

Psicologia

Educação

Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos

Semestral

Maio de 2008

Revista de Psicologia, Educação e Cultura



nº 1

VOL. XII

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

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

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

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

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

PREÇO E ASSINATURA

Número avulso 10,00 euros

Assinatura/ano 15,00 euros

SEDE DA REDACÇÃO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos

Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS

4415-284 PEDROSO

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

Email: gomes@cic.pt

PROPRIEDADE

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

Depósito legal: N.º 117618/97

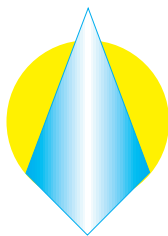
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

N.º exemplares: 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)

Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa)

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

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. XII, nº 1, Maio de 2008

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	3
Novas Tecnologias e Educação	
<i>José H. Barros-Oliveira</i>	7
A psicogénese dos argumentos operatórios: identidade, compensação e reversibilidade em provas Piagetianas de conservação	
<i>Rita Canaipa e João Manuel Moreira</i>	27
Consulta psicológica vocacional em grupo: estudos de caso com alunos de 9º ano de escolaridade	
<i>Liliana Faria, Alexandra Araújo, Maria do Céu Taveira e Joana Pinto</i>	45
Competências sociais e variáveis relacionais em adolescentes	
<i>Catarina Pinheiro e Paula Mena Matos</i>	61
Estilos motivacionais de alunos das universidades da terceira idade	
<i>Helena Monteiro e Félix Neto</i>	87
A adesão de alunos universitários a carreiras profissionais do âmbito do envelhecimento	
<i>Daniela C. Gonçalves, António M. Fonseca, Joana Guedes, Maria João Azevedo e Inácio Martín</i>	113
Avaliação da memória de trabalhos em estudantes brasileiros de 1ª a 4ª Série	
<i>Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, Arthur de Almeida Berberian, Maria do Carmo Alves Rezende e Bruna Toniatti Trevisan</i>	127
Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações	
<i>Clara Pereira Coutinho</i>	143
Adaptação do <i>Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)</i> a uma amostra de adolescentes de escolas regulares, profissionais e pólos de aprendizagem	
<i>Magda Rocha e Paula Mena Matos</i>	171
Adaptação portuguesa das escalas de resposta de ruminação (versão breve) e de resposta de distração do "Response Style Questionnaire – RSQ"	
<i>Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós, Natalio Extremera, Pablo Fernández-Berrocal e Paula Susana Queirós</i>	197

A tatuagem além da pele <i>Ana Luiza Portela Bittencourt e Alberto Manuel Quintana</i>	217
Perdão intergrupar: perspectivas africanas e asiáticas <i>Félix Neto, Maria da Conceição Pinto e Etienne Mullet</i>	233
Programa das 12.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia – “As Novas Tecnologias e a Educação”	249
12.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia – Conclusões	251

EDITORIAL

A ESCOLA REINVENTADA

João de Freitas Ferreira
Director da Revista

1. A educação existe, desde tempos remotos, para dar respostas a necessidades profundas que obrigam a sociedade a adequar-se às grandes mudanças sociais, culturais e económicas que, constantemente, se vão operando no tecido urbano e psíquico das comunidades. As tecnologias surgem e desenvolvem-se como meios e ferramentas promotoras dessa ebulição social. Daqui se depreende que não deveria ser a educação a adequar-se às novas tecnologias, como se tem feito crer nas últimas gerações, mas antes o inverso, serem as tecnologias a estar ao serviço da educação. No entanto, são as novas tecnologias que acabam por promover as grandes mudanças na educação.

A escola dita “tradicional”, baseada na “massificação da educação”, surge no século XIX para defender as crianças da voracidade do sistema económico, então instalado pela Sociedade Industrial, que se alimentava da mão de obra barata com base nas camadas jovens. Hoje esses problemas estão debelados. “À medida que as economias transitam de lógicas industriais para lógicas do saber, as necessidades passam a centrar-se na obtenção de ‘trabalhadores do saber’. Por outro lado, já não é necessário isolar as crianças da sociedade em escolas antisépticas. Pelo contrário: pretende-se que a construção do seu saber possa ser uma actividade social plenamente integrada (...). As tecnologias multimédia (...) prefiguram um cenário explosivo de oportunidades de auto-educação e de educação à distância, não só na idade escolar, mas ao longo de toda a vida (...). A mudança, da massificação das escolas para a individualização da escola livre, nomeadamente através das redes de dados, tenderá a retirar parte da importância às escolas e a colocá-la na casa de cada um” (A. Dias de Figueiredo – O futuro da educação perante as novas tecnologias. *Revista Fórum Estudante*, Novembro de 1995).

Estas tecnologias foram desenvolvidas após a segunda guerra mundial, mais propriamente, durante a denominada Guerra Fria, para fins militares.

Só mais tarde é que passaram a ser adaptadas à educação. A Portugal chegaram na década de 80 e desenvolveram-se rapidamente com o lançamento do Projecto Minerva (1984 a 1994), que congregou um grande leque de especialistas e desenvolveu software educativo de alto nível, que chegou a ser considerado de vanguarda pela rigorosa e independente OCDE. Houve revistas científicas da especialidade que chegaram a propor que a “estratégia Minerva” fosse adoptada como modelo nos Estados Unidos. A partir de 94, a equipa coesa do início foi-se atomizando, perdeu-se a dinâmica de grupo e o elã inicial. Tudo se foi submergindo no mar remansoso e calmo da nossa mediocridade. Em 2007, foi lançado pelo Governo o Plano Tecnológico da Educação, mas faltou de novo a preparação das Escolas e dos seus docentes. Apetrechar as escolas com equipamentos de topo de gama é fácil, mas inovar é mais difícil, porque mexe com pessoas que, por sua vez, só aderem se forem motivadas para as vantagens de que vão beneficiar, e preparadas para o uso dos novos equipamentos.

2 . A partir das experiências feitas, é necessário e urgente “reinventar” a escola. De acordo com o autor citado, “cada vez mais jovens e adultos exigem variedade de canais de aprendizagem, num sistema de elevada escolha. Exigem também maior actividade e interactividade, mobilidade, convertibilidade, conectividade, ubiquidade, e globalização. As escolas tradicionais estão mal equipadas para fazer face a este desafio”. O cenário apresentado está “a mergulhar os cidadãos em geral, e as crianças e jovens em particular, na mais profunda das dissonâncias e ansiedades”. Há até pedagogos mais cépticos que vão ao ponto de augurar à escola um fim breve. Na opinião destes pedagogos, deve-se voltar ao ensino doméstico, em que o computador substitua o preceptor e o jovem vá navegando à bolina, terra à vista, sem passado e sem referências humanas.

Não parece ser esta a solução ideal. Citando ainda Dias de Figueiredo, “penso que a escola nunca foi tão necessária (...): a frieza das altas tecnologias impõe uma contrapartida indispensável de calor humano: quanto mais tecnológica é uma sociedade, mais necessita de compensações ao nível dos valores humanos e da afectividade. É aqui que se situa, a meu ver, a função chave de uma escola reinventada: dar estrutura a um mundo de diversidade, fornecer os contextos e saberes de base para uma autonomia de sucesso nesse mundo e fornecer as respostas humanas compensatórias de que a escola dos nossos dias se está a distanciar tão perigosamente”.

Por outro lado, convém ter presente que as novas tecnologias devem ser usadas apenas como ferramentas para facilitar a aprendizagem do aluno e

não como o fim do acto educativo. Só assim, a escola se tornará mais personalizada e humana e terá muito a lucrar com a sua auto-reconversão. Poderá criar o seu espaço virtual próprio e pô-lo ao dispor de toda a comunidade escolar – alunos (antigos, actuais e futuros), professores, pais, empresas, meios de comunicação e toda a comunidade envolvente.

Esta escola reinventada trará também grandes vantagens para os professores: mais do que nunca, agora, o professor mantém o seu papel de preceptor/tutor. Em vez de debitar matéria, deve questionar o aluno; em vez de impor, deve propor ou orientar o aluno; em vez de apresentar uma visão do mundo muito bem estruturada, deve levar o adolescente a pesquisar as várias ideologias e a estruturar a sua própria concepção da vida e do universo. Mas o professor não pode ser colocado diante da turma sem ser devidamente preparado e de se ter auto-reconvertido às exigências das novas tecnologias educativas. Os professores hoje estão desautorizados, porque os alunos não lhes reconhecem saber nem capacidade e interesse para se adaptarem às novas ferramentas informáticas e para as usarem na sua acção educativa normal. Por outro lado, o “aprender ouvindo” já passou de moda; hoje está em vigor o “aprender fazendo” as coisas. O professor deixou de ser a autoridade suprema para ensinar e decidir e passou a ter que partilhá-la com o aluno em diálogo franco e aberto.

Para os alunos as vantagens são imensuráveis. Através das redes de dados e da sua possível evasão para o ciberespaço, eles podem ‘navegar’ de acordo com as suas preferências; podem trazer para a sala de aula a realidade escolar e o mundo do trabalho; podem trocar experiências culturais com jovens oriundos de outras culturas; por último, podem aprender a criar o seu próprio saber.

3. Todavia, não devemos endeusar as novas tecnologias, atribuindo-lhes poderes extraterrestres, para resolver os problemas diários das escolas. Não são panaceias para substituir a preguiça dos alunos. São apenas meios para ajudar professores e alunos a resolvê-los. Eu próprio apoio uma escola reinventada, baseada nos valores tradicionais: trabalho, esforço e determinação de professores e alunos. A “escola virtual” - ao menos, se endeusada - é uma utopia perigosa, que acabará por destruir a “escola institucional”, sem resolver os verdadeiros problemas do ensino.

4. Foi este o tema das 12^{as}. Jornadas Psicopedagógicas de Gaia. Como sempre, tiveram uma afluência razoável e os conferencistas excederam as expectativas. Não irei abordar os temas tratados, porque no fim deste número

da revista *Psicologia, Educação e Cultura* se publica um resumo de todos os trabalhos.

5. O presente número desta revista contém 12 artigos e, no fim, apresenta as conclusões das 12as. Jornadas Psico-pedagógicas de Gaia (Novembro de 2007) que abordou o tema “As Novas Tecnologias e a Educação”. Este número deveria ser temático, publicando as conferências e comunicações apresentadas nas Jornadas, mas tal não foi possível por termos recebido apenas um artigo sobre esta temática. Seguem-se outros temas variados, tratando-se, na maior parte, de artigos empíricos sobre estudos de casos específicos. Queremos fazer uma referência especial aos dois artigos (7^º e 11^º), que nos chegaram do Brasil. Honram a nossa revista com a sua colaboração e contribuem para uma maior solidificação dos laços que unem os dois países irmãos.

