivíduos desde o início da idade adulta até ao período da meia-idade.

Em termos de intervenção psicológica este estudo pode ser pertinente, ao descrever algumas experiências de um conjunto de adultos numa faixa etária que comumente recorre à ajuda de profissionais de psicologia. A meia-idade é um período de vida importante e que acarreta um esforço de adaptação significativo, que nem sempre é encarado de modo adaptativo. O seu estudo e intervenção são essenciais, pela sua colocação de charneira entre duas gerações (Fagulha, 2005), contribuindo assim também para o seu bem-estar. E porque sabemos que a intervenção com um indivíduo na prática clínica implica conhecer, e por vezes intervir, no seu sistema familiar, pensamos que os resultados decorrentes desta investigação poderão auxiliar os profissionais que trabalhem com famílias com filhos adolescentes.

Referências

- Abrantes, D. (2009). *Pais de adolescentes: relação entre o sentido de generatividade, a satisfação parental e a vinculação aos pais*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Abrantes, D., & Matos, P.M. (2009). *Loyola generativity scale*. Adaptação do instrumento para português. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Abrantes, D., & Matos, P.M. (2009). *Parent satisfaction scale*. Adaptação do instrumento para português. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Costa, M. E. (1994). *Divórcio, monoparentalidade e recasamento: Intervenção psicológica em transições familiares*. Porto: Edições Asa.
- Costa, M. E. (2002). Generatividade: Questões de desenvolvimento e de intervenção psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 29-35.
- Costa, M. E. (2005). *À procura da intimidade*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, C. & Matos, P. M. (2004). *Filho és, pai serás*. Porto: Ambar.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2 ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). On the generational cycle: an address. *International Journal of Psychoanalysis*, 61, 212-223.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Fagulha, T. (2005). A meia-idade da mulher. *Psicologia*, 19, 1/2, 13-17.
- Ferreira-Alves, J., Santos, P. L., Alves, C. F., Alves, A., Brito, L. & Cunha, F. (2006). Generatividade em estudantes e profissionais de educação. *Psychologica*, 43, 143-156.
- Franco-Borges, G. & Vaz-Rebelo, P. (2007). Parentalidade e generatividade. *Psychologica*, 44, 329-351.
- Franz, C. E., McClelland, D. C., & Weinberger, J. (1991). Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 586-595.
- Holmbeck, G., Paikoff, R. & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Volume 1 – Children and Parenting* (pp. 91-111). New Jersey: LEA Publishers.

- Kim, K. J., Conger, R. D., Lorenz, F. O. & Elder Jr., G. H. (2001). Parent-adolescent reciprocity in negative affect and its relation to early adult social development. *Developmental Psychology*, 37, 775-790.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the society for research in child development*, 50, 66-104.
- Martin, P., Halverson, C. F., Wampler, K. S., & Hollet-Wright, N. (1991). Intergenerational differences in parenting styles and goals. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 195-207.
- Matos, P. M. & Costa, M. E. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.
- Matos, P. M. & Costa, M. E. (2004). Assessing attachment representations in adolescence: The Father/Mother Attachment Questionnaire. *IXTH Conference of the European Association for Research on Adolescence*.
- Matos, P. M. (2002). *(Des)continuidades na vinculação aos pais e ao par amoroso em adolescentes*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- McAdams, D. P. & de St. Aubin, E. (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., de St. Aubin, E. & Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife and older adults. *Psychology and Aging*, 8, 221-230.
- McAdams, D. P., Diamond, A., de St. Aubin, E. & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 678-694.
- McAdams, D., Hart, H. & Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. In D. P. McAdams & E. St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: how and why we care for the next generation* (pp. 7-43). Washington, DC: American Psychological Association.
- McKeering, H. & Pakenham, K. I. (2000). Gender and generativity issues in parenting: Do fathers benefit more than mothers from involvement in child care activities?. *Sex Roles*, 43, 459-480.
- Paikoff, R. L. & Brooks-Gunn, J. (1991). Do Parent-Child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Peterson, B. (1998). Case studies of midlife generativity: analyzing motivation and realization. In D. P. McAdams & E. St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: how and why we care for the next generation* (pp. 101-131). Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, B. (2002). Longitudinal analysis of midlife generativity, intergenerational roles and caregiving. *Psychology and Aging*, 17, 161-168.

- Peterson, B. (2006). Generativity and successful parenting: An analysis of young adult outcomes. *Journal of Personality*, 74, 847-869.
- Peterson, B. E. & Duncan, L. E. (2007). Midlife women's generativity and authoritarianism: marriage, motherhood, and 10 years of aging. *Psychology and Aging*, 22, 411-419.
- Peterson, B. E. & Klohnen, E. C. (1995). Realization of generativity in two samples of women at midlife. *Psychology and Aging*, 10, 20-29.
- Peterson, B. E. & Stewart, A. J. (1993). Generativity and social motives in young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 186-198.
- Peterson, B. E. & Stewart, A. J. (1996). Antecedents and contexts of generativity motivation at midlife. *Psychology and Aging*, 11, 21-33.
- Peterson, B. E., Smirles, K. A. & Wentworth, P. A. (1997). Generativity and Authoritarianism: Implications for Personality, Political Involvement, and Parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1202-1216.
- Poeschl, G. (2001/2002). Práticas familiares e representações das diferenças entre os sexos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 145-152.
- Pratt, M. W., Arnold, M. L., Norris, J. E. & Filyer, R. (1999). Generativity and moral development as predictors of value-socialization narratives for young persons across the adult life span: from lessons learned to stories shared. *Psychology and Aging*, 14, 414-426.
- Pratt, M. W., Danso, H. A., Arnold, M. L., Norris, J. E. & Filyer, R. (2001). Adult generativity and the socialization of adolescents: Relations to mothers' and fathers' parenting beliefs, styles and practices. *Journal of Personality*, 69, 89-120.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sampaio & Gameiro (1985). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silverberg, S. B. & Steinberg, L. (1990). Psychological well-being of parents with early adolescent children. *Developmental Psychology*, 26, 658-666.
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Snarey, J., Kuehne, V. S., Vaillant, G., Son, L., & Hauser, S. (1997). The role of parenting in men's psychological development: A longitudinal study of early adulthood infertility and midlife generativity. *Developmental Psychology*, 23, 593-603.
- Soares, I. & Campos, B. P. (1988). Vinculação e autonomia na relação do adolescente com os pais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 57-64.
- Soares, I. (1992). *Representações da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a)*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

PARENTING ADOLESCENTS: RELATIONSHIP BETWEEN GENERATIVITY, PARENTAL SATISFACTION AND ATTACHMENT TO PARENTS

Diana Abrantes
Paula Mena Matos

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

Abstract: The present study is based on the eriksonian relationship between generativity and parenthood in order to understand if the generative characteristics are related with parent satisfaction in a group of 170 adolescents' parents. Bearing in mind that the early relations with the family of origin, namely the attachment to parents, can have implications in the future relationships with the individuals' offspring we also analyze the representations of attachment that our participants maintained with their own parents during adolescence. The instruments were tested on their psychometric properties, having revealed an adequate factorial structure and good levels of internal consistency. The results indicate that, according to what we expected, the expression of generative characteristics is associated both with a higher level of parental *satisfaction* and the *importance* this group of parents attributes to parenting. It has also been observed that the most generative participants are the ones that remember their relationships with parents as characterized by the *quality of emotional bond* and by *separation anxiety*. The positive dimensions of parenting (*satisfaction and importance*) are also associated with the attachment dimensions of *quality of emotional bond* and *separation anxiety*. Simultaneously, the impact of some sociodemographic features – such as gender, civil status, participants' and their children's age – over the three main constructs of this study have also been explored. The results are discussed on a developmental perspective of parenthood.

KEY-WORDS: *Generativity, parenthood, attachment, intergenerational relationships, adolescence, midlife, adulthood.*

VINCULAÇÃO PARENTAL E RELAÇÕES ROMÂNTICAS: O PAPEL MEDIADOR DA REGULAÇÃO EMOCIONAL E DA IDENTIDADE¹

Marisa Ávila²

Joana Cabral³

Paula Mena Matos⁴

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

Resumo

O presente estudo aborda a influência da vinculação parental na jovem adultícia no domínio da construção das relações românticas. Através de uma abordagem de cariz prospectivo sugere-se que os processos de regulação emocional, da autonomia e da identidade podem desempenhar um efeito de mediação entre ambos os contextos relacionais. A amostra foi constituída por 170 jovens adultos, nos quais foram avaliadas longitudinalmente: a qualidade da vinculação aos pais (1º momento), as estratégias de regulação emocional e o desenvolvimento psicossocial (2º momento) e finalmente as representações de vinculação romântica (3º momento). As análises foram conduzidas através de Modelos de Equações Estruturais. Os resultados corroboram a hipótese mediacional e demonstram a importância do carácter securizante da vinculação parental para o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional mais construtivas e promoção da identidade, que por sua vez favorecem o desenvolvimento de relações românticas pautadas por maiores níveis de confiança e menores níveis de ambivalência e de evitamento.

PALAVRAS-CHAVE: *Relação romântica, vinculação aos pais, regulação emocional, identidade, estudo longitudinal, mediação.*

Introdução

Numa linha de pensamento desenvolvimental, as relações românticas assentam em motivações humanas cruciais, servindo necessidades de sobrevi-

Morada (address): Marisa Ávila, Rua do Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto, Portugal. E-mail: marisavila@fpce.up.pt

¹ Trabalho realizado no âmbito do projecto da FCT – PTDC/PSI/65416/2006

² Mestre em Psicologia; Bolseira de investigação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. **Bolseira FCT:** PTDC/PSI/65416/2006

³ Licenciada em Psicologia; Aluna de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. **Bolseira FCT:** SFRH/BD/18357/2004

⁴ Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

vência psicológica transversais à procura, construção e desenvolvimento de novas relações de proximidade ao longo da vida (Ainsworth, Blehar, Waters, e Wall, 1986; Furman e Whener, 1997). No entanto, apesar da importância crucial destes contextos, os relacionamentos românticos na jovem adultícia parecem suscitar mais o interesse público do que o científico. Este facto parece estar relacionado com uma série de assumpções construídas sobre estas experiências, vistas como triviais, transitórias e, por isso, pouco significativas para o desenvolvimento (Collins, 2003). A literatura sobre os envolvimento românticos na adolescência e jovem adultícia também não abunda e, quando é objecto de estudo, tende a focalizar problemas comportamentais e de adaptação, incidindo no estudo das estratégias de coping contingentes ao contexto romântico (e.g. consumo de álcool) e o risco inerente à actividade sexual precoce (*Ibidem*). A grande maioria dos estudos tende a orientar-se para a resolução de problemas sociais que aparecem associados a estes contextos; talvez esta tendência na investigação justifique o reconhecimento relativamente recente deste domínio relacional enquanto potencial contexto de desenvolvimento.

O objectivo do presente trabalho consiste no estudo do contexto relacional romântico à luz da perspectiva da teoria da Vinculação. Será adoptada uma abordagem processual e analítica recorrendo a dimensões, que pelo seu carácter conceptual e relevo desenvolvimental, podem remeter a uma compreensão mais alargada dos processos e mecanismos que influenciam o desenvolvimento das relações românticas na jovem adultícia. Neste sentido a associação, habitualmente estabelecida, entre a vinculação parental e a vinculação romântica é explorada através da interacção de processos específicos, tais como o tipo de estratégias de regulação emocional, a construção da autonomia e o desenvolvimento da identidade.

A dimensão romântica na vida dos jovens é indiscutível; esta destaca-se como um contexto relacional primordial que possibilita, quer a exploração de contextos alternativos de segurança, quer a construção da autonomia e da diferenciação, uma vez que se situa além dos contornos do sistema familiar. Ao longo do desenvolvimento, a interdependência e a ligação emocional ao par romântico aumentam, sendo que esta figura parece transformar-se numa das mais significativas ao nível do apoio social no final da adolescência (Overbeek, Volleberg, Engels e Meeus, 2003, Rocha 2008).

Furman e Wehner (1997) sugerem que o companheiro romântico representa uma figura significativa em diferentes sistemas comportamentais, designadamente o da afiliação, o sexual, o da vinculação e o da prestação de cui-

dados. De acordo com o modelo proposto, os sistemas de afiliação e de en-saio sexual são, numa fase inicial, os mais valorizados no contexto relacional no início da adolescência. O sistema de vinculação aparece como uma di-mensão significativa na relação, e inclusive sobrepondo-se aos outros siste-mas, em fases mais avançadas, como o evidenciam alguns estudos empíricos (Feiring, 1999; Furman e Simon, 1999). Constata-se que a dimensão tempo-ral da relação é uma variável que interfere na transferência das funções de vinculação dos pais para os pares e na consolidação de um laço afetivo com o par romântico (Furman et al., 1999; Rostosky, Galliher, Welsh e Kawa-guchi, 2000; Seiffge-Krenke, Shulman e Klessinger, 2001). Em fases mais avançadas da adolescência, a relação romântica começa a desenhar contor-nos de uma relação de intimidade, de partilha e de mutualidade, onde a ne-cessidade de diferenciação co-existe com a necessidade de ligação emocio-nal ao outro (Costa, 2002), ou seja, o contexto romântico parece, por um lado, promover a autonomia e um sentido de identidade, por outro a constru-ção da intimidade.

Vinculação aos pais e a vinculação romântica na jovem adultícia

Um dos conceitos centrais da Teoria da Vinculação reporta-se à implica-ção da vinculação na adaptação e funcionamento psicológicos do ser huma-no ao longo da existência. A vinculação é conceptualizada como o laço emocional experienciado com o outro, que é percebido como *porto se-guro* e *base segura*, a partir do qual a criança pode explorar e apreender o mundo, o que, por sua vez, cria condições favoráveis ao desenvolvimento da personalidade (Bowlby, 1988). As experiências emocionais ocorridas na re-lação com os pais, e muito particularmente na infância, contribuem para a construção de modelos representacionais acerca de si próprio e do mundo, que orientam a acção do sujeito em futuras relações de proximidade relacio-nal (Bowlby, 1988; Waters e Cummings, 2000). Neste contexto, sugere-se que tarefas como o desenvolvimento da autonomia e a construção de rela-ções de proximidade junto de outros pares, nomeadamente o companheiro romântico, são em grande medida influenciadas pelas experiências emocio-nais primárias.

A relação que se aborda neste artigo de que a vinculação parental influencia a vinculação romântica, não é, portanto, original: muitos cientis-tas sociais já documentaram a conexão existente entre as representações

relacionais com os pais e com os companheiros românticos. Hazan e Shaver (1987) foram os primeiros autores a contextualizar o amor romântico na adultícia, enquanto contexto e processo de vinculação. Os autores sugerem que as relações românticas podem servir funções similares às que são prestadas pelas relações de vinculação primárias; deste modo quer a criança, na relação parental, quer o jovem adulto, na relação romântica, podem recorrer ao outro enquanto *porto seguro* e *base segura* e podem sentir a *perda* deste outro significativo. Diversos estudos documentam a consistência dos comportamentos de vinculação na relação parental e na relação romântica, por exemplo, indivíduos que são *seguros* no contexto de uma relação romântica tendem a manifestar estratégias de *coping* mais adaptativas perante situações de *stress* e a procurar mais facilmente apoio junto do companheiro romântico (Collins e Sroufe, 1999), enquanto que indivíduos *evitantes* tendem a distanciar-se dos seus companheiros em situações de ameaça (Cassidy e Berlin, 1994), e os indivíduos *preocupados* manifestam consternação relativamente à responsividade e disponibilidade dos seus companheiros, perante situações da mesma natureza (Mikulincer e Shaver, 2005). Outros estudos abordam a influência dos estilos de vinculação com a satisfação da relação (Sümer e Cozzarelli, 2004), sugerindo que indivíduos *seguros* tendem a manifestar maiores níveis de satisfação na relação romântica e a destacar maiores benefícios pelo facto de estarem envolvidos numa relação de intimidade servindo as funções de uma figura de vinculação.

Constatamos que o investimento romântico além de estar inerentemente relacionado com a tarefa de separação e individuação a partir do contexto familiar nuclear não deixa de ser influenciado pelos modelos relacionais aprendidos precocemente neste contexto. Os estudos demonstram que adolescentes que reportam relações de vinculação (situadas na infância) pontuadas por maiores níveis de segurança tinham maior facilidade em estabelecer relações românticas (Collins e Sroufe, 1999). Em abordagens longitudinais constatou-se, ainda, que as representações de jovens relativamente ao contexto parental apareciam associadas com os comportamentos de vinculação e com a qualidade das interações estabelecidas com o parceiro romântico (Sroufe e Collins, 2001; Grossman, Grossman, Winter e Zimmerman, 2002). Dimensões como a coesão familiar, a flexibilidade das práticas parentais e a percepção de uma aliança estável entre os jovens e seus pais aparecem relacionadas com a facilidade em estabelecer uma ligação emocional ao outro e com o prazer e satisfação pessoais percebidos no contexto amoroso (Seiffge-Krenke, Shulman e Klessinger, 2001).

Vinculação aos pais e regulação emocional

A regulação emocional constitui uma dimensão inerente ao sistema de vinculação, sendo experienciada, inicialmente, no contexto das interações com as figuras de vinculação primárias através da ocorrência de comportamentos de vinculação (e.g. protesto de separação, procura de proximidade) e do modo como o sistema parental responde a estas necessidades afectivas (e.g. qualidade do laço emocional; Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, 1986; Bowlby, 1988; Sroufe, 2002).

Os processos de auto-regulação vão sofrendo alterações ao longo do desenvolvimento, uma vez que a criança começa a internalizar funções que antes eram prestadas pelas figuras cuidadoras, (re)construindo assim estratégias de auto-regulação (Bowlby, 1988; Mikulincer, Shaver e Pereg, 2003), que designam a habilidade de ordenar e auto-organizar as experiências emocionais de forma flexível e diferenciada.

A relação estreita entre a vinculação e os processos de regulação emocional é suportada empiricamente, uma vez que a investigação observa estratégias de regulação emocional específicas, características dos diferentes estilos de vinculação (Kobak, Ferenz-Gillies, Fleming e Gamble, 1993; Lopez e Brennan, 2000; Mikulincer et al., 2003; Wei, Vogel, Ku e Zakalik, 2005). Deste modo, indivíduos *seguros* tendem a regular as suas emoções através de mecanismos mais construtivos e flexíveis que promovem o alívio do stress e o ajustamento pessoal perante situações de adversidade. Mais do que isso estas pessoas parecem criar aquilo a que Fredrickson (2001) designou por *“broaden and build cycle”*, isto é, um conjunto de mecanismos que permitem que a pessoa mantenha a estabilidade psicológica perante situações adversas e que simultaneamente facilitam a expansão das suas competências e modos de abordar situações futuras. Indivíduos *preocupados* manifestam outras constelações de regulação emocional, genericamente menos adaptativas. Estas comportam *estratégias de hipervigilância*, mais concretamente podem resultar em mecanismos que potenciam e/ou maximizam estados emocionais negativos que, tendem a elicitam o apoio dos outros (Cassidy e Berlin, 1994; Lopez e Brennan, 2000; Mikulincer, Shaver e Pereg, 2003). Finalmente indivíduos *evitantes* tendem a incorporar *estratégias de desactivação*, através das quais as pessoas objectivam a supressão das emoções negativas, o que, por sua vez, potencia o distanciamento relativamente aos outros servindo a preservação e protecção do sistema pessoal (Cassidy e Berlin, 1994; Lopez e Brennan, 2000; Mikulincer et al., 2003). Mais recentemente, a investigação revela que a

regulação emocional nas suas vertentes *reactiva* ou *repressiva* é uma dimensão significativamente preditora de maiores níveis de ansiedade e de problemas de relacionamento interpessoal em populações universitárias (Lopez et al., 2000; Wei et al, 2005).

Vinculação romântica, regulação emocional e desenvolvimento da identidade

O contexto romântico poderá constituir um terreno potencialmente significativo para o desenvolvimento do *self*, uma vez que pode propiciar um ambiente para o ensaio e a aprendizagem de novas estratégias de regulação emocional (Feiring, 1999). O contexto romântico constitui, ainda um cenário único para a exploração e construção da intimidade e da sexualidade. As competências para o estabelecimento e manutenção de uma relação romântica podem, inclusive, ser lidas como tarefas psicológicas desenvolvimentais na jovem adultícia (Erikson, 1968; Furman e Shaffer, 2003). Alguns estudos sugerem que a capacidade para a intimidade está relacionada com o ajustamento psicológico, as competências de relacionamento pessoal e a adaptação psicossocial (Furman, Brown e Feiring, 1999). No entanto há poucas investigações, particularmente de natureza longitudinal, orientadas para a compreensão dos mecanismos através dos quais as relações românticas se desenvolvem, tendo em conta não só o papel da vinculação às figuras parentais mas também processos que nesta fase estão a ser alvo de construção e de revisão para o jovem, tais como o modo de ordenar e dar sentido à experiência emocional, a construção da autonomia e o desenvolvimento da identidade.

Reconhecendo que estes sistemas (processos de regulação emocional, autonomia e desenvolvimento da identidade) são de natureza estruturante para o funcionamento psico-emocional e processos de adaptação e desenvolvimento psicossocial questiona-se, assim, a possibilidade de funcionarem como mecanismos que medeiam a relação amplamente debatida sobre a influência da vinculação parental na vinculação romântica.

Estudo Empírico

Objectivos

Este estudo pretende analisar o modo como a vinculação aos pais influencia o relacionamento romântico no jovem adulto tendo em consideração

os processos da regulação emocional, da autonomia e do desenvolvimento da identidade. Pretende-se, deste modo, apurar o papel potencialmente mediador dos mecanismos psicossociais enunciados na associação entre vinculação aos pais e vinculação romântica.

Hipóteses

1) Diferenças ao nível da qualidade das relações e dos padrões de vinculação com os pais estão associadas a diferenças ao nível da qualidade das relações com o parceiro romântico? Mais especificamente, é esperado que a Qualidade do Laço Emocional aos pais, que reflecte a proximidade, suporte e segurança emocionais, actue positivamente na relação estabelecida com o par amoroso. Enquanto que a Inibição da Exploração e da Individualidade, que incide na medida em que os pais são vistos como figuras intrusivas ou pelo contrário encorajam a exploração e processos de autonomia e diferenciação, actue no sentido inverso, assim como a Ansiedade de Separação, que se reporta ao medo da perda e/ou abandono.

2) Diferenças ao nível da qualidade das relações com os pais estão associadas e/ou predizem diferenças nos mecanismos subjacentes à regulação emocional que, por sua vez, terão implicações distintas ao nível da autonomia e do desenvolvimento da identidade? Deste modo, espera-se que a Qualidade do Laço Emocional esteja associada a processos mais construtivos e flexíveis de regulação emocional, que por sua vez traduzir-se-ão em níveis de maior autonomia e desenvolvimento da identidade, ao passo que as outras dimensões (Inibição da Exploração e da Individualidade e Ansiedade de Separação) actuem de modo menos favorável.

3) Os mecanismos de regulação emocional e a dimensão do desenvolvimento psicossocial terão uma função mediadora na associação entre a vinculação aos pais e as dimensões da vinculação amorosa?

As expectativas acima mencionadas são representadas na figura abaixo.

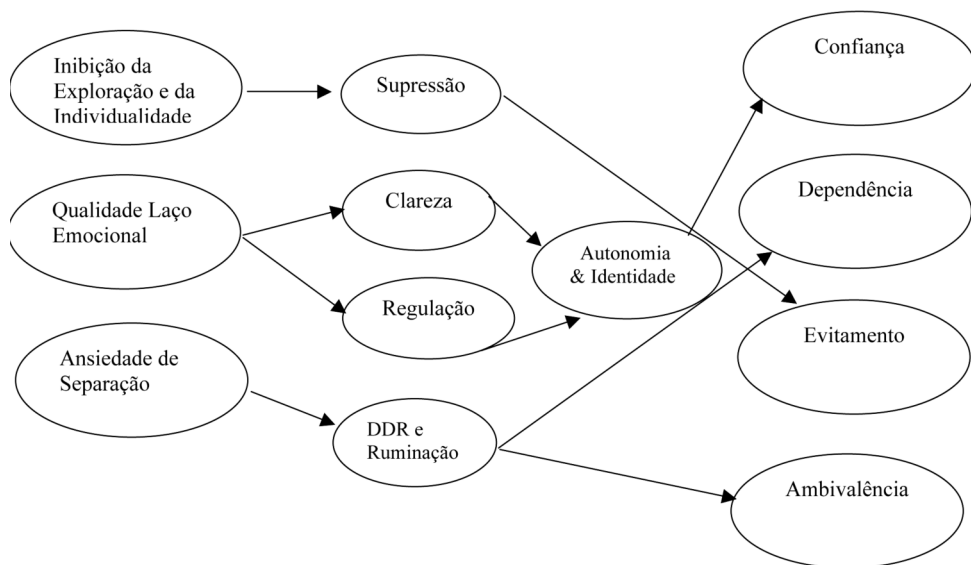


Figura 1: *Esquema conceptual da relação entre as variáveis.*

Metodologia

Participantes

A amostra é composta por 170 jovens estudantes, que se encontram a frequentar pela primeira vez o Sistema de Ensino Superior da Universidade do Porto (em diferentes faculdades), sendo que 38 participantes são do sexo masculino (22,4%) e 132 participantes do sexo feminino (77,6%), com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos ($M = 17,98$; $DP = .51$). A maioria dos jovens ($n = 136$; 80%) vive com os pais ou outros familiares, um número reduzido ($n = 24$; 14, 1%) vive apenas com a mãe ou com a mãe e outros familiares e, por fim, 6 jovens (3,5%) vivem em famílias de recasamento, por parte de um dos pais.

Relativamente ao contexto romântico, 85 dos participantes (50%) estão actualmente envolvidos numa relação romântica, 62 (36,5%) assinala o envolvimento numa relação romântica no passado e 20 (11,8%) participantes descrevem ter experiências românticas ocasionais. A duração das relações varia entre 1 a 55 meses, aproximadamente 4 anos e meio ($M = 18,8$; $DP = 12.34$).

Instrumentos

Questionário de Vinculação ao Pai e à Mãe – QVPM (Matos e Costa, 2001, versão revista); avalia a qualidade da vinculação aos pais, ao longo de três dimensões: Inibição da Exploração e Individualidade (*“Os meus pais desencorajam-me quando quero experimentar uma coisa nova”*); Qualidade do Laço Emocional (*“Sei que posso contar com os meus pais sempre que precisar deles”*); Ansiedade de Separação (*“Só consigo enfrentar situações novas se os meus pais estiverem comigo”*). Os valores de *alpha* de Cronbach para as 3 escalas variam entre 0.76 e 0.88 para a mãe e entre 0.80 e 0.89 para o pai.

Trait Meta-Mood Scale – TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai, 1995) capta 4 dimensões da regulação emocional: Clareza (*“Os meus sentimentos são, de uma forma geral, muito claros para mim”*; $\alpha = 0.85$), Regulação (*“Procuro pensar em coisas positivas mesmo que me sinta muito mal”* $\alpha = 0.74$), Dificuldades na Repressão Defensiva (*“Quando estou em baixo não consigo evitar os pensamentos negativos”* $\alpha = 0.68$) e Supressão (*“Os sentimentos são uma fraqueza das pessoas”* $\alpha = 0.84$).

Ruminative Responses Scale – RRS (Gonzalez, Nolen-Hoeksema e Treynor, 2003); foi utilizada a dimensão da Ruminação (Brooding) (*“Penso “não vou ser capaz de dar conta das minhas tarefas e/ou responsabilidades se não conseguir sair desta situação”*; $\alpha = 0.88$).

Erikson Psychosocial Inventory Scale – EPSI (Rosenthal et al., 1981). Avalia os 6 estádios de desenvolvimento psicossocial de Erikson. Para efeitos do estudo foram utilizadas exclusivamente as dimensões referentes aos estádios da Autonomia (*“Sei tomar conta de mim próprio/a”*; $\alpha = 0.83$) e da Identidade (*“Sei que tipo de pessoa sou”*; $\alpha = 0.86$).

Questionário de Vinculação Amorosa – QVA (Matos e Costa, 2001); avalia a qualidade da vinculação com base em 4 dimensões: Confiança (*“Sei que posso contar com o/a meu/minha namorado/a sempre que precisar dele/a”*; $\alpha = 0.91$), Dependência (*“Quando não podemos estar juntos, sinto-me abandonado/a”*; $\alpha = 0.82$), Evitamento (*“Quando tenho um problema, prefiro ficar sozinho/a a procurar o/a meu/minha namorado/a”*; $\alpha = 0.87$) e Ambivalência (*“Às vezes acho que ele/a é fundamental na minha vida; outras vezes não”*; $\alpha = 0.70$).

Todos os instrumentos utilizados no estudo foram testados relativamente à validade factorial e consistência interna numa primeira amostra de estudantes universitários portugueses ($n = 1074$). Num primeiro momento foram testadas as dimensões das escalas localmente e/ou independentemente, processo este que implicou todos os itens. Posteriormente o modelo global foi testado quanto ao seu ajustamento, incluindo deste modo Análises Factoriais Exploratórias e Confirmatórias. Todas as estruturas resultantes indicaram bons índices de ajustamento (CFI, SRMR e RMSEA dentro dos limites considerados adequados) e de consistência interna ($\alpha > 0.70$).

Procedimento

Os participantes foram solicitados a colaborar num projecto de investigação, de carácter longitudinal, tendo sido referidos os objectivos gerais do estudo: a adaptação e o desenvolvimento do estudante universitário. Enfatizou-se o carácter voluntário, tendo sido assegurados a confidencialidade das respostas que concedeu o carácter ético da pesquisa.

A recolha de dados mobilizou colaborações com 8 instituições de ensino superior da Universidade do Porto: faculdades de Arquitectura, Ciências, Direito, Economia, Engenharia, Farmácia, Medicina e Psicologia. As administrações decorreram em contexto de sala de aula e outras situações de grande grupo onde as condições foram asseguradas. A recolha dos dados decorreu em 3 diferentes momentos temporais. Deste modo, num primeiro momento (início do ano de ingresso na Faculdade) foram recolhidos os dados relativos à qualidade da vinculação aos pais (QVPM) e aos processos de regulação emocional (TMMS e RRS). Num segundo momento (2º semestre do mesmo ano lectivo) recolheu-se os dados que contemplam os estádios de desenvolvimento psicossocial (EPSI). Por último, no terceiro momento (final do 2º ano lectivo, i.e., cerca de 23 meses após a primeira colecta de dados e de 16 meses relativamente à segunda), foram recolhidos os dados que se reportam à qualidade da vinculação amorosa (QVA).

Tendo em conta a natureza longitudinal do estudo e a mortalidade da amostra nos 2 momentos subsequentes, foram efectuados alguns procedimentos estatísticos com o intuito de apurar as diferenças entre os participantes que não se mantiveram no estudo e aqueles que constituem a amostra final, tendo em conta as variáveis da presente investigação. Assegurou-se deste modo, que a perda de sujeitos foi aleatória e que não haviam diferenças entre os participantes no que concerne às variáveis em análise.

Estratégia de análise de dados

Definição e construção das variáveis que integram o modelo de equações estruturais

O modelo de equações estruturais (*Structural Equation Modeling*, SEM) distingue-se por duas características: a estimação de múltiplas e inter-relacionadas relações de dependência, ou seja, a estimação de uma série de equações de regressão múltipla interdependentes de modo simultâneo, pela especificação do modelo estrutural, e a possibilidade de considerar variáveis observadas, com erro de medição, e variáveis não observadas, ou variáveis latentes (Hair e Black, 2000). O modelo estrutural define a relação entre as variáveis latentes, ou seja, especifica que variáveis latentes influenciam directa ou indirectamente mudanças nos valores da outra variável latente (dependente). O modelo de medida, por sua vez, descreve as relações entre as variáveis latentes e seus indicadores observados.

- IEI (inibição da exploração e individualidade), QLE (qualidade do laço emocional), AS (ansiedade de separação) – variáveis que avaliam as diferentes dimensões da vinculação aos pais (variáveis independentes). Devido à elevada correlação entre os valores relativos às duas figuras parentais, para cada uma das dimensões (>. 80) optou-se uma variável que reflecte a qualidade das relações com ambas as figuras em cada uma destas dimensões. As dimensões foram incluídas separadamente, em detrimento do uso de uma única variável relativa à qualidade genérica da vinculação parental, por se considerar que teriam relações distintas com as restantes variáveis no modelo.

- As quatro dimensões do TMMS – Supressão, Clareza, Regulação, Dificuldades na Repressão Defensiva – foram utilizadas simultaneamente com a dimensão da Ruminação (RRS) enquanto diferentes dimensões que se reportam aos processos de regulação emocional (variáveis mediadoras). Tendo em conta a variância partilhada entre as dimensões Dificuldades na Repressão Defensiva (DDR; TMMS) e Ruminação (RRS) ($r = .5$), constatou-se que, apesar de provirem de instrumentos diferentes ambas reflectem processos que além de próximos são sequenciais e se auto-alimentam, isto é, a dificuldade em gerir defensivamente a atenção dirigida às emoções traduzir-se-á numa espiral disruptiva de emoções e pensamentos intrusivos de carácter ruminante. Optou-se, deste modo, por formar uma única variável que reúne ambos os processos.

- As dimensões da Autonomia e Identidade (EPSI) foram agrupadas como indicadores do desenvolvimento psicossocial, dada a elevada correlação entre ambas ($r > .80$, $p < .001$) e a co-ocorrência e interdependência destas tarefas

desenvolvimentais nesta faixa etária, sendo também variáveis intervenientes no modelo de mediação;

- Finalmente foram incluídas as 4 dimensões da qualidade da vinculação amorosa (QVA) Confiança, Dependência, Evitamento e Ambivalência (variáveis dependentes). As dimensões da Confiança e do Evitamento mantiveram a sua estrutura original. A dimensão da Dependência foi reelaborada, eliminando-se itens que teoricamente se consideraram reflectir vivências normativas de Ansiedade de Separação, o que se reflectia em *cross loadings* com a dimensão da confiança, criando instabilidade no modelo. No caso da Ambivalência, dimensão menos uniforme, uma vez que comporta características que estarão de certa forma reflectidas noutras dimensões (apresentando associações fortes com as dimensões do Evitamento e da Dependência), foram mantidos apenas os itens considerados teoricamente mais consistentes e que reflectem a vertente da dúvida e da desactivação protectora, de modo a evitar a redundância e assegurar a parcimónia do modelo.

Todas as variáveis foram incluídas no modelo enquanto variáveis latentes. No caso das dimensões da Supressão, Clareza, Regulação do TMMS e das 4 dimensões de vinculação ao par amoroso, foram usados como variáveis observadas parcelas de itens aleatoriamente construídas.

Análises

A tabela 1 apresenta as correlações, bem como valores relativos às médias e desvios padrão entre as dimensões em estudo. As dimensões da vinculação parental e amorosa correlacionam-se no sentido esperado, isto é, a IEI correlaciona-se positivamente com o Evitamento, a QLE correlaciona-se positivamente com a Confiança e a AS apresenta uma correlação positiva com a Dependência. Quanto às associações entre as dimensões da vinculação parental e as dimensões da regulação emocional, a QLE apresenta uma correlação positiva com a Clareza, a IEI correlaciona-se de forma positiva quer com as Dificuldades de Repressão Defensiva (DRD) e quer com a Supressão enquanto que a AS correlaciona-se, na mesma direcção (isto é positivamente) com a Ruminação e com as DRD. No que concerne à vinculação romântica e à regulação emocional, verifica-se que a Confiança correlaciona-se positivamente com a Clareza, a Dependência com as DRD, o Evitamento e a Ambivalência com a Supressão. Finalmente, no que concerne às associações entre as dimensões da vinculação romântica, Autonomia e Identidade, constata-se que a Dependência tem uma correlação negativa com a Autonomia e com a Identidade.

Tabela 1: Médias, desvios padrão e valores de correlação entre as dimensões.

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Inibição da Exploração e da Individualidade	2.86	.93	-	-.48***	-.12	.23**	-.25**	-.19*	.23**	.24**	-.32***	-.25**	-.21**	.08	.17*	.15
2. Qualidade do Laço Emocional	5.19	.64		-	.52***	-.31***	.22**	.11	-.02	-.02	.21**	.30***	.23**	.14	-.16*	-.16*
3. Ansiedade de Separação	3.58	.85			-	-.22**	-.14	-.04	.23**	.24**	-.32***	-.25**	.09	.39***	-.12	-.02
4. Supressão	2.54	.62				-	-.18*	-.09	-.06	-.03	-.09	-.16*	-.31***	-.24**	.38***	.24**
5. Clareza	3.98	.69					-	.10	-.44***	-.41***	.47***	.56***	.16*	-.16*	-.12	-.18*
6. Regulação	4.40	.71						-	-.25**	-.29***	.34***	.22**	.09	.003	-.15	-.11
7. Dificuldades de Repressão Defensiva	3.58	.77							-	.57***	-.33***	-.29***	-.05	.21**	.002	.08
8. Ruminação	3.23	.80								-	-.51***	-.34***	-.09	.17*	.06	.15
9. Autonomia	4.78	.59									-	.74***	.28**	-.18*	-.14	-.20*
10. Identidade	4.82	.66										-	.37***	-.07	-.22**	-.23**
11. Confiança	4.92	.61											-	.11	-.51***	-.66***
12. Dependência	3.09	.73												-	-.50***	-.20*
13. Evitamento	2.46	.78													-	.68***
14. Ambivalência	2.47	.78														-

Nota. N = 170.

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

Construção do modelo de mediação

As análises foram conduzidas de acordo com os 4 passos propostos por Baron e Kenny (1986; Kenny, 2006) para testar efeitos de mediação, através de Modelos de Equações Estruturais (SEM; EQS, versão 6.1): (1º) teste da relação directa entre as variáveis independentes e as variáveis dependentes, ou seja, entre as que se reportam à qualidade da vinculação aos pais e as que se reportam à qualidade da vinculação amorosa; (2º) teste da relação directa entre as variáveis independentes e as variáveis possivelmente mediadoras (Supressão, Clareza, Ruminação e Autonomia/Identidade); (3º) teste do efeito das variáveis mediadoras nas variáveis dependentes, controlando a presença das variáveis independentes; (4º) teste do efeito directo das variáveis independentes nas dependentes, controlando a presença das variáveis mediadoras. Será apresentado e discutido apenas o modelo final, resultante do quarto passo, uma vez que incorpora os resultados das análises anteriores.