6. Não posso encerrar este editorial sem partilhar convosco uma notícia menos simpática: As Jornadas Psicopedagógicas de Gaia ficam suspensas a partir deste ano. Dadas as restrições impostas pelo Ministério à participação dos professores do ensino básico e secundário em iniciativas deste género, o número de participantes tem vindo a diminuir acentuadamente, inviabilizando a continuação deste tipo de apoio aos docentes. Foram 12 anos de trabalho intenso, apresentaram-se conferências e comunicações notáveis, fizeram-se colóquios sobre temas candentes da actividade docente das escolas, trocaram-se experiências, esclareceram-se dúvidas, fez-se opinião.... Tivemos entre nós centenas de especialistas que partilharam connosco o “pão quente” das suas investigações. Uniu-se a nós a classe docente e reacendeu-se a chama da sua auto-estima profissional. Está suspensa a nossa actividade até que a tutela reconsidere a política sobre a formação contínua dos profissionais da educação. Agradecemos a todos os colaboradores o apoio que nos deram, e aos participantes, a força da sua presença e o calor das suas palmas. A Revista *Psicologia, Educação e Cultura*, essa continua.

NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

José H. Barros-Oliveira
Faculdade de Psicologia e C.E., Universidade do Porto

Resumo

Na sequência das XII Jornadas Psicopedagógicas de Gaia (Nov. 2007), cujo tema versou sobre a “escola virtual”, o autor reflecte sobre as novas tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação. O artigo tem como objectivo sensibilizar os educadores, e em particular os professores, sobre as grandes virtualidades, mas também sobre os perigos dos novos meios tecnológicos na educação, e em particular no processo ensino-aprendizagem. Depois de uma perspectiva histórica sobre a rápida evolução das novas ferramentas de informação e comunicação, aborda-se as implicações educativas e as vantagens e desvantagens do uso destas novas tecnologias e ainda dos problemas éticos que levanta.

PALAVRAS-CHAVE: *Tecnologias de informação e comunicação (TIC), educação, ensino, aprendizagem.*

Existem os meios de comunicação social tradicionais ou clássicos (imprensa, rádio, cinema, televisão – esta pode ser considerada como arco-de-ponte entre os meios mais antigos e os da nova geração) e os novos *média* ou meios electrónicos de alta tecnologia, sistemas interactivos de comunicação, tecnologias de informação e de comunicação, ou a expansão do ‘ciberespaço’ (telemóveis da última geração, com as suas potencialidades, e a *Internet*). Passou-se assim, muito rapidamente, para uma ‘sociedade de informação e comunicação’ electrónica, para uma ‘cultura digital’ ou ‘virtual’. O mundo tornou-se, deste modo, verdadeiramente uma ‘aldeia’ e a globalização é um facto consumado graças às novas tecnologias.

Não seria descabido considerar preliminarmente a relação entre os *mass-média* tradicionais (particularmente a TV) e a educação. Mas existe muita bibliografia sobre o assunto (cf. v. g. Barros, 2002) e, por outro lado, o tema das novas tecnologias, particularmente a *Internet*, põe outros problemas e de-

safios ainda pouco estudados. As revistas de divulgação dão conta deste debate, como o *Monitor on Psychology* (Nov. 2007), que analisa o impacto da Internet nas crianças, podendo concluir-se que, se em alguns aspectos pedagógicos pode ser positiva (melhoria na leitura e na aprendizagem auto-dirigida), noutros manifesta-se negativa, particularmente favorecendo uma comunicação pessoal e comportamentos sexuais doentios.

Segundo Esteve (2003), assiste-se hoje à “terceira revolução educativa” que consiste em pensar e actuar a educação na “sociedade do conhecimento”. Limitamo-nos, por isso, à influência das TICs (tecnologias da informação e comunicação) na nova sociedade e, em particular, na educação, sem detrimento de algumas alusões aos *média* clássicos.

No que concerne às novas tecnologias, e em particular à Internet, é abundante a bibliografia (em sentido tradicional, isto é, fontes escritas, para além de tantos textos *on line* disponíveis nos múltiplos *sites*) e muito recente (grande parte já do século XXI). É o caso de, por exemplo, “A Galáxia Internet”, título sugestivo de um livro de Castells (2004), ou o livro de Breton (2000) sobre o “Culto da Internet”, etc. De qualquer modo, o computador tornou-se verdadeiramente “a máquina das crianças” (Papert, 2008) (e de toda a gente) possibilitando, sobretudo através da Internet, uma espécie de novo mundo que agora se prolonga também nos telemóveis da última geração com imensas funcionalidades. Muita literatura é aplicada de modo particular à escola, à aprendizagem, à formação/educação (Alava, 2000; Andresen (Ed.), 1999; Boyle, 1997; Carrier, 2000; Fuentes, 1999; Garcia, Roces e González, 2002; Garrison e Anderson, 2003; Gautellier e Crinon, 2001; Harasim et al., 1995; Jonassen, 1996; Lebrun, 2002; Perriault, 2002; Salmon, 2000; Turkle, 1997).

Do projecto Minerva à banda larga

No que se refere a Portugal, também se investiga neste campo, com aplicações mais ou menos directas à escola e ao processo ensino/aprendizagem. Ainda no século passado, Terceiro (1997) reflectia sobre “sociedade digital: do homo sapiens ao homo digitalis”; Soares (1997) escrevia sobre “a igualdade de oportunidades e as tecnologias da informação e da comunicação”. Sempre em 1997, foram publicados outros dois artigos relacionando esta problemática com a educação: Meneses e Costa Pereira (1997) intitulam o seu estudo: “as novas tecnologias e o seu impacto na educação”, enquanto o artigo de Mendes e Costa Pereira (1997) se dirige mais directamente à formação

dos professores: “aprender a pensar como professor: contributos das novas tecnologias na formação inicial de professores”.

No dealbar deste século, Santos (2000) abordou o “ensino à distância e tecnologias da informação”; Machado (2001) intitula o seu livro “e-learning em Portugal”; Rosa (2002) apresenta um estudo experimental sobre “modelos de aprendizagem à distância para adultos”; Irene Tomé (2003) escreve sobre “a nova sociedade tecnológica”. O livro coordenado por Roberto Carneiro (2003) refere-se à “evolução do e-learning em Portugal”. Oliveira (2004) intitula o seu ensaio: “a comunicação educativa em ambientes virtuais”.

O livro recente de Correia e Tomé (2007) tem por título “O que é o e-learning – Modalidades de ensino electrónico na Internet e em disco”. Os autores, depois de uma longa abordagem teórica explicando os diversos aspectos da nova linguagem e tecnologia electrónicas, aportam alguns casos específicos, colocando-se sempre numa perspectiva construtivista da aprendizagem; no final apresentam ampla bibliografia e muitos textos disponíveis on line.

Outro livro de 2007, da autoria de Duarte Costa Pereira, com um título sugestivo e interactivo - “nova educação na nova ciência para a nova sociedade” – e um subtítulo não menos significativo – “fundamentos de uma pedagogia científica contemporânea” – tratando quase exaustivamente dos diversos temas, aborda também, no capítulo sexto (pp. 410-447), o problema da comunicação desde as mais diversas perspectivas e bem fundado nos melhores autores: conceitos básicos de comunicação, evolução dos meios de comunicação, classificação das ciências da comunicação, teorias da comunicação, modelos de comunicação, investigação em ciências da comunicação, comunicação na sociedade de informação, galáxia da internet, bases filosóficas ou as metáforas da comunicação, a ciência e os media (a comunicação científica).

Ainda de 2007 é o artigo de Clara Coutinho sobre “tecnologia educativa em Portugal”, visando dar um contributo para a caracterização do seu quadro teórico. A autora analisa os diversos autores estrangeiros que maior influência exerceram no contexto português no domínio da tecnologia educativa, em busca de um ensino-aprendizagem mais eficientes, confluindo de campos muito diversos de conhecimento (comunicação/mass media, tecnologia/sociedade, hipermédia/multimédia, formação à distância, etc.).

Regredindo uns tempos atrás, diga-se que nas décadas de 60/70 já tinha significado grande progresso tecnológico a entrada da TV nas escolas – teles-

cola. Mas o projecto pioneiro no recurso às novas tecnologias para a educação chamou-se MINERVA (Meios informáticos de ensino: racionalização, valorização, actualização). Foi iniciado em 1985, sob a direcção do professor Costa Pereira, com o objectivo fundamental de levar a informática às escolas do ensino básico e secundário, em ordem a um maior sucesso ensino/aprendizagem, com a colaboração das Universidades e das Escolas Superiores de Educação.

No início da década de 90, o programa IVA (Informática para a Vida Activa) distribuiu computadores nas escolas secundárias, sobretudo para uso dos formadores, o mesmo acontecendo com o programa FORJA (Fornecimento de equipamentos, suportes lógicos e acções de formação de professores). Entretanto, o projecto Minerva findou em 1994, sem sequência, mas deixando os seus frutos, na tentativa de levar a informática às escolas, méritos aliás reconhecidos pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). No início da última década do século passado ainda não se sonhava com o advento da *Internet* que veio revolucionar a comunicação telemática ainda principiante. A informática e a escola acabariam por ser ligadas, através da Net, especialmente pela Web (WWW - *World Wide Web*) que Portugal conheceu a partir de 1994. Dois anos depois, o governo avançou com a iniciativa "Internet na Escola" e a seguir com o programa "Nónio Século XXI – TIC na Educação", visando os alunos e a sensibilização e formação dos professores na informática. Entretanto, realizou-se em Portugal o 1º Congresso sobre Ciências da Comunicação cujas Actas foram editadas por Miranda e Silveira (2002).

Foi também lançado, em Janeiro de 2005, um projecto pioneiro - a "Escola Virtual" (www.escolavirtual.pt) - da responsabilidade da Porto Editora para os alunos do 1º ao 12º anos de escolaridade. Trata-se de um "explicador pessoal" que promete contribuir grandemente para o sucesso escolar, como complemento das aulas presenciais ou podendo mesmo substituí-las. Projectos desta natureza são mais eficientes se a escola dispuser de "quadros interactivos" (o sistema funciona com um quadro, um computador, um projector e uma caneta electrónica), que é a ponta visível de um sistema informático que facilita a vida ao professor e prende mais a atenção dos alunos. Esta interactividade aporta uma dinâmica renovada à sala de aula.