Resultados

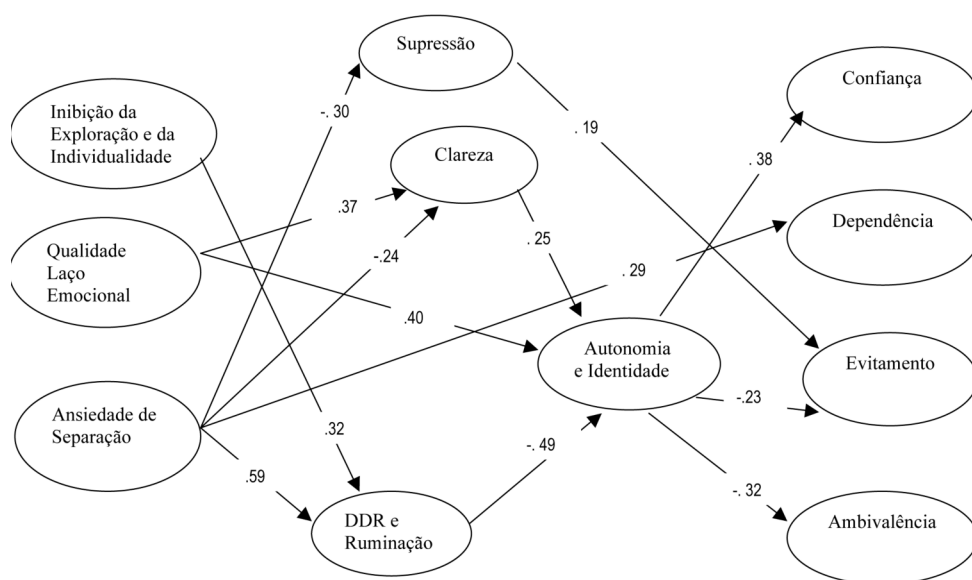
O modelo final, conforme ilustrado na figura 2, revela que a associação entre IEI e Ambivalência é consequência de um efeito indirecto através quer da dimensão mais disruptiva da regulação emocional, isto é DDR e Ruminação, e quer pela dimensão que capta os processos de desenvolvimento psicossocial⁵. Portanto maiores níveis de IEI estão associados a processos menos construtivos de regulação emocional, com implicações negativas ao nível da autonomia e do desenvolvimento da identidade. Acresce ainda o efeito de mediação total que é especificado entre IEI e a dimensão do Evitamento, isto é, quando as variáveis mediadoras são incorporadas no modelo, a ligação estabelecida entre esta dimensão e o Evitamento deixa de ser directa e passa a ser explicada pela regulação emocional e pela dimensão do desenvolvimento psicossocial.

No que concerne à QLE, verifica-se novamente um segundo efeito de mediação total, pois constata-se que a ligação entre esta dimensão e a Confiança passa a ser completamente conduzida pelas dimensões da regulação emocional e do desenvolvimento psicossocial. Para além deste efeito denotam-se

⁵ No modelo final as dimensões da Autonomia e do Desenvolvimento da Identidade foram incorporadas numa única variável. Esta opção é fundamentada quer pela centralidade destas tarefas na fase desenvolvimental da população em estudo, quer pela proximidade conceptual de ambos os processos. Convém notar que as duas dimensões em questão mostraram o poder explicativo (saturação na variável latente que as incorpora) semelhante, mostrando-se indicadores de desenvolvimento psicossocial com relevância equivalente.

efeitos indirectos entre QLE e a dimensão do Evitamento e a da Ambivalência explicados pela interferência da regulação emocional e do desenvolvimento psicossocial.

Finalmente no que concerne à AS, constatam-se efeitos indirectos entre esta dimensão e as dimensões da Ambivalência e do Evitamento, através da regulação emocional e do desenvolvimento psicossocial. Para além destes resultados verifica-se um efeito directo entre a AS e a Dependência, deste modo a AS é a única dimensão que prediz directamente um efeito nas dimensões observadas pelas variáveis dependentes, neste caso estabelecendo um efeito directo com a Dependência.



$\chi^2_{(301)} = 420.299$ $p < .001$, CFI = .95, SRMR = .083 e RMSEA = .05

Figura 2: *Modelo estrutural.*

Discussão

A importância da qualidade das relações estabelecidas com as figuras cuidadoras, em idades precoces, tem sido amplamente considerada como uma dimensão com fortes implicações no desenvolvimento das relações futuras, nomeadamente ao nível das relações que se estabelecem com os parceiros românticos. Apesar desta evidência, poucos são os estudos que elucidam

possíveis mecanismos e/ou processos através dos quais esta associação entre vinculação parental e a vinculação romântica pode ser explicada.

No presente estudo pretende-se abordar esta ligação de modo mais analítico e compreensivo à luz de possíveis dimensões mediadoras que, devido ao seu carácter quer teórico e empírico, parecem ter, como os resultados atestam, fortes implicações no modo como esta associação é estabelecida. Neste sentido, e considerando os resultados encontrados, constata-se que a qualidade da relação com os pais influencia o desenvolvimento dos processos de regulação emocional, isto é, o modo como o jovem processa a experiência interna e/ou emocional, que assim pode tomar contornos mais ou menos adaptativos. Deste modo, jovens que experienciam uma relação securizante com os pais, pontuada pela Qualidade do Laço Emocional, por baixos níveis de Inibição à Exploração da Individualidade e de Ansiedade de Separação, servindo deste modo as funções de *base segura* e *porto seguro*, desenvolvem competências de regulação emocional mais construtivas e adaptativas (e.g. clareza, que se refere à competência de discriminar e atribuir sentido à experiência emocional). Paralelamente constata-se que relações parentais pontuadas pela elevada percepção, quer de Inibição à Exploração da Individualidade quer de Ansiedade de Separação, induzem o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional mais disruptivas como são a Ruminação e as Dificuldades na Repressão Defensiva. Estes factos são, ademais, consistentes com a evidência empírica de que a organização da vinculação, que começa a ser delineada no seio da relação parental, pode prever quer o processamento quer a regulação emocional (Fuendeling, 1985; Lopez e Brennan, 2000; Mikulincer, Shaver e Pereg, 2003) em futuros contextos de proximidade relacional, nomeadamente o romântico.

Os diferentes modos resultantes de valoração e significação emocional estão, além das evidências supracitadas, associados a diferentes níveis de Autonomia que se encontram naturalmente relacionados ao movimento contínuo do desenvolvimento da Identidade, proporcionando-o mais favoravelmente ou não. Deste modo, jovens que experienciam um contexto parental securizante, tendem a exprimir abertamente os seus sentimentos quando apropriado, para além disso são capazes de tolerar emoções negativas e tendem a desenvolver um sentido de maior autonomia e diferenciação que contribuem para o desenvolvimento da identidade.

Apesar de na jovem adultícia ser esperada a separação relativamente ao núcleo familiar, este processo não se caracteriza por uma desvinculação emocional relativamente aos pais mas antes por um processo de separação relativamente a si próprio, que propicia ao jovem o questionamento sobre as con-

cepções pessoais (Kegan, 1982) e que possibilita aos pais a reconstrução da relação com os filhos para níveis mais complexos promovendo o desenvolvimento (Matos, 2006).

No que concerne à natureza da associação vinculação parental e romântica, constata-se que as dimensões da Qualidade do Laço e da Inibição da Exploração da Individualidade são completamente mediadas pelos processos de regulação emocional, da Autonomia e do desenvolvimento da Identidade. A hipótese mediacional é suportada corroborando a teoria da Vinculação, uma vez que esta considera que a história das vinculações primárias promove a formação e o desenvolvimento de um *self* mais diferenciado (Sroufe, 2002; Mattanah, Hancock e Brand, 2004). Jovens com uma história de vinculação segura têm modos de funcionamento emocional mais complexos e integrados apresentando maiores níveis de autonomia e de diferenciação psicológica, possivelmente devido às representações positivas construídas sobre si próprios e sobre os outros, demonstram, também, maiores níveis de confiança na relação romântica.

A dimensão da ansiedade de separação continua a ser uma preditora directa da Dependência, sendo que este facto poderá estar relacionado com a natureza mais estrutural e tácita desta componente, isto é, por se tratar de uma dimensão mais estável da relação com as figuras de vinculação parental e das respectivas representações (*modelos internos dinâmicos*). Acresce ainda a proximidade conceptual que estas dimensões apresentam, tendo em conta que a Ansiedade de Separação está associada à procura excessiva de apoio, bem como a uma constante avaliação da disponibilidade das figuras de vinculação, esta dimensão caracteriza-se pela preocupação exacerbada relativamente ao contexto de vinculação, o que por sua vez cria condições favoráveis ao desenvolvimento de maiores níveis de dependência no contexto de uma relação romântica.

Conclusão

Como abordagem final sublinhamos que o presente estudo mostrou ser pertinente na exploração da associação entre a vinculação parental e o contexto das relações românticas na jovem adultícia. Através da inclusão de variáveis referentes à regulação emocional e ao desenvolvimento psicossocial foi possível analisar com maior precisão os processos e mecanismos que operam de forma complexa entre estes contextos relacionais e a tornar mais claras as dinâmicas ocorrentes. Acresce ainda a importância dos dados longitudinais que permitem destacar a influência prospectiva e transversal das dimensões do sistema de vinculação no

funcionamento emocional, no desenvolvimento da identidade e nas componentes inerentes ao contexto romântico. O contexto romântico parece de facto constituir um terreno fértil no domínio da investigação, enquanto contexto relacional onde o jovem pode ensaiar e reconfigurar diferentes estratégias de regulação emocional, podendo paralelamente colocar sob processos de revisão as representações do *self* e do outro, promovendo deste modo uma maior diferenciação e desenvolvimento da identidade. No entanto, apesar da evidência conceptual e empírica quanto à relação entre as diferentes variáveis do estudo, é possível considerarmos diferentes direcções e inclusive outros modelos de natureza mediacional, que permitam explorar associações bidireccionais entre os contextos em análise, de que modo as relações românticas podem promover alterações e processos de mudança no contexto da relação parental?

Ao nível do desenvolvimento de investigações futuras acresce ressaltar a limitação da utilização de medidas de auto-relato, nomeadamente no que concerne à espontaneidade e credibilidade das respostas. Considerando as representações de indivíduos mais evitantes, que tendem a manifestar algumas dificuldades na reflexão e descrição das suas relações com as figuras de vinculação, descrevendo-as muitas vezes de forma idílica, facto que pode camuflar e não atender à realidade relacional de seus contextos de vinculação (Bowlby, 1988). Acresce finalmente atender à importância do estudo das diferenças inter-individuais nas diferentes estratégias de regulação emocional e ao nível do desenvolvimento psicossocial tendo em conta os diferentes padrões de vinculação e suas organizações particulares.

Referências

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1986). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.
- Cassidy, J. & Berlin, L. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65, 971-981.
- Collins, W. & Sroufe, L. (1999). Capacity for intimate relationships: A developmental construction. In W. Furman, B. B. Brown & C. Feiring (Eds), *The development of*

- romantic relationships in adolescence* (pp.125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, W. (2003). More than myth: the developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-24.
- Costa, M. (2002). Generatividade: Questões de desenvolvimento e de intervenção psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17, 29-35.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crises*. New York: Norton.
- Feiring, C. (1999). Gender identity and the development of romantic relationships in adolescence, in W. Furman, B.B. Brown, & C. Feiring (Eds.). *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 211-232). New York: Cambridge University Press.
- Ferreira, I. M. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese Doutoramento.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 291-226.
- Fuendeling, J. M. (1998). Affect regulation as a stylistic process within adult attachment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 291-322.
- Furman, W., Brown, B. & Feiring, C. (1999). *The development of romantic relationships in adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furman, W., & Simon, V. (1999). Cognitive representations of romantic relationships. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 75-98). New York: Cambridge University Press.
- Furman, W. & Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behaviour: Theory, research and practical implications* (pp. 3-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Furman, W., & Wehner, E. A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. In S. Shulman & W. A. Collins (Eds.), *New directions for child development: Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives* (pp. 21-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gonzalez, R., Nolen-Hoeksema, S., & Treynor, W. (2003). Rumination Reconsidered: A Psychometric Analysis. *Cognitive Therapy & Research*, 27, 247-259.
- Grossmann, K. E., Grossman, K., Winter, M., & Zimmerman, P. (2002). Attachment relationships and appraisal of partnership: From early experience of sensitive support to later relationship representation. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 73-105). New York: Cambridge University Press.
- Hair, J. F. & Black, W. C. (2000). Cluster analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 147-205). Washington, DC: American Psychological Association.

- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 291-332.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and Process in Human Development*. U.S.A: Harvard University Press.
- Kenny, D. A. (2008). *Mediation*. Retrieved April 2, 2008, from David A. Kenny's Home Page Web Site: <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>.
- Kobak, R., Cole, H., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotional regulation during mother-teen problem solving. A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231-245.
- Lopez, F. & Brennan, K. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 283-300.
- Matos, P. (2006). Relações românticas em adolescentes. *Psychologica*, 41, 9-24.
- Mattanah, J., Hancock, G. & Brand, B. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 213-225.
- Mikulincer, M., Shaver, P. & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12, 149-168.
- Overbeek, G.; Engels, R.; Meeus, W. & Volleberg W. (2003). Parental attachment and romantic relationships: associations with emotional disturbance during late adolescence. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 28-39.
- Rocha, M. (2008). O desenvolvimento das relações de vinculação na adolescência: Associações entre contextos relacionais com pais, pares e par amoroso. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese Doutoramento.
- Rostosky, S., Galliher, R., Welsh, D. & Kawaguchi, M. (2000). Sexual behaviors and relationship qualities in late adolescent couples. *Journal of Adolescence*, 24, 281-296.
- Samuolis, J.; Layburn, K. & Schiaffino (2001). Identity development and attachment to parents in college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 373-384.
- Seiffge-Krenke, I., Shulman, S. & Klessinger, N. (2001). Adolescent precursors of romantic relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 327-346.
- Salovey, P., Mayer, M., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In Pennebaker, J. W. *Emotion, Disclosure, and Health*. Washington, D.C.: American Psychological Assn. (pp. 125-154).

- Sroufe, L. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In J. Borkowski & Landesman (Eds), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social emotional development* (pp. 187-202). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sümer, N., & Cozzarelli, C. (2004). The impact of adult attachment on partner and self-attributions and relationship quality. *Personal relationships*, 11, 355-371.
- Wei, M., Vogel, L. D., Ku Tsun-Yao, & Zakalik, A. M. (2005). Adult attachment, affect regulation, negative mood, and interpersonal problems: The mediating roles of emotional reactivity and emotional cutoff *Journal of Counseling Psychology*, 25, 14-24.

PARENTAL ATTACHMENT AND ROMANTIC RELATIONSHIPS: THE MEDIATING ROLE OF EMOTION REGULATION AND IDENTITY

Marisa Ávila

Joana Cabral

Paula Mena Matos

Faculty of Psychology and Science Education - Porto University

Abstract: The present study examines the influence of parental attachment on the quality of the romantic attachment representations in emerging adults. We argue that this association can be understood by the mediating role of emotion regulation and identity. One hundred and seventy emerging adults completed measures of parental attachment (1st wave), emotion regulation processes and psychosocial development (2nd wave), and a measure of romantic attachment (3rd wave). The analyses were conducted through Structural Equations Modelling. Results gathered support for mediation; furthermore they emphasized the importance of secure parental attachment to foster constructive approaches to emotion regulation and identity, which in turn encourage positive romantic representations characterized by higher levels of trust and lower levels of dependence and avoidance.

KEY-WORDS: *Romantic relations, parental attachment, emotion regulation, identity, longitudinal study, mediation.*

SEXUALIDADE E AMOR NA TERCEIRA IDADE

Marta Pinto da Costa
Félix Neto

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

Resumo

Reconhecendo a necessidade de melhor conhecer e esclarecer as questões da sexualidade e do amor na terceira idade, desenvolvemos um trabalho que implicou inquirir 200 pessoas com idades iguais ou superiores a 65 anos (100 mulheres e 100 homens). Foi nosso objectivo tomar conhecimento das atitudes sexuais e amorosas aceites e compreendidas pelos idosos. Foi solicitado aos participantes para preencherem as seguintes escalas: escala de atitudes sexuais, escala de atitudes em relação ao amor, escala de atitudes para com o cristianismo e escala de satisfação com a vida amorosa, assim como algumas características sócio-demográficas: género, idade, estado civil, religião e escolaridade. Verificou-se que as mulheres apresentam atitudes mais conservadoras face à sexualidade do que os homens. Os dados apresentados relevam ainda as qualidades psicométricas da SAS, bem como a sua conveniência para a investigação. E, nesse sentido, todos os contributos em prol desta temática são importantes para derrubar mitos e tabus cristalizados no tempo e na mente de todos nós.

PALAVRAS-CHAVE: *Amor, atitudes, envelhecimento, estereótipos, sexualidade.*

Problematizar a sexualidade e o amor deveriam ser prerrogativas naturais, porquanto são questões intrínsecas à nossa humanidade. Não obstante, são realidades tabu em quase todas as sociedades. Efectivamente, é uma problemática complexa, paradigmática, que requer uma abordagem esclarecida e uma atitude positiva. A área da sexologia tem vindo a viver momentos ímpares de desenvolvimento e de problematização. Recentemente, o contributo da gerontologia arremessa a análise desta área para a população mais velha, desdizendo que o sexo e a sexualidade são questões dos jovens em fase de desenvolvimento e de “moratória psicossocial”.

A sexualidade e o amor são «pontos-chave» da vida humana e, nesse sentido, são questões intemporais que fazem parte do processo de desenvolvimento humano. Persistem, contudo, constrangimentos na sua verbalização.

Falar de sexo e da sexualidade é, efectivamente, uma questão de grande pudor. A nossa mentalidade está (ainda) presa a uma cultura conservadora e, sobretudo, a uma cultura que sustentava e resguardava as questões da intimidade para o domínio do privado e numa perspectiva de procriação e não de prazer pelo prazer.

De que falamos quando falamos de sexo e/ou de sexualidade? Que sentimentos e/ou comportamentos lhe estão associados? Como podemos dialogar abertamente em volta destas questões? Questões que respeitam o domínio natural da vida humana e que resultam de emoções de amor, ternura e desejo. Sentimentos e emoções comuns a todas as idades. A necessidade de amar e ser amado, receber e dar carinho e afecto não tem idade e não é apanágio de alguns; é de todos e respeita todos.

Sexualidade na Terceira Idade

Não existe uma idade definida para que a actividade, os pensamentos ou o desejo sexual acabem, e toda a sociedade deve ter noção de que durante toda a vida o Homem pode ser sexualmente activo. A sexualidade é como uma realidade que marca o Homem em todas as suas dimensões: corpo, mente, afectos, acção e compreensão. Sexualidade é a forma como cada indivíduo se expressa, comunica, sente, dá e recebe prazer com os cinco sentidos do seu corpo. Podemos concluir, deste modo, que a sexualidade é algo interior, que faz parte da composição humana e não é algo extrínseco à pessoa (Cunha, 2007).

“Sexo sem tabus” (Crawford, 2006) é, ainda, algo do nosso imaginário. O facto é que continuamos presos à cultura clássica. Uma cultura reservada e, principalmente, uma cultura conservadora. Gentes de profundos cuidados e onde a vida é muito do domínio do privado. Situação que favorece o perpetuar de mitos e crenças associados ao sexo e à sexualidade.

Amor na Terceira Idade

O amor tem idade? Há uma idade para amar e outra para deixar de o fazer? Barros (2004, p. 22) assevera que o “amor está presente ao longo de todo o desenvolvimento pessoal”. Sendo assim, podemos dizer que desde que nascemos, até que morremos, o amor está presente. O humano durante todo o seu ciclo de vida é capaz de viver e experienciar o amor, sob as suas mais diversas formas. O amor na terceira idade, tal como a sexualidade, ainda é

um tema demasiado estereotipado, pela negativa, o que tem repercussões a nível dos comportamentos do próprio idoso.

Com o crescente interesse pelo conceito amor, foram surgindo múltiplas teorias com o desígnio de “decifrar” este tópico de tamanha complexidade. De entre todas as teorias que apareceram no panorama científico sobre o estudo desta temática, temos que ressaltar, talvez a que mais se distinguiu e mais interesse suscitou no meio científico até aos dias de hoje, a teoria dos estilos de amor de Alan Lee, na qual é baseada a construção do questionário por nós utilizado na recolha de dados da amostra em questão sobre esta questão.

Esta teoria foi elaborada por Lee, por volta de 1973. Lee defende que o amor se apresenta sob a forma de seis estilos de amor, que se dividem em estilos de amor primários e estilos de amor secundários (Neto, 2000). Os estilos de amor primário são três:

- 1) *eros* (amor apaixonado ou amor romântico)
- 2) *ludus* (o amor como um jogo) e
- 3) *storge* (o amor amizade);

enquanto que os estilos de amor secundário são:

- 1) *pragma* (um amor prático),
- 2) *mania* (amor possessivo, dependente) e
- 3) *ágape* (um amor altruísta).

Contudo, a sociedade não “permite” que os idosos se apaixonem e amem. O amor na terceira idade não é compreendido pelos demais. Os idosos não amam, nem possuem essa necessidade, é um pensamento comum entre os mais jovens, e principalmente, entre os filhos. É necessário mudar as mentalidades, os idosos, independentemente da sua idade cronológica, são humanos, e como tal necessitam amar e ser amados.

O presente trabalho

Ao longo da história, a sexualidade e o amor foram alvo de preconceitos, porquanto são temas de difícil diálogo, sobretudo, no domínio público. Mais ainda quando as pessoas se inscrevem já na dita “terceira idade”. Efectivamente, as atitudes negativas face à sexualidade na velhice, traduzem-se em medo de envelhecer e morrer (Neto, 2000). Nesse sentido, a nossa proposta de estudo vai na via de melhor compreender o sentimento que está associado às pessoas mais velhas quando falamos da sua sexualidade e do amor.

Com base nestas interrogações, foram formuladas as seguintes hipóteses:

1. Espera-se que a escala de avaliação de Atitudes Sexuais (SAS) tenha qualidades psicométricas adequadas para a população idosa portuguesa.

Porquanto, os autores da SAS – Escala SAS, Walter W. Hudson, Gerald J. Murphy e Paula S. Nurius (1983), tinham como objectivo aferir o grau a partir do qual as pessoas adoptam uma postura e/ou atitudes liberais/conservadoras a propósito da expressão da sexualidade humana e, nesse propósito, não é uma escala específica para aferir atitudes sexuais das pessoas idosas. Na verdade, o leque de instrumentos de medida em ordem à sexualidade é bastante diverso. Todavia, consideram quase sempre a sexualidade na adolescência. E, as escalas ou questionários para os mais velhos, avaliam apenas problemas, limitações, dando-nos por isso, uma perspectiva menos optimista da sexualidade nos adultos mais velhos.

2. Espera-se que as mulheres idosas sejam mais conservadores nas suas atitudes sexuais do que os homens idosos.

Esta atitude da mulher é influenciada pelo papel que desempenha na sociedade, homem dominador e mulher dominada. Estereótipos sociais acerca dos comportamentos sexuais que cada género, pode e/ou deve adoptar. De acordo com Frayser (1985), os homens têm papéis socialmente aceites opostos aos das mulheres, “dá-se maior autorização sexual para os homens que para as mulheres (Neto, 2002, p. 172).”

3. Espera-se que os homens sejam mais lúdicos e agápicos no amor do que as mulheres.

Num estudo desenvolvido em Portugal por Neto em 1999, verificou-se que os homens eram mais lúdicos e agápicos do que as mulheres, “A qualidade instrumental, apanágio do Ludus, talvez seja consistente com atitudes sexuais mais liberais no sexo masculino. Estereótipos populares acentuam as qualidades lúdicas do sexo masculino.” No mesmo estudo os homens também obtiveram valores superiores aos das mulheres no estilo de amor agápico, revelando assim uma atitude mais altruísta do que as mulheres.

Tais resultados foram consistentes com os obtidos anteriormente num estudo desenvolvido, nos Estados Unidos, por Hendrick e Hendrick, em 1987, onde o único estilo de amor onde se verificaram diferenças de género era no ludus, sendo os homens a obter valores mais elevados nesse estilo (Neto, 2000, p. 258/259).

No mesmo estudo desenvolvido por Neto, os homens também obtiveram valores superiores aos das mulheres no estilo de amor agápico.

Foi desenvolvido um estudo intercultural sobre os estilos de amor, em vários países de África, Ásia, América do Sul e Europa, onde participou Portugal, os resultados deste estudo permitiu-nos concluir que em todos os países os homens se revelaram mais lúdicos e agápicos do que as mulheres (Neto, 2002, p. 165/166). Todos estes estudos foram, no entanto, efectuados junto de uma população jovem.

4. Espera-se que a população com maior religiosidade revele uma atitude mais conservadora face a sexualidade.

Corroborando a hipótese por nós levantada, Pais (2003, p. 441) apresentou num estudo dados que lhe permitiram afirmar que “os inquiridos com alguma filiação religiosa demonstrarem uma menor permissividade em relação ao conjunto de relacionamentos sexuais”. Acrescenta ainda que, “as suas atitudes, embora genericamente mais permissivas, não destoam marcadamente do quadro de valores dominantes: ou seja, determinadas práticas sexuais continuam a ser apreciadas através de filtragens atitudinais reguladas por valores tradicionais e religiosos que se cimentaram socialmente”.

5. Sujeitos com um estilo de amor erótico, apresentam maior satisfação na vida amorosa.

Neto (2000, p. 233) apresenta os resultados de dois estudos efectuados em 1988, por Hendrick e Hendrick que defendem “(...) estar apaixonado é, para a maior parte das pessoas, uma experiência muito positiva. Os resultados sugerem que as pessoas apaixonadas podem viver num mundo melhor do que as pessoas que o não estão. Efectivamente, os dados deixam transparecer que as pessoas apaixonadas vêem o mundo através de óculos cor-de-rosa”.

Metodologia

Amostra

As pessoas inquiridas no presente estudo, têm idades iguais ou superiores a 65 anos. Ao todo, participaram 200 indivíduos, não institucionalizados, do concelho do Porto. Todos os inquiridos deste estudo não foram remunerados, sendo assim a sua participação voluntária. Destes, 100 são do sexo feminino

e 100 do sexo masculino e a média de idade é de 69,7 anos (DP = 5,0, entre = 65-92 anos). Neste sentido podemos afirmar que no que respeita a esta variável sexo a amostra se encontra perfeitamente equilibrada.

Instrumentos

Para analisar atitudes os investigadores usam, normalmente, dois tipos de instrumentos: perguntas abertas e escalas. Encontrar na literatura instrumentos de observação que pudessem ser utilizados no estudo em curso revelou-se uma tarefa delicada. Regra geral, os instrumentos usados são adequados para a população jovem em situação de aprendizagem e em contexto de formação universitária.

Utilizamos as seguintes escalas:

- a) Escala de Atitudes Sexuais;
- b) Escala de Atitudes em Relação ao Amor;
- c) Escala de Atitudes para com o Cristianismo e
- d) Satisfação com a Vida Amorosa.

Foi aplicado um pré-teste a 15 pessoas (8 mulheres e 7 homens) de idades iguais ou superior a 65 anos. Do teste, aferimos a exequibilidade da aplicação integral das escalas segundo e seguindo a estrutura coligida.

A partir daqui, estruturamos o questionário em duas partes: a primeira respeita às características de teor sócio-demográficas: género, idade, estado civil, escolaridade e religião. As escalas, integram a segunda parte e respeitam a matriz e as escalas iniciais (Quadro 1).

Quadro 1: Apresentação das escalas, autores e objectivos

Questionário Geral	Autor/Data	Objectivo
Escala de Atitudes Sexuais*	Hudson, Murphy e Nurius (1983)	Averiguar o tipo de orientação liberal vs conservadora fase à expressão da sexualidade humana.
Escala de Atitudes em Relação ao Amor	Hendrick e Hendrick (1986) Neto (1992)	Identificar os principais estilos de amor.
Escala de Atitudes para com o Cristianismo	Francis e Stubbs (1987) Ferreira e Neto (2002)	Qualificar as atitudes/conceitos de índole religioso.
Escala de Satisfação com a Vida Amorosa	Neto (2005)	Perspectivar uma auto-avaliação da vida amorosa.

* Tradução livre da autora.

a) *Escala de Atitudes Sexuais*, versão reduzida, da escala original, datada de 1983, é uma escala da responsabilidade de Walter W. Hudson, Gerald J. Murphy e Paula S. Nurius. A validade deste instrumento é-nos certificada por via de estudos precedentes (Murphy, 1978 cit. Hudson & Nurius, Note 1; Nurius, 1983), a partir dos quais, os referidos autores concluíram sobre a fidelidade do instrumento, face à expressão da sexualidade humana, de acordo com uma orientação liberal vs. conservadora. Trata-se de uma escala, tipo *Likert*, desde 1 = discordo completamente até 5 = concordo completamente. É constituída por 25 itens onde se “mede o grau ou a extensão na qual o indivíduo adopta uma orientação liberal ou conservadora face a expressão da sexualidade humana” (Hudson, Murphy e Nurius, 1983, p. 259).

b) Adaptada para Portugal por Neto (1992), a *Escala de Atitudes em Relação ao Amor*, de Hendrick e Hendrick (1986), visa medir os estilos de amor propostos por Lee (1973), especificamente, Eros, Ludus, Pragma, Storge, Agape e Mania. Trata-se de um instrumento constituído por 42 itens e aferido segundo uma escala gradativa, onde 1 = discordo plenamente e 5 = concordo plenamente e, apresenta-se dividida em seis subescalas. A cada uma, correspondente um estilo de amor (Neto, 2000, p. 244): Eros, amor apaixonado; Ludus, amor como um jogo; Storge, amor amizade; Pragma, amor prática; Mania, amor possessivo e Agape, amor altruísta. Cada um destes estilos de amor é avaliado por sete distintos itens. Estilos dinâmicos e que podem alterar-se com o devir do tempo e sob influências várias (e.g. culturais e sociais).

c) *Escala de Atitudes para com o Cristianismo*, elaborada por Francis e Stubbs (1987) e adaptada para a população portuguesa por Ferreira e Neto em 2002. Esta medida fundada em 24 itens e que tem como propósito avaliar atitudes e conceitos de natureza religiosa (e.g. Bíblia, Deus, Igreja, ...). Em termos de estrutura, apresenta cinco pontos, em que o 5 é igual a “concordo fortemente” e o 1 é igual a “discordo fortemente”.

d) *Escala de Satisfação com a Vida Amorosa*, desenvolvida em 2005, a escala é projectada para questionar a opinião acerca da sua vida amorosa e visa aferir a natureza do conceito inerente à satisfação de vida amorosa (Neto, 2005). Quanto a estrutura, a escala tem 5 itens e varia entre sete pontos (1 = totalmente em desacordo a 7, totalmente de acordo). Segundo Neto (2005) a escala apresenta características psicométricas satisfatórias.

Procedimento

As entrevistas, assumem a forma de um questionário. De resto, uma estratégia que nos permitiu coligir um grande número de testemunhos (200) e estabelecer uma conversa agradável, durante a qual foi possível registar pensamentos, atitudes e representações a propósito da sexualidade e do amor.

Cronologicamente, o «trabalho de campo» decorreu entre Abril a Agosto de 2008. Os questionários foram administrados pela autora e, só em situações específicas, houve apoio de um interlocutor. Relativamente à sua aplicação, ela foi feita em locais públicos (cafés, centros de saúde, centros comerciais) e foi precedida por uma breve explicação a propósito do âmbito do trabalho e natureza dos conteúdos. Apesar disso e, dada a especificidade das questões, o questionário suscitou constrangimentos e algumas situações de desconforto. Efectivamente, trata-se de um tema de foro íntimo e, ainda, uma área (quase) intocável, principalmente, para as pessoas mais velhas.

O tratamento estatístico dos dados foi feito utilizando o programa SPSS, versão 15.

Resultados

A escala inicial de atitudes sexuais, tal como definida anteriormente é constituída por 25 itens. Os 25 itens propostos na escala de Hudson et al. (1983) foram submetidas a uma análise factorial exploratória. Emergiram dois factores com valor próprio superior a um, todavia o segundo factor não se interpretou de modo inequívoco, pelo que nas análises seguintes só se retiraram os itens que só saturavam o primeiro factor.

Os 10 itens retidos foram submetidos a uma análise factorial em componentes principais emergindo um só factor (valor próprio > 1), explicando 43.6% da variância. O quadro 2 mostra os itens da SAS e as respectivas contribuições no factor não rodado.

Quadro 2: Saturações factoriais, alphas, médias e desvios padrões da Escala de Atitudes Sexuais

Pergunta	Saturações Factoriais	Alpha de Cronbach (excluindo o item)	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
1. Os idosos não necessitam ter relações sexuais.	.45	.67	2.05	1.01
2. Só os indivíduos que se encontram preparados para o matrimónio devem ter acesso a educação sexual.	.52	.72	1.93	1.14
3. Sexo pré-marital pode ser sinal de decadência social.	.47	.69	2.48	1.81
4. Acredito que as relações sexuais devem ser reservadas para o casamento.	.45	.67	2.69	1.39
5. Sexo deve ser só para jovens.	.52	.72	1.76	.88
6. Sexo deve ser reservado para o dom da procriação.	.51	.72	1.89	.94
7. As pessoas não se devem masturbar.	.52	.72	2.45	1.01
8. A troca de carícias sexuais deve ser desencorajada.	.33	.57	2.12	1.04
9. Indivíduos com alguma deficiência (física ou psicológica) não devem ter relações sexuais.	.29	.54	2.13	1.01
10. A pornografia devia ser banida dos locais de venda.	.30	.54	3.12	1.19

Dos dados ressalta uma consistência interna (*Alpha de Cronbach*) de .85. Tendo em conta o valor encontrado, podemos afirmar que a escala apresenta uma consistência interna satisfatória, logo trata-se de resultados fiáveis.

Os valores médios mais elevados foram obtidos nas questões 10 ($M = 3.12$, $DP = 1.19$), que aborda o tema da pornografia e na questão 4 ($M = 2.69$, $DP = 1.39$), que se refere ao tema do casamento. Quanto aos valores médios mais baixos, as questões 5 ($M = 1.76$, $DP = .88$) e a 6 ($M = 1.89$, $DP = .94$) que abordam respectivamente a juventude e a procriação.

Os valores revelam que, em média ($M = 23.7$, $DP = 7.7$), as mulheres são mais conservadoras do que os homens ($M = 21.6$, $DP = 6.3$), diferença significativa ($F(1, 198) = 4.41$, $p < .05$), facto que podemos constatar no quadro que se segue (Quadro 3):

Quadro 3: *Atitudes sexuais em função do género*

	N	M	DP	F	Sig
Homens	100	21.6	6.3		
Mulheres	100	23.7	7.7		
				4.413	.037

Quanto a escala de Estilos de Amor, os *alphas* oscilaram entre .72 e .88. Dos dados, Storge, o amor como uma amizade, onde os sujeitos partilham interesses, confiança e aceitação adquirida ao longo do tempo ($M = 28.4$, $DP = 4.9$) é o estilo de amor mais valorizado, seguindo-se de perto o estilo de amor Eros, o amor apaixonado, os sujeitos procuram uma relação íntima e aberta, assim, como apaixonada ($M=28.2$, $DP=5.5$). Por outro lado, o estilo de amor visualizado como o menos valorizado pelos questionados, foi o Ludus, o amor como um jogo, não procuram uma relação séria, mas sim vários companheiros, $M = 18.9$, $DP = 5.5$ (Quadro 4).

Quadro 4: *Estilos de Amor e suas características, e valores de Alpha de Cronbach, média e desvio padrão*

Nome	Estilo de Amor	Características	Alpha	M	DP
Eros	Amor Apaixonado	Procura uma relação psicologicamente íntima e aberta, assim, como apaixonada.	.88	28.2	5.5
Ludus	Amor como um Jogo	Múltiplos parceiros, e não se interessam em estabelecer compromissos sérios.	.72	18.9	5.5
Storge	Amor Amizade	Partilha de interesses, confiança e aceitação adquirida ao longo do tempo.	.78	28.4	4.9
Pragma	Amor Prático	Adequação do companheiro para com a posição e lugar do outro na comunidade é fulcral.	.78	22.8	5.9

Quadro 4 (Cont.): *Estilos de Amor e suas características, e valores de Alpha de Cronbach, média e desvio padrão*

Nome	Estilo de Amor	Características	Alpha	M	DP
Mania	Amor Possessivo	Envolvimento emocional intenso, com preocupações relativas a perda do outro, que vivencia sentimentos de ciúme e exclusividade	.83	20.4	6.2
Agape	Amor Altruísta	Procura a completa identificação espiritual e emocional, é bem capaz de fazer sacrifícios em interesse do apaixonado e pode ter conflitos respeitantes a expressão sexual	.85	26.9	5.2

No que respeita ao factor género (Quadro 5), o seu efeito só se revelou significativo em Ludus, os homens mostraram Ludus significativamente mais elevado do que nas mulheres, ($F(1, 198) = 10.042, p < .05$).

Quadro 5: *Atitudes em relação ao amor em função do género*

Estilos de amor	Sexo	N	M	DP	F	Sig.
Eros	Homens	100	28.5	5.2	.747	.389
	Mulheres	100	27.9	5.7		
Ludus	Homens	100	20.2	5.9	10.042	.002
	Mulheres	100	17.7	4.7		
Storge	Homens	100	28.1	5.3	.907	.342
	Mulheres	100	28.8	4.7		
Pragma	Homens	100	22.8	5.7	.045	.832
	Mulheres	100	22.9	6.2		
Mania	Homens	100	19.9	6.1	1.247	.265
	Mulheres	100	20.9	6.4		
Agape	Homens	100	26.9	5.1	.005	.947
	Mulheres	100	26.9	5.4		

Foi calculado o *r* de Pearson, com o objectivo analisar, em que medida os outros constructos se relacionam com a escala de atitudes sexuais e escala de atitudes em relação ao amor, assim apresentamos os resultados obtidos no presente estudo no quadro 6.