No início deste século, a maior parte das escolas já estavam ligadas à *Internet* e o rácio de alunos por computador ia descendo, querendo-se chegar ao ideal de um por aluno. Entretanto, o governo de José Sócrates, que já antes tinha falado em "choque tecnológico", em Julho de 2007 (D. R., 18 Set. 2007), apresentou o seu "Plano Tecnológico de Educação" prometendo distri-

buir 300.000 computadores de banda larga, dando prioridade a alunos e professores, pretendendo “atingir um rácio de 2 alunos por computador, assegurar que nenhuma escola apresente um rácio de computadores por aluno superior a 5, que todas as salas de aulas tenham um videoprojector e um quadro interactivo em cada 3 salas de aula”.

Note-se, desde já, que mesmo que esses objectivos fossem atingidos, não significaria automaticamente melhor ensino e aprendizagem e sobretudo melhor educação global, se não se motivam os alunos (e os professores) e não se promovem outros valores fundamentais. Se a atenção primordial não se põe nas pessoas (docentes e discentes), as máquinas podem ser simples ilusões. As tecnologias não são mezinhas, elixires, panaceias capazes de resolver automaticamente, com um toque de mágica, os problemas, mas simples instrumentos mais ou menos úteis, surtindo efeitos positivos ou negativos conforme quem os usa, quem deles se serve.

Rápida evolução nas ferramentas de comunicação

A nova geração, nascida praticamente com a expansão da Internet, é designada *net-generation*, expressão usada pela primeira vez por Tapscott (1997). Poderíamos também apodá-la de geração virtual ou digital (*digitus*, em latim, significa ‘dedo’, mas também se refere aos números formados por um só algarismo) e ainda de geração zap (*zaping*) ou geração-clicar, nesta nova “sociedade em rede” (*network society*), na expressão de Castells (1996), sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade digital, ou outras designações; sociedade, enfim, toda centrada no computador ou no telemóvel.

Na verdade, as TICs estão por todo o lado, entram em todas as casas, transformam de algum modo a nossa vida pessoal e comunitária. Correia e Tomé (2007, p. 54) preferem falar de Sistemas Interactivos de Comunicação (SIC) em vez de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Mas a questão do nome é de somenos importância.

Segundo Pérez Garcías (1997; in García, Rocés e González, 2002, p. 296), as novas tecnologias de informação e comunicação - baseadas nos computadores, na microelectrónica e nas telecomunicações - caracterizam-se por duas dimensões: a técnica (com aspectos como a imaterialidade, a instantaneidade, a digitalização, a inovação, a automatização) e a expressiva (uso de novas linguagens: hipertexto, hipermédia, multimédia, realidade virtual).

Todas estas características vão repercutir-se no processo ensino/aprendizagem, exigindo uma nova formação dos professores e novas atitudes dos alunos. Todavia, como afirma García et al. (2002, p. 300), “a simples presença das novas tecnologias na aula não assegura um ensino de qualidade”, senão que é necessário saber utilizá-las criteriosamente, quer por parte dos docentes quer dos discentes, devendo distinguir-se entre funções didáticas de carácter primário (como a motivação) e de carácter secundário (como a função inovadora e estruturadora/reestruturadora da realidade).

Durante milénios, o homem comunicou unicamente com a fala (*homo loquens*) e ainda com a pintura (inicialmente rupestre). Muito posteriormente nasceu a escrita ou as escritas, o que significou um avanço significativo, embora favorecesse apenas a comunicação entre as elites ou os ‘letrados’. Passaram de novo milénios, até que em meados do século XV da era cristã, surgiu a imprensa com Gutenberg que possibilitou uma primeira comunicação de ‘massas’, dando lugar ao *homo tipograficus*.

Porteriormente, surgiu a comunicação via rádio e, em meados do século XX, o advento da televisão que significou mais um passo de gigante com vídeocassetes e outro material. Pelos anos 70-80 aparece o computador, seguindo-se, já na passagem para a última década do século XX, o computador pessoal (PC) multimédia e a *Internet*, em 1989, dando lugar à comunicação virtual, ligando o mundo todo em rede – rede comunicacional universal. A *Internet*, com os seus serviços associados (*Web*, correio electrónico, etc.), veio revolucionar a comunicação e também a educação, em particular a dinâmica ensino/aprendizagem.

Mais propriamente quanto às ferramentas necessárias para poder participar na sociedade de informação, constata-se, segundo Correia e Tomé (2007, pp. 55-64), a existência de três vectores fundamentais, como um triângulo cujos ângulos são: os *média* digitais (computadores e telemóveis de 2^a e 3^a geração), os *programas informáticos* (conjunto de instruções complexas, escritas numa linguagem específica de baixo ou alto nível) e finalmente a *telemática* (termo que resulta da junção de *telecomunicações* e de *informática*, sentindo as duas áreas necessidade de unirem esforços para poderem responder a maiores desafios). Estes autores falam ainda de outro triângulo comunicacional e educativo constituído por “conteúdos” (textos, imagens e sons), “comunicação digital” e “comunidades no ciberespaço” (também designadas por cibercomunidades ou comunidades virtuais) (cf. Howard, 1996; Smith e Kollock, 2001).

Antes, falava-se de *mass media*, em que o sujeito era passivo, limitando-se a ouvir ou a ver o que a rádio ou a TV transmitiam. Hoje fala-se também de *self media* em que o sujeito é activo e constrói a sua própria informação, como os sites (*sítios* ou portais onde determinada entidade dá a conhecer o que lhe interessa), os *blogues* (espécie de jornais electrónicos personalizados), os *e-mails* (correio electrónico gratuito, imediato, onde se pode anexar os ficheiros que se quiser e enviá-los simultaneamente a muitas pessoas), os *chats* (conversa o escrita entre diversas pessoas em interac o, através do sistema "Mensageiro").

De qualquer forma, trata-se de comunica o virtual ou de fachada em que um ou os dois interlocutores podem disfarçar as suas opiniões, atitudes, e até mesmo a idade e o sexo, com os consequentes perigos. Entretanto, normalmente usam um inglês bárbaro que se tornou linguagem universal, como o grego ou o latim na época clássica.

Implica es educativas

Já se foram indicando algumas, mais ou menos genéricas ou específicas. Em particular, quanto ao complexo processo ensino/aprendizagem, não se pode desenvolver hoje sem se ter em conta a denominada "tecnologia educativa" (Coutinho, 2007) ou o ensino e comunica o electrónicos. Embora não constitua soluço mágica ou panaceia para todos os problemas da iliteracia ou do analfabetismo (fala-se já de um "*analfabetismo digital*" ou electrónico que atinge particularmente a 2  e mais ainda a 3  gera o, sendo um novo factor de separa o entre novos e velhos, entre os designados *digital natives* e os *digital immigrants*, exigindo destes uma nova espécie de acultura o), possibilita no entanto uma melhor aprendizagem, não apenas na escola mas em qualquer lugar, criando de algum modo uma escola global (já há muito que alguns críticos ac rrimos da escola, como Ivan Illich, falavam de desescolariza o – ela está em vias de acontecer, dando lugar de algum modo, paradoxalmente, ao seu contrário: escolariza o total - tudo   escola).

Outra consequência das tecnologias de informa o e conhecimento   alargar o conceito de ensino/aprendizagem "ao longo de todo o arco de vida" (*long life span*), expressão provinda sobretudo da psicologia do envelhecimento e do idoso. Antes falava-se de educa o contínua e/ou permanente; Fuentes (1999) propõe a expressão "educa o vitalícia". Mialaret (1999), o pedagogo francês que preferiu falar, no plural, de Ciências da Educa o em

vez de Ciência da Educação, propõe agora, considerando a educação como um *continuum*, que e fale de “Ciências da Educação e da Formação”.

Há muitas modalidades de sistemas electrónicos de aprendizagem. Uma delas pratica-se através de um qualquer motor de busca ou de pesquisa, a começar pelo *Google* que fornece tal quantidade de informação que o ‘navegante’ se pode perder (os autores usam a expressão “perdidos no espaço” (*lost in space*), embora hoje, os interessados, identificando-se através de *login* e *password*, possam obter material mais seleccionado conforme os seus interesses.

Podem usar-se também estratégias de *e-learning* na área da divulgação científica, havendo muitos sítios na Net com tais objectivos. Existem ainda plataformas de *e-learning* com propósitos pedagógicos e/ou didácticos, através de muitos cursos em linha, baseados essencialmente em hipertexto (mas que podem provocar autênticos ‘engarramentos’ que não permitem muitos eventuais estudantes estarem em comunicação, ou então com exigências mais sofisticadas e que só funcionam com ligações de banda larga. De qualquer modo, o professor, em todo este processo, mais do que detentor ou ‘dono’ do saber, tornou-se um ‘gestor’ ou um ‘tutor’.

Hoje, mais do que nunca, a aprendizagem e actualização deve processar-se ao longo de toda a vida. Os mass-media (em particular o audio-visual e mais especificamente a TV) assumem papel relevante nesta educação contínua (e bem assim na educação inicial), eliminando as barreiras topográficas e temporais (através de gravações em CDs ou DVDs). Pense-se, por exemplo, no ensino à distância e na Universidade Aberta. Mas as novas tecnologias promovem ainda mais esta educação contínua omnipresente. Os meios informáticos ou digitais (em particular o computador), com as imensas potencialidades da *Internet*, vieram potenciar mais o ensino/aprendizagem continuado, através do denominado *e-learning* (aprendizagem electrónica) que abrange um amplo conjunto de aplicações e processos, como a aprendizagem baseada na Web ou no computador, salas virtuais ou colaboração digital, cujo conteúdo está disponível e é distribuído na *Internet*, em CDs ou DVDs-ROM. Trata-se de um ‘casamento’ entre o computador(PCs)/*Internet* e a educação, como existe no sector do comércio/negócio (*e-commerce*, *e-business*) ou com as compras (*e-shopping*).

Tudo isto veio alterar profundamente e em grande parte facilitar (mas também complexificar) a vida das pessoas em todas as dimensões, alterando os modos de fazer negócios, de trabalhar, de passar os tempos livres, de se relacionar, de investigar e, no caso do *e-learning*, alterando o processo ensino/aprendizagem.