Verificamos que a escala de atitudes sexuais apresenta uma correlação positiva com a escala de atitudes para com o cristianismo, com o valor de $r = .293$, $p < .01$, indicando portanto que a religiosidade está relacionada com a atitude do sujeito face a sexualidade. Por conseguinte, uma atitude mais conservadora a nível sexual está aliada a uma maior religiosidade, corroborando assim a hipótese por nós levantada, de que a população com maior religiosidade revelaria uma atitude mais conservadora face à sexualidade.

Verificamos que o estilos de amor Eros apresenta uma correlação positiva com a escala de satisfação com a vida amorosa ($r = .689$, $p < .01$), indicando uma atitude erótica em relação ao amor está associada a uma maior satisfação com a vida. É de observar nos estilos que a satisfação com a vida amorosa se encontra associada a outros estilos de amor, em particular, Storge e Agape.

Quadro 6: Correlações entre a escala de atitudes sexuais e escala de atitudes em relação ao amor, e outros constructos psicológicos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Escala de atitudes sexuais	-								
2. Escala de atitudes para com o cristianismo	.293**	-							
3. Escala de satisfação com a vida amorosa	.012	.329**	-						
4. Eros	.037	.312**	.689**	-					
5. Ludus	-.060	.015	-.061	-.017	-				
6. Storge	.193**	.353**	.149*	.229**	.104	-			
7. Pragma	.364**	.335**	.063	.190**	.264**	.507**	-		
8. Mania	.003	.121	.074	.152*	.150*	.154*	.236**	-	
9. Agape	.175*	.301**	.387**	.310**	-.043	.271**	.127	.255**	-

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

Discussão

Um dos objectivos deste estudo foi analisar se a escala de avaliação de atitudes sexuais tinha qualidades psicométricas adequadas para a população idosa portuguesa. Os resultados obtidos pela versão adaptada da escala de atitudes sexuais com 10 itens permitem afirmar que se trata de um instrumento com qualidades metrológicas satisfatórias, tanto a nível geral, como correlacionada com os factores sócio-demográficos e as outras medidas usadas no presente estudo.

Em relação à fidelidade da escala, a análise da consistência interna da mesma, permite considerar que este instrumento é preciso. Deste modo comprovamos a primeira hipótese que levantamos aquando do início deste estudo.

A segunda hipótese foi confirmada. Esta prevê que as mulheres idosas sejam mais conservadoras nas suas atitudes sexuais do que os homens idosos. Ao longo da história sempre existiu o pensamento de que as atitudes sexuais das mulheres eram mais conservadoras do que a dos homens, influenciando, por si só, essas mesmas atitudes e os comportamentos dos indivíduos (Hendrick e Hendrick, 1987). De facto, as mulheres inquiridas revelaram uma atitude mais conservadora face à sexualidade do que os homens.

No que respeita a terceira hipótese, foi confirmada em parte, pelos resultados obtidos. Ao longo deste estudo verificamos que de facto a população inquirida do sexo masculino era mais lúdica do que a do sexo feminino; porém, no que respeita o estilo de amor agápico, obtivemos resultados semelhantes para ambos os géneros. De facto, os homens compreendem o amor de modo mais despreocupado e livre, ao contrário das mulheres que procuram compromisso. “O ser humano está cada vez mais à procura da sua liberdade quer mental quer corporal, procurando o prazer e a felicidade, alterando assim em gerações, a forma de lidar com a sexualidade e com o relacionamento amoroso” (Ribeiro, 2007, p. 9).

No que diz respeito à quarta hipótese, onde se prevê que a população com maior religiosidade revele uma atitude mais conservadora face à sexualidade, também foi consolidada pelos dados recolhidos. Este comportamento pode ser fruto de algumas restrições religiosas face às atitudes sexuais consideradas como apropriadas para os idosos. “Os católicos (praticantes ou não) e outros crentes reclamam, numa percentagem considerável, a necessidade do casamento para que duas pessoas se possam relacionar sexualmente” (Pais, 2003, p. 425). Este estudo desenvolvido por Pais, defende que a igreja corrobora uma filosofia da prática sexual unicamente inserida num casamento e para fins reprodutivos, ignorando a importância do prazer, criando assim barreiras a vivência de uma sexualidade plena.

A quinta hipótese que previa que os sujeitos, com um estilo de amor erótico, apresentaria maior satisfação na vida amorosa, foi confirmada no decorrer do nosso estudo. Os inquiridos que demonstravam adoptar este estilo de amor, revelavam valores mais elevados na escala de satisfação com a vida amorosa. Isto pode dever-se ao facto de que o estilo de amor erótico que valoriza a beleza, o amor romântico, «amor à primeira vista», durante o período em que o sujeito se encontra enamorado, sente-se realizado, preenchido, satisfeito com a sua vida. Citando Barros (2004, p. 17) “o amor faz milagres”. Quem ama, vê a vida “através de óculos cor-de-rosa” (Neto, 2000, p. 233). O amor constitui o “sumo da felicidade” (Barros, 2004, p. 18).

Em suma, com o aumento da esperança média de vida as pessoas vivem mais anos, pese embora o maior número de anos não signifique viver em/com qualidade de vida. É preciso fomentar uma velhice mais saudável e com uma maior qualidade de vida, onde todas as questões possam ser abordadas de forma clara e esclarecida, mesmo que sejam questões de carácter sexual, porquanto são igualmente vitais para a promoção do bem-estar e da alegria de bem viver.

A cultura faculta e garante significados e formas de experiência e de vida que nos permitem melhor compreender a sua influência no amor e nos relacionamentos (Neto, 2000). E, se ainda hoje não assimilamos o amor na terceira idade, esta circunstância advém das influências sociais e/ou culturais que importa mudar em prol de uma sociedade esclarecida, solidária e para todas as idades.

Efectivamente, a vivacidade e a vida sexual possibilitam o emergir de sentimentos positivos e a convicção de continuarmos a ser desejados. E, apesar de vivermos numa sociedade que todos os dias clama por valores de celeridade e de beleza, a verdade é que todos os dias tomamos conhecimento e experimentamos sentimentos que nos lembram que viver é aprender e que ninguém é capaz de viver sozinho. Ser homem e ser mulher é ser social e, nessa verdade, ninguém deveria viver (morrer) sozinho e ou discriminado ou negligenciado por questões de idadismo.

A Educação Sexual para os mais velhos é uma necessidade. Falta de informação, pressão social, são alguns dos muitos factores que justificam atitudes tão conservadoras face à sexualidade em geral.

Na óptica da indigência de uma educação sexual direccionada para um público maior, Lima (2006, p. 97) atesta o seguinte, “Tendo em consideração que grande parte dos problemas sexuais dos idosos são psicossociais, torna-se fundamental uma intervenção sistémica abrangendo pessoal técnico, os familiares e a sociedade em geral. A educação sexual durante a velhice, como

ao longo de toda a vida, tem como objectivo geral favorecer o desenvolvimento e a optimização das capacidades no domínio das relações interpessoais, em geral, e das sexuais, em particular”.

Um dos problemas com que nos deparamos na questão da educação sexual é a falta de técnicos especializados na área da sexualidade. A propósito dessa contenda, Vaz (2000, p. 45) afirma: “A falta de formação dos técnicos (...) leva-os a confirmar receios despropositados e a passar verdadeiras «certidões de óbito» eróticas. Não é raro as pessoas ouvirem discursos melancólicos (ou sádicos?) do género bom-compreende-os-anos-passam-o-sexo-não-é-tudo. Por causa das minhas habituais divagações, que fique desde já bem claro: homens e mulheres (...) podem manter uma vida erótica satisfatória até idades muito avançadas.”

Enfim, a sexualidade e o amor não possuem idade. Desde que nascemos até que morremos, a sexualidade e o amor fazem parte da nossa vida e contribuem para uma maior satisfação com a vida em geral (Neto, 2000).

Referências

- Barros, J. (2004). *Psicologia positiva*. Porto: ASA.
- Crawford, M. (2006). *Sexo sem tabus (para viver o sexo com prazer)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cunha, M. (2007). *Educação da sexualidade e relação pedagógica*. Braga: Universidade Católica Portuguesa (dissertação).
- Hendrick, S., e Hendrick, C. (1987). Multidimensionality of sexual attitudes. *The Journal of Sex Research*, 23, 502-526.
- Lima, M. (2006). Sexualidade “de terceira” na terceira idade?. *Psychologica*, 41, 83-101.
- Neto, F. (2000). *Psicologia social. Volume II*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Neto, F. (2002). *Psicologia intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pais, J. (Coord.) (2003). *Geração e valores: Na sociedade portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Ribeiro, V. (2007). *Relações amorosas – Uma revisão sobre as relações amorosas desde a década de 50 até à actualidade*, in [Em linha], www.psicologia.com.pt, 04/01/2008.
- Vaz, J. (2000). *O sexo dos anjos*. Lisboa: Relógio D’Água.

SEXUALITY AND LOVE IN THE THIRD AGE

Marta Pinto da Costa
Félix Neto

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

Abstract: Recognizing the need of better knowing and enlightening the issues of sexuality and love in third age, we developed a research that implied inquiring 200 people (hundred men and hundred women) over the age of 65 years old. Our goal was to know how elderly people behave in their love life, emotionally and sexually, how they feel, the degree of their acceptance and understanding. The participants answered the following scales: sexual attitudes, attitudes towards love, attitudes towards Christianity, satisfaction with their love life, and also some social demographics characteristics like, gender, age, marital status, religion and scholarship. The data revealed that the sexual attitudes scale had adequate psychometric characteristics. The results showed that women were more conservative towards sexuality than men. All efforts made around this topic are important to knock down old myths, and taboos crystallized in time and in people's minds.

KEY-WORDS: *Aging, attitudes, love, sexuality, stereotypes.*

PERCURSOS VOCACIONAIS E VIVÊNCIAS ACADÉMICAS: O CASO DOS ALUNOS MAIORES DE 23 ANOS

Diana L. Soares

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho, Portugal

Joaquim Armando G. Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Este estudo pretende caracterizar os novos públicos que acedem ao Ensino Superior, mais concretamente os alunos maiores de 23 anos, bem como avaliar a sua transição e adaptação a este contexto, inferindo-se as variáveis que mediam estes processos. Para tal, numa primeira fase, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas a oito alunos que frequentam a Universidade do Minho. Posteriormente, auscultaram-se seis alunos a realizar licenciatura, recorrendo-se à metodologia de *focus group*. A informação recolhida foi organizada em função das dimensões do Questionário de Vivências Académicas (QVA; Almeida & Ferreira, 1997): dimensão pessoal (percepções pessoais, bem-estar, identidade), dimensão interpessoal (relacionamento com colegas e professores), dimensão vocacional (curso, carreira), dimensão estudo (métodos e estratégias de estudo, aproveitamento) e dimensão institucional (serviços, equipamentos e estruturas). Para além das verbalizações dos estudantes na lógica das cinco dimensões do QVA, os discursos obtidos fizeram salientar a singularidade deste grupo de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino Superior, adaptação académica, sucesso académico.*

Introdução

Actualmente assiste-se a uma verdadeira expansão e diversificação do sistema de ensino superior. Para além do número crescente de alunos que acedem à Universidade, verifica-se o aparecimento de estudantes com percursos escolares e trajectórias de vida distintas dos alunos tradicionais, como é o caso dos alunos maiores de 23 anos. Estes alunos, para além de se situarem num grupo etário superior ao dos estudantes universitários “típicos”, não seguiram, tendencialmente, os ciclos sequenciais de ensino formal, não obtendo,

Morada (address): Leandro S. Almeida, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 4710 Braga, Portugal. E-mail: leandro@ie.uminho.pt.

na sua maioria, a certificação da conclusão do Ensino Secundário. Em alternativa, tenderão a estar já inseridos no mundo do trabalho (Santiago, Rosa e Amaral, 2002), e em vários casos vivendo autonomamente da sua família de origem ou, então, com responsabilidades parentais.

Esta caracterização sobrepõe-se em vários aspectos ao que é descrito na literatura internacional na área. Pascarella e Terenzini (1991) referem que os estudantes não-tradicionais são aqueles que ingressam no Ensino Superior com uma idade superior a 25 anos, frequentam-no a tempo parcial e apresentam uma actividade profissional remunerada. Mais que a idade, caracteriza este estudante a sua maior autonomia face à família, o exercício de uma profissão e a impossibilidade de um envolvimento a tempo integral nas actividades académicas. Em geral, o “estudante não-tradicional” está inserido no mundo do trabalho buscando no Ensino Superior a sua valorização pessoal, social e profissional, por vezes uma formação certificada que lhe permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego (Santiago, Rosa e Amaral, 2002; Soares, Guisande e Almeida, 2007).

Apesar das novas orientações políticas (Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de Março) para o acesso destes alunos ao ensino superior, a sua presença nas nossas universidades ainda é residual. Num estudo realizado pela Direcção Geral do Ensino Superior (2005), com uma amostra nacional de 3000 estudantes universitários, mais de 80% possuíam idades até aos 23 anos (aliás apenas 6% com idade superior a 27 anos). Para além disso, menos que 20% dos estudantes refere ter obtido formação profissional ou ter exercido alguma actividade laboral antes do acesso ao Ensino Superior. Para além disso, este novo grupo de estudantes não aparece tão referenciado nos estudos com universitários. Contrariamente ao que acontece com os alunos tradicionais, os estudos envolvendo os processos de transição, adaptação e sucesso no ensino superior desta nova população estudantil ainda se encontram numa fase bastante incipiente de prossecução. Reveste-se, assim, de particular importância proceder a investigações nesta área, de forma a construir-se e consolidar-se quadros conceptuais e compreensivos que façam emergir as necessidades e as particularidades da vida académica destes alunos.

Neste quadro de preocupações, este estudo pretende caracterizar estes novos alunos (maiores de 23 anos) que acedem ao Ensino Superior em Portugal. Em particular, pretende-se avaliar as vivências associadas à sua transição e adaptação ao contexto académico, procurando identificar as variáveis pessoais e de contexto que medeiam estes processos em termos das suas vivências mais e menos adaptativas.

Método

Participantes

Este estudo considera a informação recolhida numa entrevista a oito alunos maiores de 23 anos, com experiência profissional prévia, que ingressaram na Universidade do Minho, no ano lectivo de 2005/2006. A idade destes alunos é superior a 35 anos, havendo três alunos com mais de 50. À excepção de um aluno, todos têm família constituída e filhos. Estes alunos pretendem manter a sua situação de “trabalhador” e as suas expectativas passam por melhorias nas respectivas carreiras após a conclusão do curso. Por último, cinco alunos estão inscritos num curso de licenciatura, dois têm a sua matrícula congelada e um encontra-se a realizar o mestrado. Numa fase posterior, auscultaram-se ainda seis alunos a realizar a licenciatura, recorrendo à metodologia de focus group. A idade destes alunos oscila entre os 30 e os 35 anos. Todos estes alunos mantêm a sua situação profissional. Apesar de apenas três terem constituído família, todos eles vivem autonomamente.

Instrumentos e procedimentos

A estes alunos foi realizada uma entrevista semi-estruturada tomando como base as dimensões do Questionário de Vivências Académicas (QVA; Almeida e Ferreira, 1997). Este instrumento visa avaliar a forma como os jovens se adaptam à universidade em termos pessoais, interpessoais e institucionais (Almeida, Soares e Ferreira, 1999). As entrevistas foram gravadas após o consentimento dos sujeitos. Para além da realização de entrevistas foi ainda realizado um *focus group* com vista à análise das dimensões do QVA e respectivos itens e à discussão da sua adequabilidade a este grupo de estudantes universitários. Os testemunhos dos alunos foram registados com recurso a gravador, após a respectiva anuência. Os dados recolhidos através das entrevistas e do *focus group* foram objecto de análise tomando grandes áreas da adaptação académica dos estudantes.

Resultados

A informação recolhida foi organizada em função das seguintes dimensões do QVA: pessoal (percepções pessoais, bem-estar, identidade), interpessoal (relacionamento com colegas e professores), vocacional (curso, carreira),

estudo (métodos e estratégias de estudo, aproveitamento), e institucional (serviços, equipamentos e estruturas).

Na área da dimensão “Pessoal”, as verbalizações dos entrevistados reportaram-se sobretudo a aspectos motivacionais, expectativas e percepções de competência. Num estudo efectuado por Aslanian e Brickell (1980; in Oliveira, 2007), os autores concluem que as transições de vida são o principal estímulo para o ingresso dos adultos no ensino superior. Essas transições correspondem, na maioria dos casos, a mudanças de carreira (actualização de conhecimentos e progressão na carreira). Uma percentagem significativa de adultos (17%) revela como principal razão do seu ingresso o gosto/vontade pessoal por aprender. Assim, os motivos que levam à entrada na universidade *“concentram-se em duas grandes temáticas – uma ligada à profissão e à carreira e outra ao enriquecimento e desenvolvimento pessoal”* (Oliveira, 2007). O discurso produzido pelos alunos entrevistados corrobora estes dados: *“A minha outra profissão, eu também gostei, mas já a explorei por muito tempo (...) portanto foi altura de mudar, aprender alguma coisa diferente”; “Seria uma mais-valia aqui no meu emprego, pelo menos, para poder gerir a empresa. Tinha outros conceitos, outros pontos de vista, outros conhecimentos”*. Estes estudantes apresentam ainda motivações para aprender, quer intrínsecas quer extrínsecas, mais fortes que os seus colegas mais novos (Kasworm, 2003). *“Mas eu gostava muito, era o meu sonho”; “Senti sempre a motivação para ir mais longe. Eu acho que a pessoa está com aquela vontade de querer saber mais”* (depoimentos de alunos).

Em termos da dimensão “Interpessoal”, todos os estudantes entrevistados explicitaram o bom relacionamento com colegas e professores, e na generalidade um relacionamento pautado pelo afecto e ajuda em virtude da sua singularidade. Por exemplo, *“(...) a ligação que havia com os professores, com a juventude. Era uma ligação especial, tinham por nós um carinho especial”*. A solidariedade criada entre os alunos é muitas vezes o elo de ligação dos estudantes adultos à universidade, sendo um importante incentivo para não desistirem.

A dimensão “Vocacional” ilustra como estes estudantes sentem e se adaptam ao curso e, ainda, como o perspectivam no quadro da sua actividade profissional e carreira. Esta dimensão é aquela que melhor capta as particularidades deste grupo de alunos. A necessidade da conciliação dos inúmeros papéis de vida (familiares, profissionais, académicos e comunitários) é um dos desafios mais exigentes com que estes alunos se defrontam, estando, muitas vezes, na origem do abandono e desistência do curso superior. Esta dificuldade encontra-se bem documentada nos seguintes testemunhos: *“Torna-se tudo*

mais difícil porque se tem que conciliar muita coisa. Eu admiro bastante os meus colegas que continuaram”; “Conciliar o estudo com o ambiente familiar é muito complicado”.

Quanto à dimensão “Estudo”, os entrevistados salientam as suas dificuldades. Estes estudantes apontam, nomeadamente, a falta de rotinas de estudo e de certas habilidades cognitivas que não foram mantidas ou suficientemente treinadas. Apesar da confiança depositada nas suas experiências de vida, os alunos maiores de 23 anos tendem, em particular aquando da transição para o ensino superior, a não se sentirem competentes e com capacidade para lidar com o desafio que se lhes depara. *“Houve uma altura em que eu não acreditava que entrasse, quando foi o exame de português eu achei que ia ser muito difícil e não ia conseguir”* (testemunho de um aluno). O facto destes alunos terem estado afastados do sistema de ensino durante um período considerável leva a que estes se sintam inseguros, ansiosos e com falta de capacidade para aprender (Kasworm, 2005). Este interregno nos estudos pode fazer com que o recomeço dos mesmos e o retomar da aprendizagem pareçam situações estranhas e frustrantes, fazendo salientar um papel fundamental dos professores enquanto tutores dos seus percursos académicos (Araújo, Cruz e Almeida, 2007). Tais sentimentos são ainda agravados pela crença partilhada por muitos adultos que a idade influencia negativamente a capacidade de aprendizagem (Oliveira, 2007). *“[Uma das exigências é] criar a rotina de estudo. E a memória já não é a mesma”* (depoimento de um aluno). Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior deveriam proporcionar aos seus alunos formação sobre estratégias e métodos de estudo, ajudando-os deste modo a ultrapassarem as barreiras iniciais e a desenvolverem mais facilmente as suas competências. A investigação revela, todavia, que à medida que os adultos prosseguem os estudos, estes sentimentos de “incapacidade” tendem a diminuir. Um estudo realizado por Kasworm (1990) revela que os adultos no ensino superior obtêm tão bons ou melhores resultados que os estudantes mais jovens. Tais resultados advêm de diversos factores. Os alunos adultos revelam objectivos mais bem definidos, são mais intencionais e motivados para aprender, levando os estudos mais a sério. Para além disso, segundo Kasworm (2005), os adultos constroem uma imagem do estudante ideal, pautando o seu comportamento por tal modelo e usando-o para avaliar o seu comportamento e o dos colegas. Tais factos aparecem bem referenciados nos depoimentos dos alunos quando questionados acerca da auto-avaliação que fazem ao seu comportamento, por comparação ao dos mais jovens. *“Agora a postura... havia ali uma postura mais interventiva. Notava que a minha participação nas aulas era sempre*

mais elevada que as dos outros colegas. Acho que tenho essencialmente mais empenho, muita mais motivação”; “Acho que as pessoas que trabalham tiram melhores notas que os outros alunos”.

Finalmente, em relação à dimensão “Instituição” os entrevistados apontam diversas barreiras, incidindo aqui grande parte das suas dificuldades na adaptação e realização académica. A tonalidade do discurso dos entrevistados neste domínio fica bem patente na seguinte transcrição das entrevistas: *“Onde considero haver tratamento desigual - discriminação claramente negativa - é tratar-se igualmente aquilo que é desigual, ou seja, um aluno com mais de 23 anos que, trabalha, não pode esbarrar em condições que apenas são pensadas para os jovens que, felizmente para eles, tiveram, em tempo útil, possibilidade de frequentar a Universidade. Um outro aluno relata um dado curioso, a “falácia da universidade para alunos maiores de 23 anos: criam expectativas que depois não se concretizam”.* Os horários implementados impossibilitam os alunos de assistirem às aulas. *“Eu só queria que me deixarem poder ir às aulas”* (testemunho de um aluno). Segundo um dos entrevistados *“nunca houve qualquer preocupação com os alunos que trabalhavam. Não havia aqueles turnos mais ao final do dia”.* Os alunos maiores de 23 anos constituem um grupo heterogéneo, o que acaba por ter implicações em termos de estrutura e organização curricular dos programas de estudo. Necessitam assim, de programas de estratégias de estudo que os ajudem a conciliar os vários papéis de vida que desempenham. Com vista a adaptação dos currículos às diversas circunstâncias que ocorrem entre os maiores de 23 anos, as instituições de Ensino Superior vêem-se na necessidade de introduzir sistemas curriculares mais flexíveis e acessíveis, como por exemplo, permitindo a possibilidade de escolha de módulos curriculares, tanto em horário diurno como pós-laboral, com conteúdos adequados às especificidades destes. Um outro aspecto diz respeito à importância de se fornecer com a devida antecedência horários das aulas, datas dos exames (bem como as eventuais alterações) para que estes estudantes possam organizar atempadamente a sua vida pessoal, familiar, profissional e escolar. A implementação de um sistema de ensino à distância e de plataformas *e-learning* parece ser entendida como uma possibilidade ainda pouco explorada de um maior número de estudantes maiores de 23 anos frequentarem com maior sucesso académico a universidade, dado que assim conseguiriam adequar os períodos de estudo às suas conveniências (Correia e Mesquita, 2006).

Outra das barreiras institucionais mencionadas diz respeito à figura do professor, em particular às estratégias pedagógicas que utiliza, isto, porque

“o professor tem que adaptar a linguagem ao trabalhador (...) transformar a sua mensagem e (...) saber acompanhar aquela pessoa que já trabalha, que até é pai ou mãe. O professor tem que usar a empatia com o aluno e adaptar a disciplina aos currículos dos alunos” (opinião de um aluno). O Projecto LIHE (*Learning in Higher Education: Improving Practice for Non-traditional Adult Students* - Projecto Europeu para a Educação Socrates Grundtvi, 2002 a 2004) permitiu identificar as metodologias de ensino mais bem sucedidas junto dos alunos adultos. São elas: a promoção da interactividade na sala de aula de forma a criação de um ambiente de aprendizagem criativo e acolhedor, a existência de informação de retorno entre alunos e docentes de modo a estabelecer um debate aberto entre todos e ainda introduzir, na aula, aprendizagens baseadas nas experiências prévias destes alunos. Para tal, seria necessário que as instituições de Ensino Superior facultassem, ao pessoal docente, formação que promovesse a sensibilidade destes para com os alunos maiores de 23 anos, contribuindo para que se convertessem em “educadores reflexivos” (Correia e Mesquita, 2006; Araújo, Cruz e Almeida, 2007) e que adequassem as suas práticas pedagógicas a estes alunos. Um aspecto a destacar é a importância de ser flexível em relação à entrega de trabalhos académicos, dado que estes alunos assumem diversas responsabilidades, bastando um contratempo para que as datas não sejam cumpridas. Seria então pertinente que se disponibilizasse um formulário no qual os estudantes pudessem solicitar uma extensão no prazo de realização ou entrega do trabalho, com a apresentação da devida justificação.

As políticas e as estratégias institucionais acabam por moldar fortemente as experiências dos alunos maiores de 23 anos, tendo um grande impacto na adaptação destes à universidade. Estas barreiras podem constituir-se como fortes impeditivos à entrada dos alunos maiores de 23 anos no ensino superior, sendo premente elaborar e levar a efeito acções que minimizem o seu impacto. Um bom ponto de partida para a integração destes alunos no ambiente do campus universitário seria a criação de um ambiente de acolhimento e de boas vindas que incluísse claramente estes alunos. É, por exemplo, importante que nos enunciados de boas vindas aos novos alunos, os estudantes adultos sejam explicitamente referidos. As instituições de Ensino Superior deveriam assim prestar apoio, orientação e aconselhamento aos alunos, em vários momentos do percurso académico, nomeadamente antes do seu ingresso, através do fornecimento de informações sobre o sistema de Ensino Superior. Actualmente, estas instituições facultam, já, cursos de preparação para candidatos maiores de 23 anos que não tenham a habilitação

de acesso. Para além de duas disciplinas que os alunos terão que realizar com sucesso (Língua Portuguesa e uma disciplina de opção específica ao curso que se pretende ingressar) é-lhes ainda facultada informação e esclarecimentos sobre este nível de ensino (informações sobre a instituição, horários, sistema de avaliação, etc.). Estes cursos são já uma forma de iniciação ao ambiente universitário, permitindo uma transição menos geradora de ansiedade.

Para além das verbalizações dos estudantes na lógica das cinco dimensões do QVA, importa reter algumas partes dos seus discursos que apontam também para a singularidade deste grupo de estudantes. Um aspecto a reter é a valorização que fazem do seu currículo, da sua idade/maturidade e experiência acumulada, nomeadamente na profissão. Apesar da dificuldade sentida na necessidade de conciliação dos inúmeros papéis de vida, a experiência de vida é perspectivada pelos alunos como uma base de conhecimento que potenciará as suas aprendizagens, colocando-os até numa posição vantajosa perante os colegas mais novos. *“A vida também é uma universidade (...) há determinadas coisas que nós até já temos conhecimento, pela vida, pelos anos, que um jovem não conhece”* (testemunho de um aluno). Importa ainda referir que os alunos esperam que a universidade valorize e reconheça as suas experiências e conhecimentos prévios (Knowles, 2005). Tal poderia ser efectuado através de sistema de acreditação e reconhecimento das aprendizagens prévias, rentabilizando assim as experiências como actividade profissional, trabalho voluntário, outras tarefas no contexto familiar do candidato, que após serem formalmente reconhecidas, se constituiriam como ponto de partida para o programa de estudos (Correia e Mesquita, 2006). As experiências de vida seriam assim reconhecidas e respeitadas, conferindo a estes estudantes uma identidade própria. Seria importante também que os docentes estabelecessem pontes entre os conceitos apresentados nas aulas e essas experiências. Todavia, segundo o depoimento de um dos alunos entrevistados tal não se verifica. *“A noção de valor prático, pragmatismo de uma pessoa já com experiência de vida, não é tida, não é achada e muito menos considerada”*. Este *background* em termos de maturidade e experiência e esta simultaneidade de papéis são sentidos como uma vantagem, contudo nem sempre conseguindo ser suficientemente rentabilizados no contexto académico, onde aspectos como horários das aulas, *timing* dos momentos de avaliação, metodologias e pedagogias utilizadas acabam por limitar as oportunidades de crescimento e envolvimento destes alunos no contexto de ensino superior. Assim, para estes alunos, a adaptação à universidade acaba por se centrar nas áreas mais académicas

e a sua acção localiza-se sobretudo na concretização de objectivos escolares como a transição de ano e a realização com sucesso dos exames. Pelo reduzido tempo disponível, os estudantes envolvem-se pouco em actividades extra-curriculares, deixando para segundo plano as outras dimensões da vida académica.

Conclusão

Os processos de transição e adaptação ao ensino superior têm vindo a ser alvo de sucessivos estudos e análises, quer pelas dificuldades específicas inerentes a esta transição académica quer porque os alunos vivenciam uma fase importante do seu desenvolvimento psicossocial, designada por adultez emergente. A abertura das Universidades a públicos mais velhos (alunos não tradicionais) aumentou o interesse na pesquisa em torno da transição e adaptação académica dos alunos ao Ensino Superior. Todavia, apesar do aumento crescente dos novos públicos nas universidades, as investigações realizadas com esta população ainda se encontram numa fase bastante inicial.

O presente estudo pretendeu, desta forma, contribuir para a caracterização deste grupo de estudantes com percursos escolares e trajectórias de vida bem distintas dos alunos tradicionais, bem como alertar para a necessidade das políticas educativas e as instituições tomarem em consideração as experiências profissionais, aspirações e expectativas dos estudantes mais velhos, assim como as suas motivações e dificuldades, para que possam *“abrir novos percursos de acesso ao ensino superior e diversificar o sistema, quer na proposta de novos programas de estudo, quer na introdução de alterações na organização curricular e nas estruturas organizacionais (...) [criando] uma oportunidade de inclusão daqueles que mais cedo foram afastados dos percursos de acesso tradicionais”* (Santiago, Rosa e Amaral, 2002, p.2).

Importa que em Portugal, a par das condições tendentes a favorecer uma igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, se criem condições para uma igualdade efectiva ao nível do sucesso. Para tal, é necessário levar a efeito acções que minimizem o impacto das barreiras institucionais, quer ao nível das políticas educativas, quer ao nível de iniciativas e acções estratégicas das várias instituições educativas, favorecendo e potenciando uma transição e adaptação ajustada destes novos públicos no ensino superior.

Dando voz a estes alunos em torno das suas vivências académicas, apercebemo-nos de problemas específicos deste grupo na sua adaptação académica, na sua aprendizagem e no seu sucesso académico. Tendencialmente são estudantes que mais facilmente abandonam quando não encontram resposta às suas necessidades por parte da instituição. Assim sendo, importa aprofundar o conhecimento das especificidades e necessidades deste grupo de estudantes, assim como a particularidade das suas expectativas e projectos de carreira, permitindo que as instituições de ensino superior possam atender às características e exigências destes alunos.

Referências

- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção e validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI, 197-221.
- Correia, A. R. M. & Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior: Desafios da sociedade de conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kasworm, C. (1990). Adult undergraduates in higher education: a review of past research perspectives. *Review of Educational Research*, 60, 345-372.
- Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly*, 53, 81-98.
- Kasworm, C. (2005). Adult student identity in an intergenerational community of college classroom. *Adult Education Quarterly*, 56, 3-20.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 41-3, 2007. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Santiago, R., Rosa, M. & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Matosinhos: CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.

- Seixas, P. A. (2006). *Percorso Académico dos Alunos na Universidade do Minho: A preocupação com os novos públicos*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 753-765.

VOCATIONAL CAREER AND ACADEMIC EXPERIENCES: THE OLDER 23 YEARS STUDENTS CASE

Diana L. Soares

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho, Portugal

Joaquim Armando G. Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Abstract: The aim of this paper is to describe the access to Graduate Programs of non-traditional students, more specifically, candidates over 23 years old, as well as to assess their transition and adjustment to University, investigating the key variables of the processes. In the first phase of the research were carried semi-structured interviews to eight University of Minho students. Afterwards, information was gathered from six students using the group focus methodology. The information was organized according to the dimensions of the Academic Experiences Questionnaire (QVA; Almeida & Ferreira, 1997): Personal dimension (perception of competencies, well-being, and identity), interpersonal dimension (relationships with peers and professors), vocational dimension (graduation and career), study dimension (study methods and learning strategies), and institutional dimension (services, equipments, and structures). Content and discourse analysis was performed on the data collected. The first outcomes from this exploratory study suggest that non-traditional students are a particular group, suggesting the need for the University institution to define specific intervention strategies to this group of students, facilitating their transition process and promoting their academic and psychosocial adjustment to the University.

KEY-WORDS: *Higher Education, academic adjustment, academic success.*

GRATIDÃO: NOVO TÓPICO DA PSICOLOGIA POSITIVA

José H. Barros-Oliveira

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

A gratidão é não só a maior das virtudes, mas também a mãe de todas as outras (Cícero).
Recebemos muito mais do que aquilo que damos e só com a gratidão a vida se torna rica
(D. Bonhoeffer).

A gratidão é o único tesouro dos humildes (Shakespeare).

A gratidão é o segredo da vida (Schweitzer).

O agradecimento é a memória do coração (Massieu).

Sou grato Ao que do pó que sou me levantou (F. Pessoa).

A ingratidão é o crime mais horrível que os humanos podem cometer (D. Hume).

A ingratidão é sempre uma forma de fraqueza (Goethe).

O maior inimigo da sociedade é o ingrato (Cícero).

Resumo

Constitui objectivo deste artigo uma primeira abordagem sobre o sentimento de gratidão. Trata-se de um tópico importante da denominada Psicologia Positiva, ainda pouco versado, mas que se afigura relevante para as relações interpessoais. Depois de referir alguns autores que investigam este construto, procura-se definir gratidão, distinguir diversos factores, mostrar correlações com outras variáveis, apresentar uma perspectiva desenvolvimental e educativa e ainda alguns instrumentos de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: *Gratidão, emoções positivas, psicologia positiva, educação.*

Trata-se de um tópico importante e de valor inegável. O sentimento de gratidão é tão antigo quanto o homem, envolvendo não apenas a inteligência que também a afectividade e o comportamento. A gratidão foi versada há muito por filósofos e teólogos e grandemente apreciada e vivida pelas grandes religiões, como o Judaísmo, Cristianismo, Islamismo, Hinduísmo e Budismo, que exaltam esta virtude, capaz de enobrecer o indivíduo e as relações humanas. Está em causa um sentimento que perpassa todos os povos e tempos, todas as religiões e filosofias, manifestando-se supercultural e atemporal.

Comte-Sponville (2006) inclui, no seu tratado sobre “as grandes virtudes”, a gratidão, que considera “a mais agradável das virtudes, embora

não a mais fácil", "o mais virtuoso dos prazeres" (p. 198). Para este filósofo, que insiste na gratidão como expressão de amor, "agradecer é dar; dar graças é partilhar" (p. 199). O reconhecimento gera também alegria, podendo considerar-se a gratidão como a "alegria da memória" (p. 206). Supõe-se uma gratidão verdadeiramente 'gratuita' e não bajulatória ou com segundas intenções.

Mostrar-se agradecido é algo de vital, não de mera cortesia, atingindo, segundo Martí Garcia (2009), "as atitudes mais profundas do ser humano", constituindo "uma opção fundamental perante a vida, considerando esta como um presente, como um dom" (p. 7). Assim, segundo este autor, "só a rotina, o embotamento intelectual e a mesquinhez explicariam um olhar míope e desencantado, e consequentemente desagradecido, perante o mistério da existência" (p. 79).

Anselmo Gruen (2009), no seu belo livro sobre a "arte de envelhecer", aponta algumas virtudes da velhice, onde consta também a gratidão. O autor começa por notar que o verbo alemão *danken* (agradecer) vem do verbo *denken* (pensar), concluindo que "só quem pensa é que pode estar grato" (p. 111). Cita vários autores, particularmente Cícero, que realçou também esta virtude, considerando-a a qualidade mais importante do homem e a mãe de todas as virtudes, não podendo ser 'comercializada' ou banalizada mas constituindo memória feliz (*grata memoria*) dos benefícios recebidos, velando para que não se perca nada de valioso.

Referimo-nos a 'grandes gratidões', digamos assim, como agradecer a alguém que me salvou a vida, mas também a 'pequenas gratidões', por exemplo, após um convite para um agradável passeio. Há certamente uma grande lista de favores a agradecer, embora de dimensão e mérito diferente. Em todo o caso, mais do que a grandeza do acto em si, está em causa o coração de quem o pratica e mais ainda de quem o recebe e agradece. Depende ainda de outras circunstâncias, como a oportunidade em que o favor e a gratidão ocorrem.

Diga-se, entretanto, que nem todos os autores apreciam a gratidão ou a consideram como virtude. Caso típico é o filósofo grego Aristóteles (in Emmons et al., 2003, p. 328) que considerava a gratidão incompatível com a magnanimidade e por isso não a inclui no rol das virtudes. A pessoa magnânima, segundo ele, sente-se auto-suficiente e considera a gratidão algo menos digno. Mas este grande filósofo (em coro com alguns cínicos), aqui enganou-se. Na realidade em geral a gratidão é uma sentimento altamente apreciado e que enobrece quem o presta e quem o recebe (Bono, Emmons e McCullough, 2004).