Vantagens e desvantagens do uso das novas tecnologias

Que consequências ou efeitos, mais ou menos positivos ou negativos, provocam os novos meios de informação e comunicação? São evidentes as vantagens mas também as desvantagens destes novos meios de comunicação ou tecnologias de informação e de comunicação. Já foram referidas algumas, com aplicações mais ou menos directas à educação, em geral, e ao processo ensino/aprendizagem, em particular, levando a “repensar a escola na era da informática”, conforme subtítulo do livro de Papert (2008). Apontemos alguns efeitos ou consequências de ordem geral e também pedagógica:

Consequências positivas

Se com o advento da TV se formou a “aldeia-global”, muito mais com a Internet que significa realmente a globalização em plenitude (alguns autores usam o neologismo *glocalização* para indicar a relação entre o global e o local), tornando o mundo todo presente no mesmo instante e no mesmo lugar. Isto pensando particularmente no mundo ocidental ou do Atlântico Norte, porque para o terceiro mundo, em particular para muitos países da Ásia e da África, as TICs ainda estão longe de chegar à maior parte do povo que tem outras necessidades primárias por satisfazer. Pode assim a Internet criar novas desigualdades, o que contribuiria para os aspectos negativos.

Muitas vantagens pode o aluno usufruir do uso do *e-learning*: aprendizagem mais personalizada e motivadora; flexibilidade no acesso à aprendizagem, disponível a partir de qualquer lugar e a todas as horas; economia de tempo, pois não precisa de se deslocar; conteúdos abundantes e quase inextinguíveis sobre tudo; controlo e evolução da aprendizagem ao próprio ritmo do tempo e do interesse pessoal. Quanto ao professor, ele pode disponibilizar informação e conteúdos capazes de abranger todo o ciberespaço; atinge um número elevado e diversificado de alunos; pode actualizar continuamente os conteúdos e reutilizá-los.

Através dos processos telemáticos pode flexibilizar-se melhor o acesso aos recursos de aprendizagem (fazendo cair as barreiras do lugar e do tempo), usar estratégias didáctico-pedagógicas diversificadas, comunicar ou cooperar com quem se quiser, tornando a aprendizagem verdadeiramente construtiva e personalizada ou pessoalizada.

O ensino/aprendizagem electrónicos não significa simplesmente a transposição do ensino/aprendizagem presencial (com professores e alunos na tradicional sala de aula e em determinado horário escolar) para o ensino à dis-

tância ou não presencial. É necessário que mudem também os métodos ou estratégias e mesmo os conteúdos.

No ensino presencial, o professor ensina e os alunos (crianças ou jovens, em turmas de duas ou três dezenas) aprendem; o professor gere o tempo, usa técnicas verbais e não-verbais, recebe feed-back do progresso dos alunos e da sua motivação e reage de algum modo. No ensino à distância não há limites de espaço ou de tempo nem para os docentes nem para os discentes, a comunicação é mediada pelos meios tecnológicos, é o aluno que controla a sua motivação e o seu tempo, bem como os conteúdos a aprender. Neste tipo de ensino, os conteúdos são 'distribuídos' (por diversos técnicos) através da Internet (ou Intranet), dos meios de suporte magnético ou óptico, ou através da TV (incluindo a TV cabo ou por satélite). As interações entre docentes e discentes são feitas através do correio electrónico (*e-mails*) ou por conversação directa (*chats*), ou eventualmente por telefone. Estes meios permitem que teoricamente milhões de pessoas estejam em rede de ensino/aprendizagem, dispondo rapidamente de todo o material necessário.

Trata-se de um ensino distribuído que transforma o papel dos professores em facilitadores da aprendizagem, conselheiros ou gestores, sendo a aprendizagem centrada no aluno. No que concerne ao espaço, a classe é uma comunidade virtual de alunos. Quanto ao tempo, os recursos estão sempre disponíveis.

Os avanços das tecnologias de informação e de comunicação possibilitam novas oportunidades para desenvolver ambientes de aprendizagem interactivos e centrados no aluno que tem acesso à Internet e à WWW (*World Wide Web*), usando todas as suas potencialidades (correio electrónico, motores de busca, *chats*, *blogs*, *sites*, videoconferências, biblioteca digital, material disponível *online*, etc.).

Segundo Salinas (2000; in García et al., 2002, p.311) existe actualmente grande quantidade de experiências que exploram as possibilidades educativas das redes electrónicas e diversas experiências: redes de aulas ou círculos de aprendizagem (complementares ao ensino tradicional, ligando diversas aulas em lugares diferentes); sistemas de distribuição de cursos *on-line* (substituição das aulas tradicionais acedendo a programas e experiências de aprendizagem através de redes: os alunos de diferentes lugares seguem os cursos através de conferências electrónicas utilizando diferentes recursos da rede); experiência de educação à distância e aprendizagem aberta (utilizam-se as redes para pôr em contacto o professor ou tutor com a aluno, ou para projectos de grupo); experiências de aprendizagem informal (intercâmbio de informação de toda a ordem).

Consequências negativas

Como afirma Turckle (1997), as várias ‘janelas’ (*windows*) abertas sobre o ambiente de trabalho podem levar o Eu à multiplicidade e *fragmentação*, desempenhando múltiplos papéis simultaneamente, podendo – na análise psicanalítica da autora – induzir a pessoa a considerar a vida real como mais uma ‘janela’ aberta. Podíamos assim, de algum modo, pensar os novos *media* como potenciais indutores de um certo tipo de esquizofrenia.

Reina o “império do efêmero” (título de um livro de Jankélévitch), passam milhões de imagens e de mensagens cada dia, tornando tudo frágil, movediço, fugidio, evanescente, como um cometa que passa rapidamente, deixando apenas um rasto que se vai apagando no horizonte. Caminharíamos assim para uma ‘cultura *light*’ e para um ‘homem *light*’.

Haveria outrossim a tentação de pensar que *só existe aquilo que se dá a ver*, aquilo que se mostra. O axioma cartesiano “penso, logo existo”, podia transformar-se em “vejo, logo existo” ou “está disponível *online*, logo existe”. Cristo dizia que “se não virdes milagres, não acreditareis”; também se poderia afirmar que se a criança, em particular, não vir algo diante de si, não ‘acredita’ unicamente no que ouve. Passou-se de uma cultura/sociedade auditiva para uma sociedade visual, de uma sociedade real para uma virtual.

Os ‘*media*’ fazem viver unicamente no *presente*, esvaindo-se praticamente o passado e mesmo o futuro – uma sociedade sem passado e sem futuro – num mundo sem duração onde são marginalizadas todas as actividades efectuadas fora da rede.

Outro problema é a dificuldade em controlar todo este processo que pode sobrepor-se ao homem, perdendo este de qualquer modo a liberdade, tornando-se dependente ou viciado em computadores e net (uma nova ‘droga’ que provoca habituação).

Mais em particular quanto à *internet*, ninguém duvida das suas potencialidades, mas também dos seus perigos; por exemplo, maior expansão da pornografia, da pedofilia, da violência, do racismo, etc., para além de poder contribuir ainda mais para o fosso que separa países ricos dos pobres, pois estes não têm tanta capacidade de acesso à rede e não podem facilmente dispor de *sites* a pagar. Tem de se proteger também as crianças (as maiores vítimas potenciais dos vários *media* e as mais susceptíveis de viciação ou habituação), os direitos de autor, etc.

As novas tecnologias de informação e comunicação podem ainda levar à ilusão de que o acesso a toda e qualquer informação ou a *hyper-informação* é

sinónimo de verdadeira cultura e educação, podendo até prescindir-se de bem pensar e raciocinar. Criar-se-ia assim uma 'literacia virtual' mas não propriamente real.

O principal perigo certamente é o *anonimato da pessoa*, a perda da sua relação social, o domínio do técnico sobre o humano. Diluem-se ainda as fronteiras entre a vida pública e a privada. Na verdade, o advento das tecnologias da informação e da comunicação, antes de significar o aparecimento de uma nova educação e de um novo ensino/aprendizagem, significou uma nova cultura e sociedade que passou a designar-se diversamente como "sociedade da informação", "sociedade do conhecimento", "sociedade digital", "sociedade em rede", "sociedade global". O poder aceder, através da Internet, a um número quase infinito de informação *on-line*, ou ainda em *off-line* (CD, DVD, *pen*) torna a pessoa humana numa espécie de "ser digital" (expressão de Negroponte) e transforma as TICs numa espécie de "messianismo mediático", como lhe chamou Breton (2000). Seria uma sociedade pacífica e transparente, sem conflitos nem segredos. As TICs tornar-se-iam os novos "deuses".

Outro perigo real, se não se está atento, é criar '*comunidades virtuais*' onde a pessoa se relaciona mais com a máquina (computador ou telemóvel) do que com as pessoas, o que significaria uma desumanização ou despersonalização (Lehmann, 2007). Por outro lado, enquanto a *net* teoricamente une o mundo, pode também agravar as diferenças, pois os países ricos vão sempre à frente ou cada vez mais se distanciam dos pobres, mesmo tecnologicamente. Por isso é que se fala e pretende uma "inclusão digital" não apenas intranção mas também interações, mas que pode ficar num desiderato sem cumprimento.

As implicações da revolução operada pelas TICs reflectem-se mais directamente no campo educativo. Os cibernautas podem encontrar limitações na sua pesquisa, sobretudo em determinados conteúdos, e podem perder na interacção com os colegas e com o professor que, por sua vez, tem de dispendir mais tempo na elaboração de conteúdos e contar com a colaboração de técnicos.

O uso das TICs pode provocar outrossim o predomínio da quantidade sobre a qualidade, da informação sobre o pensamento, uma diminuição dramática da relação educativa tornando-a mais mecânica, significando outrossim a mecanização do pensamento (Lafontaine, 2004), uma tendência à homogeneização dos valores sociais e culturais em detrimento da identidade pessoal e da individualização, o predomínio do virtual/digital sobre o real, a sensação

de que os educadores (designadamente pais e professores) se sentem ultrapassados e desconsiderados pelos meios tecnológicos e informáticos (cf. Coutinho, 2005). Efectivamente, a maioria das crianças e dos jovens utiliza a *Internet* sem controlo dos pais, podendo consultar páginas *web*, aceder a *chats* ou *blogues* sem conhecimento dos adultos.

Numa entrevista feita por Keane e Shaughnessy (2002) a Sternberg, um dos grandes psicólogos actuais, sobre o futuro da Psicologia da Educação, ele não menospreza a importância do uso da tecnologia e dos computadores no ensino/aprendizagem e na educação, mas alerta para os seus perigos. Dá o exemplo pessoal das vantagens do *e-mail* mas que pode exigir-nos muito tempo, afirmando que frequentemente responde a uma centena de 'cartas' electrónicas por dia, questionando-se se valerá a pena perder tanto tempo. O mesmo se pode perguntar a respeito do 'navegar' na *Internet*, havendo muito a aprender mas também muito lixo e perigo, além do muito tempo perdido. Outro problema: há crianças que passam horas a jogar no computador. Necessita-se, diz Sternberg, urgente investigação para determinar até que ponto a tecnologia é um dom maravilhoso para a humanidade ou um "cavalo de Tróia" (p. 329) (cf. Baker, 2003)

Enfim, o *e-learning* tornou-se cada vez mais uma realidade, numa nova "sociedade em rede", contribuindo grandemente para motivar mais os alunos ao mesmo tempo que lhes fornece toda a informação possível. Todavia, este 'admirável mundo novo' *online* não é poção mágica para todos os problemas, designadamente para o insucesso escolar. Os alunos podem aproveitar para se divertirem e 'navegarem' na rede em vez de estudar.