Um pouco de história

Particularmente desde a última década do século passado, vários livros (v. g. Hay, 1996; Ryan, 1999; Turner, 1998), ainda de índole geral e dirigidos ao grande público, testemunham o interesse por esta variável da personalidade, insistindo designadamente no seu valor e educação, cientes de que uma atitude agradecida é geradora de paz e felicidade, a nível pessoal, promovendo também a satisfação nas relações interpessoais. Foi certamente nesta convicção que as Nações Unidas declararam o ano 2000 “Ano Internacional de acção de graças”. Um livro mais recente neste domínio é o de Emmons (2007), também dirigido ao grande público. O autor está convencido de que “a nova ciência da gratidão” precisa de ser mais promovida, uma vez que torna as pessoas mais pró-sociais e altruístas; por isso apresenta algumas estratégias de promoção do sentido de gratidão.

Apesar deste interesse por parte da literatura e do público, o estudo científico deste construto, mormente por parte dos psicólogos, continuou a merecer pouco interesse, não se confirmando empiricamente a sua natureza. Emmons e Shelton (2002, p. 469) afirmam que o estudo científico da gratidão se encontra ainda “na sua infância”. Sendo um afecto importante, raramente a gratidão aparece no léxico das emoções, não constando mesmo na *Encyclopedia of Human Emotions* (cf. Emmons e Shelton, 2002, p. 461). Lazarus (1991, p. 265) confessa que ignorou a gratidão, embora em determinadas instâncias ela possa constituir “um forte estado emocional”. Efectivamente, Lazarus e Lazarus (1994) colocam a gratidão entre as emoções empáticas porque, como no caso da compaixão, ela depende da capacidade de sentir empatia com os outros. Na realidade, receber ou dar algum dom envolve empatia; por isso, segundo estes dois autores, a gratidão tem “muitas faces” (p. 118).

Este tópico deve ser mais estudado no âmbito da Psicologia Positiva pois tem nela um lugar fundamental, e pode ser considerado “mãe de todas as virtudes” e de algum modo constituir uma espécie de “segunda vaga” na investigação em Psicologia Positiva (Wood, Joseph e Linley, 2007b). Efectivamente, os diversos Manuais de Psicologia Positiva, como o editado por Snyder e Lopez (2002), ou o de Snyder e Lopez (2007) normalmente dedicam um capítulo a este construto. Há mesmo Manuais mais específicos, como o de Bono e Froh (2009) sobre a Psicologia Positiva nas escolas. Outros Manuais, não directamente intitulados de Psicologia Positiva, como o de Peterson e Seligman (2004), dedicado às forças de carácter e às virtudes, apresenta um capítulo sobre a gratidão.

Lopez (2008) editou um Manual de Psicologia Positiva em quatro volumes onde podemos encontrar, no 2º volume, um capítulo assinado por Tsang, J., Rowatt e Buechse (2008) sobre como exercer a gratidão, começando os autores por definir este tópico, sublinhando a sua importância social e moral (gratidão como espécie de “barómetro moral”), discutindo a existência de uma “personalidade agradecida” (*grateful personality*), insistindo nos benefícios da gratidão para a saúde e apresentando finalmente alguns exercícios em ordem a facilitar a experiência de gratidão (*gratitude exercises*). Segue-se outro capítulo de Froh e Bono (2008) mais particularmente sobre a gratidão na juventude, centrando-se nos aspectos desenvolvimentais e nas consequências pessoais e interpessoais, com ligações ao bem-estar subjectivo e à motivação intrínseca, apontando ainda algumas estratégias para promover o sentido de gratidão.

Watkins, Van Gelder e Frias, A. (2009) assinam um capítulo do livro editado por Lopez e Snyder, dando conta do estado da investigação nesta área e apontando novas direcções; distinguem entre traço e estado de gratidão e apresentam instrumentos de avaliação. Os autores demonstram ainda que a gratidão não apenas correlaciona muito positivamente com a felicidade, mas também a promove, ao mesmo tempo que inibe a inveja e previne a depressão.

Definição de gratidão

A designação ou o nome que se atribui a determinada realidade já indica de algum modo a sua natureza. Os psicólogos chamam à gratidão ‘emoção’, ‘afecto’, ‘sentimento’, ‘atitude’, ‘força moral’, ‘disposição’, ‘hábito’, ‘traço’ de carácter ou de personalidade. Em particular quanto à moralidade, a gratidão funciona como motivação e reforço moral (cf. Tsang et al., 2008). De qualquer modo, trata-se verdadeiramente de uma atitude em relação ao benfeitor (considerando a sua generosidade e/ou benevolência ou a sua intenção - se dá por obrigação já não suscita o mesmo reconhecimento) mais do que ao dom em si. Está em causa um agradável sentimento suscitado por um favor ou benefício recebido (Emmons e Shelton, 2002; Tsang et al., 2008).

A gratidão também se pode designar com um termo mais clássico e de conotação religiosa ou filosófica: ‘virtude’ ou ‘valor’. Virtude tem na raiz latina *vir* (varão, homem), relacionada também com *vis* (força), estando a significar que se trata de algo viril e que exige fortaleza de espírito. As virtudes são

bons hábitos que denotam um bom carácter ou traços de personalidade que levam a viver dignamente. Por seu lado, 'valor' provém do verbo latino *valere* (ser forte, poder, ter saúde) que certamente tem a mesma raiz que *vir* e *vis*. Valor é algo que vale realmente a pena e que exige coragem para ser conquistado e/ou praticado.

Mantendo-nos no campo das etimologias, diga-se que o vocábulo 'gratidão' deriva do étimo latino *gratia* (reconhecimento, agradecimento, graça, dom), estando a indicar que a gratidão comporta um sentimento de reconhecimento por algum obséquio ou benefício recebido 'de graça', sem preço ou sem custo. É um dom gratuito, quase como o perdão que tem na sua raiz latina o sentido de 'dom' que perdura no tempo e que se dá totalmente (*per-donum*) (cf. Barros, 2010).

Snyder e Lopez (2007, p. 296) afirmam que a gratidão "emerge do reconhecimento de alguém que recebeu uma acção positiva de alguém que se comportou de um modo que lhe custou e que isso foi de valor para o recipiente e intencionalmente feito". Segundo Tsang et al (2008, p. 39) a gratidão "é uma reacção a acções intencionais de outros", não sendo de agradecer quando se trata de uma acção accidental. Mas pode agradecer-se apenas a intenção, mesmo que a pessoa não consiga realizar a acção que tencionava. Pode-se ser grato também a Deus e ainda ao universo, ao destino, etc. Não estamos gratos propriamente a nós mesmos, se bem que também seja admissível uma auto-gratidão.

Note-se que nem sempre se reage positivamente a um favor, se era esperado, por exemplo, algo diferente, ou se havia uma certa obrigação de compensar alguém por alguma coisa. Está em causa, por conseguinte, não apenas quem presta um favor e quem o recebe, mas a intenção de um e outro e ainda o valor ou o custo do favor (é diferente arriscar a vida por alguém ou dispor de um pouco de tempo para estar com ele) (cf. (Tsang et al., 2008).

Como acontece com outros construtos, pode distinguir-se entre gratidão-traço e gratidão-estado, sendo natural que as pessoas mais inclinadas por natureza a serem agradecidas (gratidão como traço de personalidade) apresentem mais propensão para passarem por estados de gratidão (cf. Wood, Maltby, Stewart, Linley, Joseph, 2008), sendo mais importante a gratidão como traço de personalidade (Wood, Maltby, Stewart, Joseph, 2008). Outra distinção faz-se entre gratidão propriamente dita e obrigação, dependendo do favor ou dom ser menor ou maior (Tsang, 2007), embora não seja fácil distinguir até que ponto o sentimento de gratidão tem uma conotação de total pureza ou é uma simples formalidade.

A gratidão pode ser expressa em relação a outras pessoas, mas também em relação aos animais (por ex. ao cão que guarda a casa), à Natureza (pelos frutos que dá ou pelas belas paisagens) e ainda, quem tem fé, a Deus (pelos benefícios recebidos). Na realidade muitas acções de graça têm um fundamento religioso, dirigindo-se directamente à divindade ou às maravilhas do universo onde de algum modo Deus se manifesta (Goodenough, 1998). Efectivamente, uma das formas mais comuns e nobres de oração é a acção de graças e os fiéis sentem alegria em exprimir os seus sentimentos de gratidão a Deus por tantos dons recebidos. No cristianismo, a Eucaristia (palavra grega que significa precisamente 'acção de graças') é a suprema oração. Emmons e Crumpler (2000) estudam particularmente a fundamentação teológica da gratidão nas três grandes religiões monoteístas (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo).

Embora se trate de um sentimento ou característica pessoal, a gratidão tem também implicações interpessoais e/ou sociais, devendo ser considerada uma virtude eminentemente cívica, um comportamento pró-social. Ela funciona como uma espécie de barómetro moral, que possibilita a avaliação do nível cultural de determinada comunidade. Se se perdesse todo o sentido de reconhecimento na sociedade, deixaria de algum modo de existir a família e todo o tecido social, baseado no sentido de gratidão, embora em alguns laços sociais, particularmente a família, funcione a gratuidade total, sem intenção de retribuição (por exemplo, a mãe ama porque ama, não pensando propriamente em ser agradecida, embora fique contente se vê o seu amor e sacrifício compensados). Uma sociedade sem gratidão é uma sociedade onde reina a inveja (a ingratidão denuncia sempre de algum modo a presença de uma certa inveja), a frieza e o desprezo. Seria uma sociedade infeliz e envenenada.

Distinções e factores

McCullough, Kilpatrick, Emmons e Larson (2001) fizeram uma revisão da literatura, considerando a gratidão como um afecto moral. Emmons, McCullough e Tsang (2003, p. 330) afirmam que a gratidão acontece em situações específicas: Quando o benefício é avaliado positivamente; quando tal benefício não é atribuído ao próprio esforço; quando o benefício foi feito intencionalmente pelo benfeitor. Estes autores apresentam quatro perspectivas sob as quais a gratidão pode ser observada: Perspectiva disposicional (a mais geral e relacionada com a tendência à gratidão); perspectiva do benefício (grato

por alguma coisa recebida); perspectiva do benfeitor (grato a alguém que doou ou prestou um serviço); perspectiva do benefício/benfeitor (grato por alguma coisa recebida de alguém, colocando por isso o assento tanto no dom recebido como no doador).

Emmons, McCullough e Tsang (2003, p. 331) referem-se ainda a quatro facetas ou dimensões da disposição para agradecer: 1) a *intensidade* da gratidão (que pode ser maior ou menor); 2) a *frequência* (quem tem uma grande tendência para a gratidão agradece mesmo coisas insignificantes e que a outro poderiam passar despercebidas); 3) a *expansão* (número de circunstâncias pelas quais determinada pessoa sente gratidão num determinado tempo para com um número mais ou menos grande de pessoas e acontecimentos); 4) a *densidade* (que tem a ver com as facetas anteriores, particularmente com a última). Estas dimensões podem conjugar-se ou cruzar-se com as diversas perspectivas atrás expressas.

Por sua vez, Fitzgerald (1998) identificou três componentes da gratidão: um forte sentido de apreciação por alguém ou alguma coisa; um sentimento de boa vontade em relação a tal pessoa ou coisa; uma disposição para agir positivamente proveniente da apreciação e da boa vontade. A pessoa agradece reconhece generosamente a dívida de alguém.

Emmons e Shelton (2002, p. 467) perguntam se se pode ser agradecido em todas as circunstâncias. Em geral a resposta é afirmativa. Pode mesmo acontecer que nos momentos mais difíceis e dramáticos cresça o sentido de gratidão, como aqueles que escaparam da morte nos campos de concentração ou os que viram todos os seus haveres perdidos num furacão ou tremor de terra, mas salvaram a vida. Por outro lado, não é a abundância de bens que favorece a gratidão; antes pelo contrário, normalmente são os pobres os mais agradecidos.

Autores há que controlam também algumas variáveis sócio-demográficas, particularmente o sexo e a idade. Gordon, Musher-Eisenman, Holub, Darlymple (2004) perguntaram a um grupo de crianças a que é que estavam agradecidas. Para além dos temas objecto de agradecimento, que eram bastante comuns (família, necessidades básicas, amigos, professores/escola – depois do ataque terrorista do 11 Setembro 2001 apareciam nomeados também os trabalhadores de resgate e mesmo a liberdade), pode notar-se que as raparigas expressavam mais gratidão do que os rapazes a respeito das relações interpessoais, enquanto os rapazes eram mais gratos por objectos materiais. Alguns estudos demonstram que a mulher é capaz de tirar mais benefícios da gratidão e das intervenções agradecidas do que os homens (Froh e Bono, 2008; Tsang et al., 2008).

Correlações com outros construtos

Outros estudos comparam os diversos traços de personalidade, em particular os “cinco grandes”, com a “personalidade agradecida”. Segundo Saucier e Goldberg (1998), a gratidão, mais do que um traço diferente de personalidade, correlaciona positivamente com a concordância (*agreeableness*) e negativamente com a abertura aos outros (*openness*). As pessoas agradecidas são também consideradas pelos outros como mais prestáveis, religiosas, extrovertidas e sociais; por outro lado, expressam mais emoções positivas e menos emoções negativas; são ainda menos materialistas, menos invejosas, apresentando níveis mais baixos de depressão e ansiedade (McCullough, Emmons e Tsang, 2002). Os sujeitos mais agradecidos consideram-se também com maior capacidade de perdoar e mais satisfeitos com a vida (Adler e Fagley, 2005).

O sentido de gratidão é uma característica de maturidade estando a indicar uma personalidade “auto-actualizada” na expressão de Maslow (1970). Segundo Lowry (1982), Maslow, quase no fim da vida, considerava a gratidão como algo essencial para a saúde emocional e lamentava a parca investigação sobre este tópico, sugerindo mesmo técnicas específicas para elevar o sentido de gratidão.

Investigações de Lambert, Fincham, Stillman e Dean (2009) levam a crer que a gratidão correlaciona negativamente com o materialismo, relação mediada pela satisfação com a vida; esta, por sua vez, resulta de um maior sentido de gratidão e menor materialismo. Bono e McCullough (2006) estudaram as respostas dadas ao bem ou ao mal recebido, relacionando a gratidão com o perdão; concluíram que ambos os sentimentos de perdão e gratidão correlacionam com o bem-estar físico e psíquico e por isso estes dois sentimentos devem ser encorajados e integrados na psicoterapia cognitiva.

A gratidão está relacionada com as emoções positivas, como a alegria, a felicidade, a esperança. Inquéritos realizados entre adolescentes dão a entender que o facto de expressar gratidão torna a pessoa mais feliz (Emmons e Shelton, 2002, p. 460). Ao contrário, a ingratidão faz aliança ou em grande parte é fruto da infelicidade, da inveja ou do egoísmo. Wood, Joseph e Linley (2007b) insistem no papel importante desempenhado pela gratidão na saúde mental e no bem-estar. Mais recentemente, Watkins, Van Gelder e Frias (2009), não apenas provaram uma alta correlação entre gratidão e felicidade, mas a capacidade que a gratidão tem de promover o bem-estar (cf. ainda Froh e Bono, 2008, pp. 63-65).

Wood, Joseph e Linley (2007a) procuraram investigar se a gratidão estava correlacionada com diversos estilos de *coping* e se estes estilos mediavam a relação entre gratidão e bem-estar. Em geral a gratidão correlacionou positivamente com a busca de suporte social e com o *coping* activo, mas os resultados não foram concludentes, havendo variáveis interferentes.

Autores há que exploram a relação salutogénica entre a gratidão e a saúde. Segundo Emmons e McCullough (2003), o sentido de gratidão pode aumentar a saúde física e psíquica. Otey-Scott (2008) também provou que as pessoas mais agradecidas apresentam menos problemas a nível de saúde física e psíquica do que as pessoas não tão agradecidas. Estudos longitudinais de Wood, Maltby, Gillet, Linley e Joseph (2008) indicam que a gratidão é capaz de favorecer o suporte social ao mesmo tempo que protege contra o stress e a depressão.

Ao contrário, a ingratidão é um sentimento mesquinho que Sêneca considerava uma “abominação” e Kant “a essência da vilania”. Cícero afirmava que os homens detestam quem esquece um benefício (in Emmons e Shelton, 2002, p. 463). De facto, a ingratidão denota uma personalidade mesquinha, insensível, e ainda de tendência narcisista e egoísta, porque até os animais (por ex. o cão) reconhecem e de algum modo ‘agradecem’ os favores recebidos.

Perspectiva desenvolvimental e educação

Há estudos considerando a perspectiva desenvolvimental do sentimento de gratidão, comparando principalmente crianças com mais ou menos idade, concluindo que em geral expressam mais gratidão à medida que vão crescendo ao mesmo tempo que a sua concepção de gratidão progride de situações mais concretas para realidades mais abstratas (cf. Tsang et al., 2008, p. 42). As crianças mais velhas mencionaram alguns temas objecto de gratidão com mais frequência do que as mais novas (Gordon, Musher-Eisenman, Holub, Darlymple (2004).

Apesar de ser um sentimento altamente considerado a nível pessoal e social, a gratidão geralmente não é algo de espontâneo, natural, nem mesmo fácil, precisando de ser cultivada e susceptível de educação para ser realmente “praticada” (Bono, Emmons e McCullough, 2004). Tal educação deve começar na família e continuar na escola, dados os benefícios que pode trazer aos jovens que normalmente tendem a ser pouco agradecidos (Bono e Froh, 2009).

Estes mesmos autores (Froh e Bono, 2008) procuraram compreender melhor o sentido de gratidão por parte dos jovens, embora afirmem que “o de-

envolvimento da gratidão na juventude continua a ser um mistério" (p. 59). Já M. Klein (1957; in Froh e Bono, 2008, p. 59) tinha tentado compreender a origem e evolução do sentido de gratidão, comparando-a com o sentimento contrário da inveja, considerando que, se a criança é amada e bem tratada pela mãe, não gera inveja, antes amor e alegria que é o fundamento ou o precursor da gratidão. Porém, estas teorias de âmbito psicanalítico carecem de confirmação empírica.

Emmons e Shelton (2002, p. 468) afirmam que a gratidão "não emerge espontaneamente nos recém-nascidos" e em geral os autores consideram-na um processo evolutivo, provando-se que as crianças mais velhas são mais agradecidas do que as mais novas, embora seja necessário distinguir entre "gratidão concreta" (*concrete gratefulness*) (a criança deseja dar ao benfeitor algo, retribuindo o dom recebido), "gratidão conectiva" (*connective gratitude*) (tentativa do beneficiado em criar uma relação espiritual com o benfeitor) e ainda "gratidão finalista" (*finalistic gratefulness*) (procurar de algum modo corresponder com alguma acção ao benefício recebido) (cf. Froh e Bono, 2008, pp. 60-62).

Estes autores perguntam ainda se é possível ensinar a criança a distinguir entre a gratidão obrigatória (formal ou de etiqueta) e a gratidão genuína (espontânea e livre), concluindo que, em todo o caso, é de educar as crianças e adolescentes sobre os meandros que estão por detrás da experiência e expressão da gratidão, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. Froh e Bono (2008, pp. 66-70) apresentam mesmo diversas intervenções e estratégias em ordem a promover a gratidão, como seja grupos de índole religiosa ou de auto-ajuda, mas tendo presente a variável género pois há diferenças que devem ser consideradas nas intervenções para promoção da gratidão (Froh e Bono, 2008, p. 68).