A nível sócio-afectivo pode trazer novos problemas de despersonalização ou de solidão. Em princípio, é sempre de desejar a presença do professor e dos outros colegas. De contrário, determinado aluno pode saber muito bem relacionar-se com o computador mas não com as pessoas concretas, por exemplo, com patrões ou trabalhadores. Outro exemplo: é como o namoro virtual que não é o mais formativo e eficaz... Daí a necessidade de conjugar a formação ou autoformação *online* com a presencial ou tradicional, o que se convencionou chamar *blended learning*.

Na realidade, seria pena que o aluno deixasse de saber também consultar os livros e ir às bibliotecas, que significam um património mundial inqualificável. Se a pesquisa só se faz no *Google*, *Yahoo*, *Sapo* ou outros motores de busca, acabarão os livros por se tornar 'objectos' anacrónicos ou obsoletos. Todavia o suporte gráfico permite maior reflexão e repetição, sublinhar o mais importante, etc. É claro que, a partir da *Net*, se pode imprimir o que interessa

e depois reler. Mas o livro tem outro sabor e permanece mais facilmente do que algumas folhas soltas.

Por estas e outras razões, muitos professores (particularmente os mais idosos) estão de pé atrás quanto às novas plataformas de *e-learning*, julgando-as superficiais e pouco empenhativas, sentindo inconscientemente que podem ser ultrapassados, pois o aluno, numa consulta rápida, por exemplo no *Google*, pode saber tanto ou mais do que o docente em qualquer matéria.

Não obstante as dificuldades e potenciais perigos, não se podem ignorar as múltiplas potencialidades dos novos media, a começar pela escola, ainda longe de serem cabalmente exploradas (cf. Castells, 1996).

Problemas éticos

Pelo que já ficou dito, os novos *média* colocam muitos problemas éticos. Os seus produtores e receptores têm direitos, mas também deveres, competências mas também exigências, liberdades mas também responsabilidades, para não se tornarem numa 'selva mediática' ou num *fast-food* virtual. O facto de educar cada vez melhor o utilizador para saber ser crítico no uso e recepção dos *média*, não exime de responsabilidade dos *emissores* que devem também eles serem educadores do público, a quem se dirigem, e não atender unicamente às audiências e ao lucro. Depende dos produtores o facto de não caírem ou não levarem o público a cair num círculo vicioso, que se poderia formular assim: quanto mais eu coloco no mercado um determinado produto, mais o público se habitua a ele e mais consome, e quanto mais consome mais eu reponho o produto. Isto vale, por exemplo para os programas televisivos, mas também, *mutatis mutandis*, para a Internet.

Note-se que são de criticar tanto aqueles que, por razões diversas e mais ou menos (in)conscientemente, denigrem as novas tecnologias, como aqueles que as aplaudem em bicos de pés só porque são novidade; nem neofobia nem neofilia; nem pessimismos primários nem atitudes "apocalípticas" (Umberto Eco); nem tanto 'pratraxex', nem tanto 'prafrentex' (passe o barbarismo linguístico mas humorístico usado por João Paiva). De qualquer modo, a tecnologia é um meio e não um fim. É um mito considerar que pode resolver automaticamente todos os problemas (seria como pensar que dando uma boa esferográfica a um aluno automaticamente ele escreverá bem).

Não nos interessa ter apenas muita 'informação' que também é essencialmente 'formação'; a 'comunicação' na realidade não deve ser apenas de conhecimentos (aliás sempre desactualizados ou necessitados de contínua actua-

lização), senão que é necessário pôr também a humanidade a comunicar com os corações ou possibilitar uma “rede de sentimentos”, de solidariedade e de valores autênticos. De contrário, podemos ter um homem com cabeça de gigante, mas com um coração mesquinho e vazio. Na realidade podemos assistir, apesar de toda a ‘fachada’ tecnológica e mesmo a coberto desta, a uma vazia existencial (um livro de Lipovetsky tem por título “a era do vazio”), espiritual e axiológico que pode levar o homem ao desespero. O que está em causa realmente é saber se a pessoa humana, com todas as novas tecnologias, se sente mais integrada ou desintegrada (‘esquizofrénica’, quase uma nova Torre de Babel), mais orientada e com sentido para a vida ou mais perdida e sem sentido, mais feliz ou mais infeliz.

Coutinho (2005), no seu artigo crítico sobre “as novas tecnologias e a educação” põe o dedo na ferida. O culto das TICs aponta para uma espécie de “messianismo mediático” (Breton, 2000), para um novo mundo, uma nova Jerusalém (Levy, 1994), onde vive o ‘homem digital’ que encontra o seu ‘próximo’ nos “bairros digitais”, como lhe chama Negroponte (1996).

Pode falar-se de uma crise não apenas cultural, mas *crise do homem* ou pelo menos da individualidade que se perde no colectivo, uma espécie de nova ideologia colectivista do pensamento, uma homogeneização em que o eu e o nós é tudo igual a internet (Negromonte, 1996). Coutinho (2005, p. 272) descreve bem estes potenciais perigos para o homem que pode ser dominado e ultrapassado pela máquina, devendo lamentar-se muitas perdas: “perda do laço social; perda da identidade e da individualidade; perda da privacidade de cada indivíduo; aumento das desigualdades sociais”. Enfim - continua a autora - “estamos perante o advento de uma nova sociedade, na qual está acontecendo: a uniformização da humanidade; o tempo histórico a dar lugar ao tempo mundial; o virtual a predominar sobre o real; a perda da individualidade, valor sem o qual a democracia e a vida em sociedade não são possíveis”. Podia falar-se numa espécie de ‘formatação’ da mente humana, numa nova alienação das massas, numa nova ditadura imposta democrática e virtualmente. (cf. ainda Carvalho, 1999; Costa Pereira, 2007; Dias, 2000; Grinspun, 1999; Lima e Capitão, 2003; Pinto, 2000; Redruelho, 2003; Sorlin, 1997).

Referências

- Alava, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes – Vers une mutation des pratiques de formation?* Louvain: Éditions De Boeck.
- Andresen, B. (Ed.) (1999). *Educational Multimedia*. Taastrup: Royal Danish School of Educational Studies.
- Baker, M. (2003). Les dialogue avec, autour et au travers des technologies educatives. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (3), 359-397.
- Barros, J. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Boyle, T. (1997). *Design for multimedia learning*. Londres: Prentice-Hall.
- Breton, Ph. (2000). *Le culte de l'Internet – Une menace pour le lien social*. Paris: La Découverte.
- Carneiro, R. (Coord.) (2003). *A evolução do e-learning em Portugal: Contexto e perspectivas*. Lisboa: Inofor.
- Carrier, J.-P. (2000). *L'école et les multimédia*. Paris: Hachette.
- Castells, M. (1996). *The rise of the Network Society. The information age: Economy, society and culture* (vol. 1). Cambridge/Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Correia, C. e Tomé, I. (2007). *O que é o e-learning – Modalidades de ensino electrónico na Internet e em disco*. Lisboa: Plátano Editora.
- Costa Pereira, D. (2007). *Nova educação na nova ciência para a nova sociedade – Fundamentos de uma pedagogia científica contemporânea* (vol. 1). Porto: Universidade do Porto.
- Coutinho, C. P. (2007). Tecnologia educativa em Portugal: Um contributo para a caracterização do seu quadro teórico e conceptual. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(1), 73-94.
- Coutinho, M. S. (2005). As novas tecnologias e a educação. *Brotéria*, 161 (4), 257-274.
- Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: Representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 141-167.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa (La educación en la sociedad del conocimiento)*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, C. (1999). Educar para o século XXI. In *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: Educação, a agenda do século XXI*. Nova Iorque: Nações Unidas.
- García, M, Rocés, C. e González, P. (2002). Nuevas tecnologías y educación. In González-Pienda et al. (Coords), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 295-314). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Garrison, R. e Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21th century*. Londres: Routledge Falmer.
- Gautellier, C. e Crinon, J. (Dir.). *Apprendre avec les multimédia et l'internet*. Paris: Retz.
- Gilligan, C. (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian (original de 1982).
- Grinspun, M. (1999). *Educação Tecnológica: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Harasim, L. et al. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning on-line*. Londres: The MIT Press.
- Howard, R. (1996). *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva.
- Jonassen, D. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lafontaine, C. (2004). *L'empire cybernique: Des machines à penser à la penser machine*. Paris: Seuil.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelas: Ed. De Boeck.
- Lehmann, K. (2007). Competência dos media e responsabilidade. *Communio*, 24 (1), 27-43.
- Levy, P. (1994). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era informática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. e Capitão, Z. (2003). *E-learning e e-conteúdos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Machado, J. (2001). *E-learning em Portugal*. Lisboa: FCA, Grupo Lidel.
- Mendes, M. T. e Costa Pereira, D. (1997). Aprender a pensar como professor: Contributo das novas tecnologias na formação inicial de professores. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (2), 307-317.
- Meneses, M. I. e Costa Pereira, D. (1997). As novas tecnologias e o seu impacto na educação. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (2), 285-306.
- Mialaret, G. (1999). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Miranda, J. e Silveira, J. (Eds) (2002). *As ciências da comunicação na viragem do século (Actas do 1º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação)*. Lisboa: Vega Editora.
- Negroponte, N. (1996). *Ser digital*. Lisboa: Caminho.
- Oliveira, L. (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais: Um modelo de dispositivos para o ensino-aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças- Repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre/São Paulo: Artmed.
- Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies: Théorie et pratiques*. Paris: Nathan.

- Pinto, M. (2000). *A Televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Redruelho, D. (2003). O *e-learning* no universo educacional: enquadramento e aspectos distintivos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37 (1), 83-103.
- Rosa, E. (2002). *Modelos de aprendizagem à distância para adultos: Um estudo experimental*. Lisboa: Inofor.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating – The key to teaching and learning on-line*. Londres: Kogan Page.
- Santos, A. (2000). *Ensino à distância e tecnologias da informação*. Lisboa: FCA, Grupo Lidel.
- Soares, R. (1997). A igualdade de oportunidades e as tecnologias da informação e da comunicação. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (1), 139-147.
- Sorlin, P. (1997). *Mass Media*. Celta Editora.
- Tapscott, D. (1997). *Growing up digital: The rise of the Net generation*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Terceiro, J. (1997). *Socied@de digit@l - Do homo sapiens ao homo digitalis*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Tomé, I. (2003). *A nova sociedade tecnológica*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Turkle, S. (1997). *Life on the screen – Identity in the age of the internet*. Nova Iorque: Touchstone.

NEW TECHNOLOGIES AND EDUCATION

José H. Barros-Oliveira

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

Abstract: Following the XII Psychopedagogic Conference held in Gaia (Nov. 2007), whose theme centered upon 'the virtual school', the author meditates on the theme of the new technologies of information and communication as applied to education. The article aims at sensitising those who work in the educational field and particularly teachers, to the great virtualities, but also to the dangers of the new media in education, especially in the teaching-learning process. After a brief historical perspective tracing the rapid evolution of the new IT tools, the article deals with their educational implications, the advantages and disadvantages of their use and the ethical problems that arise as a consequence.

KEY-WORDS: *Information and communication technologies, education, teaching, learning.*

A PSICOGÉNESE DOS ARGUMENTOS OPERATÓRIOS: IDENTIDADE, COMPENSAÇÃO E REVERSIBILIDADE EM PROVAS PIAGETIANAS DE CONSERVAÇÃO

Rita Canaipa, João Manuel Moreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Na obra de Piaget, os argumentos de Identidade, Reversibilidade e Compensação recebem considerável destaque como manifestações do pensamento operatório nas provas de conservação. Estranhamente, porém, Piaget pouco se debruçou sobre a sua psicogénese. Neste estudo, acompanhámos um grupo de crianças ao longo de quatro meses, utilizando quatro provas de conservação. Das 68 crianças da amostra inicial, apenas 17 completaram todas as avaliações. Verificou-se que o argumento de Identidade foi o mais frequentemente invocado, parecendo ser também o mais comum na transição para o pensamento operatório. Em contraste, o argumento de Reversibilidade foi o menos utilizado. Constatou-se, ainda, que o tipo de prova influencia a utilização dos argumentos. Estes resultados contradizem as afirmações de indiferenciação e interdependência formuladas por Piaget.

PALAVRAS-CHAVE: *Argumentos operatórios, Piaget, conservação, desenvolvimento cognitivo.*

A descrição Piagetiana do desenvolvimento cognitivo, apesar da sua reconhecida profundidade e rigor, deixa em aberto algumas questões importantes, nomeadamente as relativas aos processos de transição e aos meandros pelos quais se dá a aquisição de novidade e a substituição de construções cognitivas mais simples por outras mais complexas. Nessa perspectiva, a fase de transição entre o pensamento pré-operatório e o pensamento operatório reveste-se de particular interesse. É nela que se dá a conquista das primeiras operações cognitivas e da reversibilidade, que é a característica que melhor

Morada (address): João Manuel Moreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, PORTUGAL. Tel.: +351 217 943 863, Fax: +351 217 933 408. E-mail: jmoreira@fpce.ul.pt

Nota dos autores: O presente artigo é baseado numa Tese de Mestrado em Psicologia (Área de Especialização em Desenvolvimento Humano) apresentada à Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pela primeira autora. Esta tese foi co-orientada pelo Prof. Orlando Lourenço, ao qual se deve a concepção inicial do estudo, facto que aqui queremos reconhecer. Problemas de saúde, porém, impediram-no de participar na elaboração deste artigo, pelo que o seu conteúdo é da exclusiva responsabilidade dos autores, só a eles sendo imputáveis as afirmações nele contidas, bem como eventuais erros e imprecisões.

reflecte a diferença entre o pensamento do adulto e o pensamento da criança pequena (Piaget, 1976).

Na teoria de Piaget, são os argumentos ou as justificações operatórias que permitem situar o pensamento da criança nos níveis de desenvolvimento considerados (Lourenço e Machado, 1996). Piaget identificou três tipos fundamentais de argumentos, Identidade, Reversibilidade e Compensação, através dos quais a criança com pensamento operatório justifica os seus juízos de conservação (i.e., o conhecimento de que, independentemente de certo tipo de transformações, como a alteração dos recipientes onde se encontram os objectos, do espaço que separa os elementos, etc., algumas das propriedades destes, como a quantidade de substância, o peso e o volume, permanecem inalteradas). Por exemplo, na prova de conservação da substância, a resposta é considerada operatória quando a criança verbaliza um de três tipos de argumentos: "Há a mesma quantidade de barro, não se tirou nem acrescentou nada" (argumento de *Identidade*); "Podemos voltar a transformar a salsicha em bola" (argumento de *Reversibilidade*); ou "A salsicha tem mais em comprimento, mas tem menos em largura" (argumento de *Compensação*).

A referência a estes três argumentos surge com frequência na obra de Piaget (por exemplo, Piaget, 1964, 1967, 1972; Piaget e Inhelder 1968, 1973). Estranhamente, contudo, Piaget quase não se questionou sobre a psicogénese dos argumentos operatórios, sendo mesmo perceptível uma certa indefinição relativamente ao seu papel no desenvolvimento cognitivo. Há, por exemplo, passagens onde a Reversibilidade parece ser um antecedente da Compensação (e.g., "antecipar as perturbações... e compensá-las graças à total reversibilidade"; Piaget, 1964, p. 116), enquanto noutras se parece afirmar o contrário ("compensações prefiguram a reversibilidade", Piaget, 1964, p. 122).

Por tudo isto, considerámos que um estudo mais detalhado da psicogénese dos argumentos operatórios seria importante para uma melhor compreensão dos mecanismos de transição nesta etapa do desenvolvimento cognitivo.

Identidade

De acordo com a perspectiva de Piaget, a Identidade apenas poderá garantir a conservação da quantidade quando se tornar numa Identidade quantitativa, isto é, quando a criança for capaz de compreender não apenas que é a "mesma plasticina", mas também que é a "mesma coisa de plasticina", ou seja, a mesma quantidade. A Identidade quantitativa baseia-se no desenvolvi-

mento da multiplicação das transformações, ou seja, e como veremos, na Compensação e na Reversibilidade, e não na generalização da Identidade qualitativa. “O carácter particular dessa identidade é que ela se torna um argumento de conservação apenas quando os outros dois foram descobertos” (Piaget e Inhelder, 1969, p. 120). Esta linha de raciocínio conduz à conclusão de que a Identidade apenas constitui argumento para afirmação da conservação quando imbricado nos restantes argumentos.

A mesma opinião não tem, no entanto, um amplo conjunto de autores, defensores da chamada “Teoria da Identidade” (e.g., Acredolo e Acredolo, 1979, 1980; Bruner, 1966; Gelman e Weinberg, 1972; Hamel, Van der Weer e Westerhof, 1972; Larsen e Flavell, 1970). Inicialmente proposta por Bruner (1966), esta perspectiva assenta na ideia de que a Identidade representa o papel central na construção inicial da conservação. Assim, é possível que a criança alcance a conservação das quantidades antes de ser capaz de pensamento reversível. Para isso lhe bastará apoiar-se no princípio da Identidade e ignorar as alterações perceptivas que se produzem nas provas de conservação. Esta Identidade dará lugar, progressivamente, às conservações baseadas em aspectos mais quantitativos.

Compensação

A Compensação parece ter em toda a obra de Piaget um papel central na construção das noções de conservação (por exemplo, Piaget, 1976; Piaget e Inhelder, 1968; Piaget e Szeminska, 1980), com a tarefa de anular ou neutralizar as perturbações exteriores. Esta compensação não pode ser simplesmente constatada através da verificação perceptiva das diferenças nas dimensões em jogo, pois implica a construção de instrumentos lógicos que permitam coordenar a exacta proporção entre ganhos e perdas. Tal implica a passagem de uma quantificação intensiva (não numérica) a uma quantificação extensiva (numérica) e, portanto, à multiplicação das relações (e.g., comprimento e espessura; Piaget, 1976). A compensação surge, assim, como o mecanismo que garante a aquisição das noções de conservação.

Na perspectiva dos defensores da “teoria da Identidade” (Acredolo e Acredolo, 1979, 1980; Bruner, 1966; Larsen e Flavell, 1970), no entanto, não é raro o surgimento de crianças que defendem a conservação por simples Identidade, anteriormente à conservação conseguida a partir da Compensação. Assim sendo, não pode ser a Compensação o mecanismo essencial da conservação.

Reversibilidade

Na perspectiva Piagetiana, a Reversibilidade parece marcar a finalização do processo de construção das estruturas operatórias, garantindo-lhes um carácter de necessidade lógica (Piaget e Inhelder, 1969, p. 119). Este argumento, no entanto, parece-nos ser o que mais facilmente dá azo a confusões conceptuais, talvez devido ao facto de não se distinguir claramente entre a Reversibilidade enquanto característica fundamental do pensamento operatório e enquanto argumento invocado para justificar as respostas de conservação.

A Reversibilidade, sendo talvez a característica mais distintiva e a aquisição mais importante do pensamento operatório, parece, nesta fase, estar ainda na estreita dependência da aquisição da Compensação. É a Reversibilidade que garante a coerência do pensamento e permite interligar diferentes raciocínios como elementos de um todo integrado. No entanto, na discussão em torno dos possíveis processos que conduzem à aquisição da conservação, a Reversibilidade tem sido o argumento mais negligenciado. O debate tem-se centrado sobretudo, como já vimos, em torno do papel da Identidade e da Compensação (Piaget, 1976).

Investigações sobre a psicogénese dos argumentos

A relevância do debate em torno do papel dos diferentes argumentos operatórios tem sido sentida sobretudo por autores que se dedicam a questões de treino e aprendizagem das noções de conservação (Field, 1977; Robert e Turcotte, 1983). Os resultados destes estudos são, porém, inconsistentes no que diz respeito à superioridade de algum tipo de argumento no treino e compreensão da conservação. Quanto a Piaget, apesar de referir, num dos seus textos, que os três argumentos são solidários e nem sempre aparecem na mesma ordem (Piaget e Inhelder, 1969, p. 121), não nos esclarece acerca dos dados em que se apoiou para defender esta conclusão.

Tanto quanto sabemos, as duas únicas referências explícitas a um estudo relativo à psicogénese dos argumentos operatórios surgem numa obra de Piaget e Inhelder (1968 p. xxii) e no seu capítulo (1969) para a obra *Traité de Psychologie Expérimentale: L'Intelligence*. Na primeira, em pouco mais de uma página, os autores referem a existência de um estudo longitudinal realizado por Inhelder e Noeltting sobre a utilização dos argumentos operatórios por crianças de várias idades e em várias provas

operatórias. Não se terá, nesse estudo, evidenciado qualquer ordem de emergência na verbalização dos argumentos, nem qualquer efeito do tipo de prova.