Enfim, é possível cultivar ou educar para a gratidão? Existem ao menos dois programas específicos para promover a gratidão: o de Miller (1995), em quatro passos (identificação dos pensamentos ingratos; formulação de pensamentos que suportem a gratidão; substituição daqueles pensamentos por estes; tradução destes sentimentos em acção), e o de Shelton (2000) também em quatro tempos (tomada de consciência de que somos seres morais; discussão sobre os benefícios da gratidão; auto-exame ou exame de consciência do que aconteceu durante o dia; tentativa de pôr comportamentos, nem que sejam rudimentares, em ordem ao crescimento moral).

Aqui, como sempre, é "de pequeno que se endireita o pepino", como diz o ditado; quer dizer que a gratidão deve ser ensinada e praticada logo a partir dos primeiros anos de vida (supõe-se que a criança adquire o sentido de

gratidão pelos 7 anos, mas são poucos os estudos desenvolvimentais sobre esta variável – cf. vários estudos citados por Emmons e Shelton, 2002, p. 468), continuando particularmente na adolescência, pois os jovens tendem a não primar pela gratidão, seguindo na idade adulta, em educação contínua, procurando munir-se das virtudes que favorecem a gratidão, como a humildade ou a generosidade, e combatendo aquelas que contrastam com um coração agradecido, como o orgulho ou a inveja. Em todo o caso, nada se adquire sem muito treino e esforço. Mas vale a pena, pois o sentido de gratidão contribui em larga medida para o bem-estar e/ou felicidade da pessoa e da comunidade.

Existe uma forma de meditação japonesa conhecida como Naikan que conduz a um maior sentido de gratidão, através da meditação diária sobre três questões relacionadas com a gratidão: Que recebi? Que dei? Que problemas e dificuldades provoquei nos outros? (cf. Snyder e Lopez, 2007, p. 274). Sem dúvida que este ‘exame de consciência’ pode levar ao aumento do sentido de gratidão.

Avaliação da gratidão

Até há pouco não havia medidas standardizadas para avaliar a gratidão, umas vezes estudada como variável dependente, outras como independente. Mais recentemente procurou-se medir mais rigorosamente este tópico, através de diversos processos descritos por Emmons, McCullough e Tsang (2003): 1) *respostas livres* (entrevistas mais ou menos estruturadas ou outras formas, como frases projectivas ou composições, ou então perguntar quais as coisas dignas de ser agradecidas); 2) *escalas* avaliando, por exemplo, a frequência ou a intensidade da gratidão (mas não há nenhuma escala avaliando um leque mais amplo de comportamentos agradecidos); 3) *medidas atribucionais* (formas indirectas de avaliação); 4) *medidas comportamentais* (um pequeno número de estudos centrou-se nos comportamentos agradecidos, usando diversos estratagemas); 5) *medidas disposicionais* (considerando a gratidão como um traço afectivo ou emocional ou como um humor especial); 6) *indução experimental* (como considerar a gratidão a coisa mais importante ou o segredo da vida) (cf. ainda Snyder e Lopez, 2007, p. 275-276 que, no final do capítulo, onde estudam conjuntamente o altruísmo, a gratidão e o perdão, como subcapítulos da empatia vs. o egotismo, apresentam uma escala breve (GQ-6) sobre a gratidão, p. 292).

A forma mais comum de avaliar este construto, bem como outros, particularmente no domínio da Psicologia Positiva, é através de questionários ou escalas de auto-avaliação. Mas elas sofrem frequentemente de respostas enviesadas, particularmente devido à desejabilidade social. Por isso, Emmons, McCullough e Tsang (2003, pp. 337-339) sugerem que no futuro se encontrem outros processos mais exactos de controlo da gratidão, como análise de narrativas autobiográficas ou ainda análise das expressões faciais ou da fisiologia durante episódios intensos de gratidão. Snyder e Lopez (2007, p. 277-278) insistem outrossim na dimensão psicofisiológica no estudo e avaliação da gratidão. Em todo o caso, é de desejar o uso de diversos métodos de controlo e não apenas (ou quase exclusivamente) questionários de auto-análise, ao mesmo tempo que se procura tornar estes mais rigorosos

Conclusão

Tsang, Rowatt e Buechse (2008, p. 49) concluem o seu capítulo afirmando: “A gratidão é uma emoção positiva que alerta as pessoas para o facto de alguém, intencional e graciosamente, ter feito algo de custoso e valioso por elas. A gratidão motiva-nos a desenvolver o agradecimento, expressão de gratidão que recompensa os benfeitores levando-os a ajudar de novo no futuro. A experiência de gratidão tem a capacidade de afectar positivamente a saúde física e psíquica da pessoa e pode mesmo favorecer e estreitar os laços sociais, comunitários e religiosos. Ainda que haja pessoas mais predispostas para a gratidão, todos podem facilmente manifestar as suas próprias experiências de gratidão”.

Por sua vez, Froh e Bono (2008) terminam o seu capítulo afirmando que o estudo sobre a gratidão ainda está nos seus começos, apresentando-se como uma espécie de ‘iceberg’; por isso muitas avenidas se abrem para futuras investigações em diversas áreas, apontando os autores algumas delas, insistindo particularmente nos estudos longitudinais, acentuando a dimensão desenvolvimental. Estes autores concluem: “Parece que a gratidão pode constituir uma via simples para ajudar crianças e adolescentes a actualizar as suas potencialidades sociais, psicológicas, intelectuais e espirituais” (p. 72).

Considerando de todo relevante o sentimento de gratidão, contribuindo ele para o bem-estar pessoal e comunitário, importa que os psicólogos tentem aprofundar mais a sua natureza, encontrando também métodos para educar e promover a gratidão e, antes de mais, processos mais rigorosos de avaliação deste construto.

Referências

- Adler, M. e Fagley, N. (2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality*, 73, 79-114.
- Barros, J. (2010). *Psicologia Positiva (Uma nova psicologia)*. Porto: LivPsic.
- Bono, G., Emmons, R. e McCullough, M. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. In P. Linley e S. Joseph (Eds), *Positive Psychology in practice* (pp. 464-481). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Bono, G. e Froh, J. (2009). Gratitude in schools: Benefits to students and schools. In R. Gilman, E. Huebner e M. Furlong (Eds), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 77-88). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bono G. e McCullough, M. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 147-158.
- Comte-Sponville, A. (2006). *Petit traité des grandes vertus*. Paris: PUF (Essais).
- Emmons, R. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Emmons, R., e Crumpler, C. (2000). Gratitude as human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56-69.
- Emmons, R., e McCullough, M. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Emmons, R., McCullough, M. e Tsang, J. (2003). The assessment of gratitude. In S. Lopez e C. Snyder (Eds), *Positive Psychological Assessment (A handbook of models and measures)* (pp. 327-341). Washington, D.C: APA.
- Emmons, R. e Shelton, C. (2002). Gratitude and the science of Positive Psychology. In C. Snyder e S. Lopez (Eds), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 459-471). Oxford: Oxford University Press.
- Fitzgerald, P. (1998). Gratitude and justice. *Ethics*, 109, 119-153.
- Froh, J. e Bono, G. (2008). The gratitude of youth. In S. Lopez, *Positive Psychology: Exploring the best in people*. Vol 2: *Capitalizing on emotional experiences* (pp. 55-78). Westport: Praeger.
- Goodenough, U. (1998). *The sacred depths of nature*. New York: Oxford University Press.
- Gordon, A., Musher-Eisenman, D., Holub, C., e Darlymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 541-533.
- Gruen, A. (2009). *A sublime arte de envelhecer (e tornar-se uma bênção para os outros)*. Prior Velho: Paulinas.

- Hay, L. (1996). *Gratitude: A way of life*. Carlsbad, CA: Hay House.
- Lambert, N., Fincham, F., Stillman, T. e Dean, L. (2009). More gratitude, less materialism: The mediating role of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 32-42.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. e Lazarus, B. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Lopez, S. (Ed.) (2008). *Positive Psychology: Exploring the best in people. 2 – Capitalizing on emotional experiences*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Lopez, H. e Snyder, C. (Eds) (2003). *Positive Psychological Assessment (A handbook of models and measures)*. Washington, D.C: APA.
- Lowry, R. (Ed.) (1982). *The journal of Abraham Maslow*. Lexington, MA: Lewis Publishing Company.
- Martí Garcia, M.-A. (2009). *O agradecimento – Uma opção muito humana*. Lisboa: Diel.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (3ª ed.). New York: Harper and Row.
- McCullough, M., Emmons, R. e Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.
- McCullough, M., Kilpatrick, S., Emmons, R., e Larson, D. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127, 249-266.
- Miller, T. (1995). *How to want what you have*. New York: Avon.
- Otey-Scott, S. (2008). A lesson in gratitude: Exploring the salutogenic relationship between gratitude and health. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68 (8-B), 5586.
- Peterson, C. e Seligman, M. (2004). Gratitude. In C. Peterson e M. Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (pp. 553-568). Washington: APA.
- Ryan, M. (1999). *Attitudes of gratitude: How to give and receive joy every day of your life*. Berkeley, CA: Conary Pres.
- Saucier, G. e Goldberg, L. (1998). What is beyond the Big Five? *Journal of Personality*, 66, 495-523.
- Shelton, C. (2000). *Achieving moral health*. New York: Crossroad.
- Snyder, C. e Lopez, S. (Eds) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, C. e Lopez, S. (2007). *Positive Psychology (The scientific and practical explorations of human strengths)*. Thousand/London/New York: Sage Publications.
- Tsang, J. (2007). Gratitude for small and large favors: A behavioral test. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 157-167.

- Tsang, J., Rowatt, W., e Buechsel, R. (2008). Exercising gratitude. In S. Lopez (Ed.). *Positive Psychology: Exploring the best in people. 2 – Capitalizing on emotional experiences* (pp. 37-53) Westport, CT. Praeger Publishers.
- Turner, D. (1998). *Grateful living*. Homewood, IL: High Tide Press.
- Watkins, P., Van Gelder, M. e Frias, A. (2009). Furthering the science of gratitude. In S. Lopez e C. Snyder (Eds), *Oxford handbook of positive psychology* (2ª ed.) (pp. 437-445). Oxford: Oxford University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Developmental Review*, 92, 402-419.
- Wood, A., Joseph, S. e Linley, A. (2007a). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 26, 1076-1093.
- Wood, A., Joseph, S. e Linley, A. (2007b). Gratitude – Parent of all virtues. *The Psychologist*, 20, 18-21.
- Wood, A., Maltby, J., Gillet, R., Linley, A. e Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 42, 854-871.
- Wood, A., Maltby, J., Stewart, N., Joseph, S. (2008). Conceptualizing gratitude and appreciation as a unitary personality trait. *Personality and Individual Differences*, 44, 621-632.
- Wood, A., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P., Joseph, S. (2008). A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion*, 8, 281-290.

GRATITUDE: A NEW TOPIC IN POSITIVE PSYCHOLOGY

José H. Barros-Oliveira

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

Abstract: The aim of this article is to present an approach to gratitude. This is an important topic within the Positive Psychology framework, to date not much studied, but relevant to inter-personal relationships. After referring to various authors who have discussed this topic, the article attempts to define gratitude, distinguish various factors, demonstrate the correlations with other variables, and present a developmental and educational perspective, along with some assessment instruments.

KEY-WORDS: *Gratitude, positive emotions, positive psychology, education.*

ERRATA

Por lapso, de que pedimos desculpa, houve um erro de impressão no 1º artigo (de Ana Lúcia Faria, et al.) do nº anterior (2009, 13 (2), pp.197-214):

A memória adaptativa: Vantagem do processamento de sobrevivência no defeito cognitivo ligeiro (DCL amnésico)

No Quadro 1 – *Características demográficas da amostra*, os dados do grupo de controlo estão errados. Assim, para o referido grupo de controlo, os dados correctos são os seguintes: Sexo: 9 (45%) feminino e 11 (55%) masculino; Idade: M=60,65 A [DP=6,31 A; Amplitude 50-70 A]; Escolaridade: Primeiro ciclo: 9 (45%), Segundo ciclo: 2 (10%), Terceiro ciclo: 5 (25%), Secundário: 3 (15%) e Ensino superior: 1 (5%); Residência: Rural: 7 (35%) e Urbana: 13 (65%); Situação laboral: Reformado: 10 (50%) e Não reformado: 10 (50%).

Barros de Oliveira, José H. (2010). *Psicologia Positiva – Uma nova psicologia*. Porto: LivPsic.

O autor é professor catedrático na Faculdade de Psicologia e de C. E. da Universidade do Porto e autor já de um bom leque bibliográfico, particularmente no âmbito da Psicologia da Educação, da Psicologia do Idoso e também da Psicologia Positiva, pois este livro segue a um outro com o mesmo título (*Psicologia Positiva*, 2004, Porto: ASA) que entretanto esgotou. Porém, o livro em análise não se pode considerar uma segunda edição, uma vez que apresenta novos tópicos, designadamente a coragem e a espiritualidade; outros foram mais desenvolvidos (sabedoria), e todos actualizados.

O subtítulo é significativo e na verdade podemos estar em presença de uma 'nova' psicologia ou ao menos de uma nova perspectiva na abordagem dos temas psicológicos. Revindicar um novo paradigma talvez seja demasiado; mas o estudo da psicologia positiva veio dar um novo impulso à(s) ciência(s) psicológica(s). De facto, como refere o autor na Introdução, "a psicologia tem estudado particularmente o funcionamento negativo da personalidade ou as emoções negativas (depressão, desânimo, ansiedade, solidão, agressividade, ira, culpa, timidez), tornando-se necessário inverter esta situação, prestando maior atenção aos aspectos positivos do comportamento humano". E continua: "nas últimas décadas, os psicólogos começaram também a dedicar particular atenção à dinâmica positiva do desenvolvimento humano ou às emoções positivas (bem-estar, satisfação com a vida, felicidade, alegria, optimismo, esperança, sabedoria, amor, perdão, etc.), aumentando exponencialmente o que se convencionou chamar 'Psicologia Positiva'",

De facto, nas últimas décadas, e mais ainda já neste século, surgiram inúmeros títulos e "Manuais" neste domínio.

O autor afirma não ser possível abordar todas as emoções positivas, limitando-se a tratar as mais importantes e mais comumente estudadas, com desenvolvimento desigual. Sintetiza assim os tópicos tratados: começa pelo *amor*, que dá o tom a tudo e que se correlaciona com as outras emoções; segue-se a *felicidade*, por sua vez intimamente relacionada com a *alegria*, o sorriso e o sentido de humor. O *optimismo* depende mas também potencia o amor e a felicidade, o mesmo acontecendo com a *esperança*, bem correlacionada com o optimismo. Segue-se o *perdão*, actualmente muito versado na Psicologia e que se alimenta, ao mesmo tempo que promove, a esperança e outras virtudes. Trata a seguir da *sabedoria*, hoje também muito estudada. A *coragem* é menos conhecida e infelizmente menos praticada entre os mortais, mas deve ser potenciada. A *beleza* é uma emoção estética, a promover desde

a infância. Mais necessário ainda ter um *sentido para a vida* ou levar uma vida com sentido. O mesmo se diga da *espiritualidade* que abre a pessoa humana para a transcendência. No final são elencadas outras emoções/virtudes passíveis de maior desenvolvimento. Neste mesmo número da revista o autor já acrescenta outro tópico: a gratidão.

Este ensaio, tem certamente limitações mas também muitos méritos, podendo estimular outros investigadores a avançar neste domínio e ajudar as pessoas a viverem mais positivamente; numa palavra, a serem mais felizes. Assim, o livro interessa fundamentalmente aos psicólogos e educadores, mas também a todos os que desejam viver e fazer viver mais positivamente.

Félix Neto

Pinto, M. C. (2009). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Tese Nº 25. Lisboa: Edições ACIDI

As Edições ACIDI editaram, recentemente, um livro sobre a Amizade e o Amor em estudantes de ensino secundário. Este trabalho locomove-se em torno de dois construtos caleidoscópicos e multifacetados: amizade e amor. Perante a multiplicidade de abordagens possíveis destes construtos um dos méritos desta obra é desde logo nos apontar o nível de análise por que envereda Maria da Conceição Pinto.

O trabalho empírico consta de duas investigações, denominadas pela autora de estudo preliminar e de estudo final. Mais particularmente são abordadas duas facetas da intimidade em adolescentes de diferentes grupos etnoculturais: amizade, a intimidade nas relações de amizade com o(a) amigo(a) do mesmo sexo; e amor, intimidade nas relações de amor com o(a) namorado(a). Note-se que estas duas facetas constituem duas das mais importantes fontes de bem-estar subjectivo. Por exemplo, há todo um acervo de investigação que mostra que a qualidade das amizades afecta directamente as atitudes académicas e variáveis positivas da vida, tais como satisfação com a vida, felicidade, auto-estima, altruísmo. Uma forma especial de intimidade que tem sido alvo de atenção é o amor romântico. Haverá algo mais importante que o amor para se ter uma vida feliz? O amor é indiscutivelmente uma das experiências da vida mais intensas.

O estudo preliminar serviu para validar a Escala de Intimidade nas relações de amizade entre amigos do mesmo sexo em estudantes portugueses entre os 16 e 19 anos. O estudo final (faço votos que não seja o último) visa aumentar o conhecimento no que diz respeito à intimidade nas relações de amizade com o amigo do mesmo sexo e aos diferentes estilos de amor, relacionando-os com a solidão, a satisfação com a vida, a felicidade, a auto-estima, a prática religiosa, o género de adolescentes de diferentes grupos etnoculturais (angolanos, cabo-verdianos, indianos, guineenses, moçambicanos, são-tomenses) a viver em Portugal.

O trabalho de campo desenvolvido é notável. A recolha de dados junto de populações dispersas e diversas de origem imigrante pressupõe um investimento de tempo e de conhecimento de campo que não está ao alcance de todos os investigadores.

Um dos resultados que mais pode surpreender que perpassa esta investigação é a quase ausência de diferenças significativas na amizade e nos estilos de amor segundo os grupos etnoculturais examinados. Esta grande semelhança ao nível da amizade e dos estilos de amor entre portugueses e filhos

de imigrantes a residir em Portugal deixa transparecer que no que diz respeito à intimidade pode haver compreensão intercultural. Efectivamente um dos dados mais salientes da Psicologia Social é que nós temos a tendência a gostar das pessoas que são semelhantes a nós.

O livro *Intimidade em Adolescentes de Diferentes Grupos Étnicos* constitui um importante instrumento de consulta e de autoformação quer para estudantes de pós-graduação, na área da Educação Intercultural e da Psicologia Social, quer para professores, pais e técnicos de Educação e de Saúde Mental. A investigação de Maria da Conceição Pinto pode ser um *motor* que encoraje ainda mais investigação criativa e desenvolvimentos teóricos que contribuam para a compreensão de dois dos aspectos mais significativos das vidas das pessoas: AMIZADE e AMOR.

Félix Neto

Fotocomposição e impressão:

Lusoimpress - Artes Gráficas, Lda. – Rua Venceslau Ramos, s/nº

4430-929 Avintes – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

www.lusoimpress.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: 1º ordem: Tipo normal, centrado; 2º ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3º ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4º 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 "(3º 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 resenhas, deverão enviar dois exemplares da

obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as resenhas das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