Na segunda, constatamos nova referência a um estudo em colaboração com Noelting, em que avaliações de 12 crianças em cada três meses permitiram verificar que “esses três argumentos não correspondem a três sub-estádios mas interferem e se relacionam conforme diferentes ordens” (Piaget e Inhelder, 1969, p. 121). O tema é encerrado com a seguinte conclusão: “Portanto, parece claro (cronológica e funcionalmente) que os três argumentos são solidários e que eles levam à constituição de uma estrutura operatória de conjunto, do tipo ‘agrupamento’, da qual a conservação constitui o invariante” (Piaget e Inhelder, 1969, p. 121). Desconhecemos mais informação acerca destes trabalhos e se as duas referências correspondem ao mesmo estudo. Procurámos mais informações junto do Prof. Gérald Noelting, mas foi-nos referido que esses dados nunca foram publicados (Gérald Noelting, comunicação pessoal, 6 de Fevereiro de 2004). Numa pesquisa realizada nos *Archives Jean Piaget*, na Universidade de Genève, pudemos ter acesso aos dados recolhidos durante esse estudo. Verificámos que o número de crianças estudadas foi reduzido e que o esquema de avaliação foi constituído a partir de provas, materiais e questões muito diversas. O intervalo de tempo que decorreu entre as avaliações foi também variado, tudo indicando que não houve uma suficiente sistematização do estudo. Tal pode justificar que os resultados obtidos fossem difíceis de interpretar, não tendo, por isso, sido publicados.

Não tivemos acesso a qualquer outro estudo cujos objectivos se relacionassem com o esclarecimento desta questão através de uma metodologia longitudinal. Propusemo-nos, portanto, estudar de modo mais detalhado o papel de cada um dos argumentos no período de transição entre o pensamento pré-operatório e o operatório, visando, através de um estudo longitudinal, responder às seguintes questões:

1. Existem diferenças na frequência com que os argumentos são utilizados?
2. Existem diferenças na probabilidade de cada um dos argumentos ser o primeiro a ser utilizado quando a criança transita de um estágio de não conservação para um de conservação?
3. Existem diferenças nas frequências relativas dos argumentos em função das provas?

Metodologia

Amostra

O estudo iniciou-se com uma amostra de 87 crianças pertencentes a três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Setúbal. Destas, foram excluídas 19 crianças, devido a apresentarem um número excessivamente reduzido de aplicações, uma idade demasiado elevada, falta de colaboração com o entrevistador ou pensamento operatório já estabilizado.

Sendo um estudo longitudinal, estivemos particularmente sujeitos às vicissitudes da investigação realizada em instituições de ensino, o que implicou a perda de um número significativo de crianças devido a impossibilidade de aplicação das provas em alguns dias. Assim, o número de crianças com todas as aplicações realizadas foi de apenas 17. Uma vez que a distribuição das idades se apresentava com uma assimetria positiva, as idades dos dois grupos (crianças que realizaram vs. não realizaram todas as aplicações) foram comparadas através de um teste não paramétrico de Mann-Whitney, o qual indicou uma diferença significativa, $z = -2,38$, $p = 0,017$, sendo as crianças do grupo que realizou todas as provas ligeiramente mais velhas ($M = 86,76$ meses, $DP = 7,53$ vs. $M = 82,32$, $DP = 6,44$). Não se verificaram, no entanto, diferenças no desempenho na prova aplicada no primeiro momento, em termos de conservação versus não conservação, $X^2(2, N = 85) = 0,54$, $p > 0,10$.

Procedimento

A recolha de dados processou-se ao longo de cerca de quatro meses. Durante este período, as crianças foram avaliadas individualmente, com uma periodicidade quinzenal (com um intervalo entre 13 e 22 dias, média de 15,83 dias) perfazendo um máximo de oito aplicações por criança.

Foram escolhidos quatro tipos de provas de conservação: conservação das quantidades contínuas (Piaget e Szeminska, 1980, cap.1), conservação das quantidades descontínuas (Piaget e Szeminska, 1980, cap. 2), determinação do valor cardinal dos conjuntos (também designada “conservação do número”; Piaget e Szeminska, 1980, cap. 4) e conservação do comprimento (Piaget, Inhelder e Szeminska, 1948).

A opção pela diversificação das provas pretendeu minorar os efeitos de memória. A utilização de quatro provas diferentes nas quatro primeiras aplicações procurou garantir o interesse da criança, e a sua repetição a partir do

5º momento permitiu verificar a existência ou não de progressão, face à primeira aplicação da mesma prova.

Estabeleceu-se um protocolo de aplicação para cada prova, que se pretendeu o mais simples e menos sugestivo possível. Depois da constatação por parte da criança da igualdade dos elementos na situação inicial, procedia-se à transformação e questionava-se novamente quanto à existência ou não de diferenças. Colocava-se, seguidamente, uma contra-sugestão no sentido oposto ao do juízo da criança, sendo sempre pedidas justificações para todas as respostas.

Estabeleceram-se todas as 24 combinações possíveis de sequência de aplicação com as referidas provas. Esta ordem foi repetida da 1ª à 4ª e da 5ª à 8ª aplicação, de forma a obter-se a sequência total para as 8 aplicações. Inicialmente, esta forma de distribuição permitiu balancear o número de aplicações de cada um dos tipos de prova em cada momento. A perda acentuada de participantes a partir da 5ª aplicação foi destruindo este equilíbrio e, sobretudo no grupo de crianças que completaram todas as avaliações, as flutuações no número de aplicações de cada prova em cada momento foram bastante marcadas.

Cotação das respostas

Tendo como base as definições propostas por Piaget respectivas a conservação, não conservação, estados intermédios entre não conservação e conservação, e argumentos operatórios (Piaget e Inhelder, 1968; Piaget e Szeminska, 1980), procurou-se identificar, nas respostas das crianças, as características que indicavam a presença dessas noções. Na cotação dos argumentos, entretanto, constatou-se a necessidade de distinguir entre as verbalizações, por parte da criança, que apelavam claramente para os aspectos centrais do argumento em causa e aquelas que, embora apontando para esses aspectos, revelavam uma formulação incompleta ou imprecisa. Estas categorias foram designadas, respectivamente, por “Completamente Explícitas” e “Parcialmente Explícitas”.

Após a definição dos critérios de cotação, dois juízes cotaram todos os protocolos, independentemente e sem acesso a quaisquer outros dados, para além das respostas da criança nessa aplicação específica e do tipo de prova aplicada. A percentagem de acordos para cada uma das variáveis foi calculada a partir do índice *Kappa* (Appelbaum e McCall, 1983) que é geralmente considerado uma boa medida de precisão inter-observador para variáveis categoriais. Os valores de *Kappa* revelaram-se bastante satisfa-

tórios na maior parte dos casos (Quadro 1), com excepções para as situações em que os argumentos ocorriam com tão pouca frequência que bastava apenas um desacordo para que o valor do índice se revelasse baixo. Há ainda a assinalar um desacordo sistemático que se verificou entre o argumento de Identidade Parcialmente Explícita e Compensação Parcialmente Explícita. Este desacordo, que diminui o valor do *Kappa* para o segundo tipo de argumento, foi motivado pelo facto de os critérios de cotação iniciais não serem totalmente claros acerca da distinção. Os protocolos a partir dos quais se estabeleceram estes critérios iniciais foram em número relativamente reduzido e tal questão não surgia nos exemplos que lhes serviram de base. Estas divergências foram debatidas e resolvidas numa discussão final entre os juízes, sendo obtida uma classificação de consenso que foi utilizada nas análises dos resultados.

Quadro 1: *Kappas* para as diferentes categorias em cada uma das questões colocadas.

	Conservação	Identidade	Reversibilidade	Compensação
Questão inicial	0,95	0,54	0,77	0,36
Contra-sugestão	0,68	0,56	0,76	0,50

Resultados

Dados relativos à conservação

No conjunto total da amostra, verificámos que 57% das crianças avaliadas (independentemente do número de avaliações a que foram sujeitas) fizeram transição de respostas de não conservação para respostas de oscilação ou conservação. Cerca de 41% das crianças foram capazes revelar, em pelo menos uma das provas, um desempenho conservante.

A análise da progressão entre a primeira e a segunda vez que cada um dos tipos de provas era aplicado indica-nos uma tendência para a progressão no desempenho em todas as provas (ver Figura 1). O teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas evidencia, no entanto, que estas diferenças apenas são significativas nas provas de conservação das quantidades contínuas, $Z = -2,02$, $p < 0,05$ e conservação das quantidades descontínuas, $Z = -2,13$, $p < 0,05$.

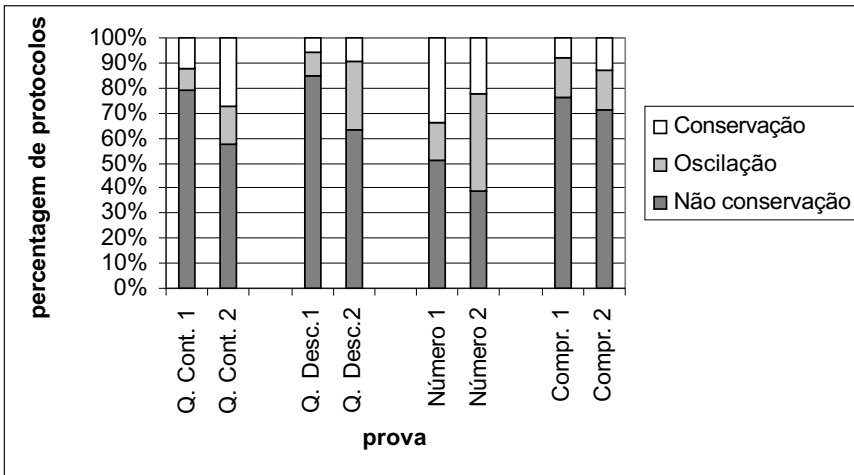


Figura 1 – Percentagem de protocolos não conservação, oscilação e conservação da amostra total, comparando a primeira e segunda vez que cada um dos tipos de prova foi aplicado.

Dados relativos à utilização dos argumentos

Tipos de argumentos utilizados

No seu conjunto, os dados indicam uma prevalência de invocação de argumentos de Identidade face aos restantes tipos de argumentos (Figura 2). O argumento de Compensação tem uma frequência de utilização mais baixa, mas ainda assim relativamente elevada. O argumento de Reversibilidade foi o menos invocado. Esta ordem de frequências foi semelhante para o grupo de crianças que completaram todas as avaliações. O teste não paramétrico de Friedman para k amostras emparelhadas indica-nos que as diferenças entre as frequências gerais (combinando as formas completa e parcialmente explícita) dos argumentos são significativas $\chi^2 (2, N = 68) = 38,53, p < 0,01$. As comparações entre pares de argumentos através do teste não paramétrico de Wilcoxon para duas amostras emparelhadas, confirmam a existência de diferenças significativas para todos os pares: $Z = -4,49, p < 0,001$ para a comparação Identidade-Reversibilidade, $Z = -2,99, p < 0,01$ para a comparação Identidade-Compensação e $Z = -3,74, p < 0,001$ para a comparação Compensação-Reversibilidade.

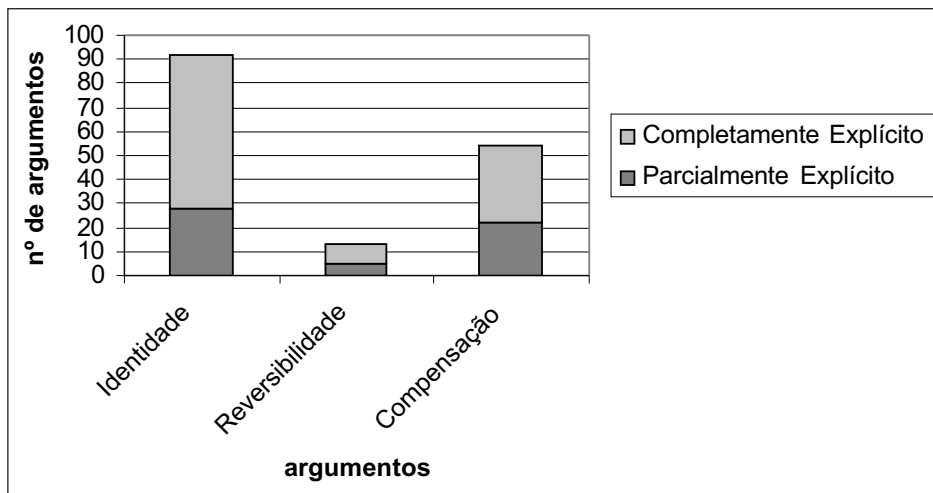


Figura 2 – Número de argumentos de Identidade, Reversibilidade e Compensação nas formas “Parcialmente e Completamente Explícito” invocados na amostra total.

A evolução, ao longo das sucessivas aplicações, do número de argumentos invocados pode ser analisada na Figura 3. É visível uma diminuição da frequência de utilização de argumentos no 8º momento, o que foi acompanhado por uma diminuição da frequência de respostas de conservação. A única explicação que encontramos para este resultado anómalo tem a ver com a perda acentuada de crianças nesta fase do estudo. Em termos das frequências relativas de utilização dos argumentos, e para ambos os grupos, verificámos uma progressão acentuada da invocação do argumento de Identidade e uma maior instabilidade na utilização dos argumentos de Reversibilidade e Compensação. Em relação ao primeiro, a sua invocação é tão rara que estamos em crer que estes resultados não são passíveis de análise. No que diz respeito ao segundo, a tendência é de progressão, embora não tão acentuada quanto para o de Identidade.

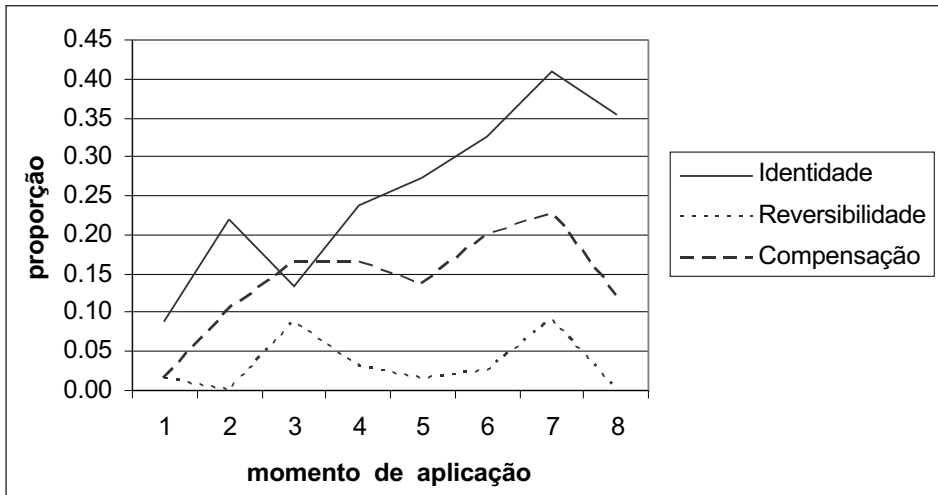


Figura 3 – Proporção de crianças da amostra total que utilizam cada um dos argumentos nos vários momentos de avaliação.

Primeiro Argumento utilizado

Verificamos que o argumento de Identidade, para além de ser, como vimos, o mais frequentemente utilizado, tende também a ser o invocado quando a criança produz pela primeira vez um argumento operatório (em 28 casos, surgindo o de Compensação em 14 e o de Reversibilidade em apenas 3). O teste de Qui-quadrado indica que as diferenças entre as frequências dos argumentos são significativas $\chi^2(2, N = 45) = 20,93, p < 0,001$

Efeito das provas

O teste do Qui-quadrado permite-nos verificar que existem diferenças nas frequências relativas dos diferentes tipos de argumento em função das provas, $\chi^2(2, N = 68) = 5,99, p < 0,05$. Uma análise qualitativa do tipo de argumento invocado (Figura 4) indica precisamente a existência de um “perfil” de utilização dos três argumentos, distinto para cada um dos tipos de prova. Para começar, é visível uma maior frequência total de utilização de argumentos na prova de conservação do número, sobretudo devido à utilização muito frequente do argumento de Identidade. As provas de conservação de quantidades contínuas e descontínuas são aquelas em que o argumento de Compensação é utilizado com maior frequência relativa (dentro do conjunto de argumentos invocados para essa prova). Na prova de conservação do comprimento, observamos um maior equilíbrio na utilização dos três argumentos,

atingindo o argumento de Reversibilidade, pela primeira vez, algum nível de expressão. Estes perfis são similares no grupo que completou todas as aplicações.

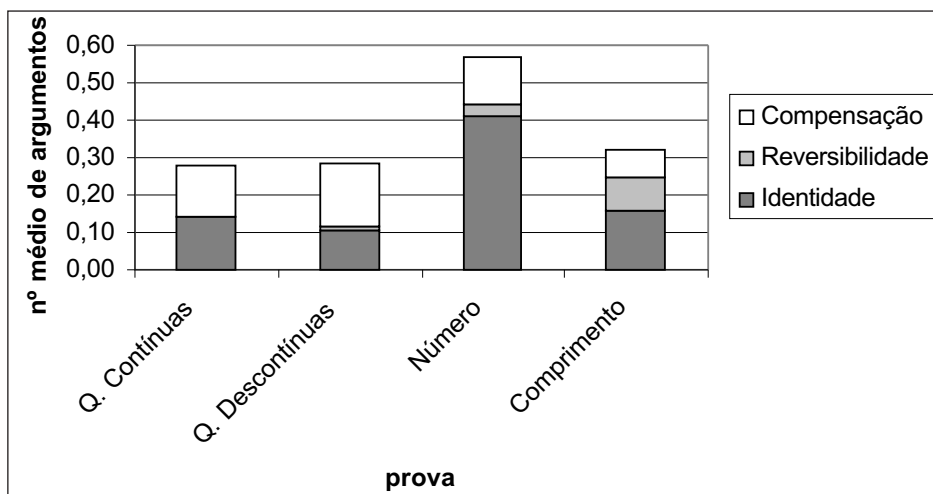


Figura 4 – Número médio de verbalização de argumentos de Identidade, de Reversibilidade e de Compensação em cada um dos tipos de provas aplicadas, na amostra total.

Discussão

Pensamos que este trabalho permitiu obter alguns dados interessantes em relação à psicogénese dos argumentos operatórios e à importância de cada um deles na transição para o pensamento operatório concreto. Um dos resultados mais expressivos deste estudo foi o de as crianças não apresentarem o mesmo padrão de utilização de cada um destes argumentos. As análises efectuadas indicaram que o argumento de Identidade foi o mais frequentemente invocado para justificar a conservação, bem como o mais verbalizado pela maior parte das crianças, na primeira vez que se mostravam capazes de invocar um argumento operatório. A Compensação, embora utilizada com menor frequência e em mais estreita dependência do tipo de prova, foi também utilizada por uma boa parte das crianças capazes de respostas conservantes, enquanto o argumento de Reversibilidade se destacou pela sua reduzida frequência.

Os resultados indicaram também que os padrões de utilização dos três argumentos são distintos para cada um dos tipos de prova. Na prova da

determinação do valor cardinal dos conjuntos, as crianças invocam fundamentalmente a Identidade, nas provas de conservação das quantidades contínuas e descontínuas invocam a Identidade mas também a Compensação e, por último, na prova da conservação do comprimento, apesar da prevalência da Identidade, verifica-se um maior equilíbrio na utilização dos três argumentos.

Verificámos ainda a existência de progressão na frequência de utilização dos argumentos ao longo dos oito momentos de avaliação. Essa progressão consistiu sobretudo no aumento da verbalização de argumentos de Identidade e de Compensação, já que o de Reversibilidade não registou qualquer tipo de variação sistemática. Do mesmo modo, identificámos progressos ao nível das respostas de conservação, com um número apreciável de crianças a transitar de respostas de não conservação para respostas oscilantes. Esta constatação confirma que a população escolhida foi adequada para o estudo da emergência dos argumentos operatórios.

No que diz respeito ainda às respostas de conservação, os nossos dados confirmam a ideia de que, apesar de as várias provas apelarem, na sua resolução, para a mesma estrutura lógica, elas implicam níveis de dificuldade distintos (Piaget, 1976). Nomeadamente, a prova da determinação do valor cardinal dos conjuntos (conservação do número), realizada com elementos individualizados, passíveis de serem contados, mostrou-se mais acessível à constatação da conservação por parte da criança.

Quanto às interpretações dos resultados relativos aos argumentos operatórios, importa, antes de mais, esclarecer a nossa perspectiva acerca do papel da verbalização dos argumentos como reflexo dos processos intelectuais subjacentes. O referencial piagetiano que orientou esse trabalho fundamenta-se na ideia de que são as justificações que permitem categorizar os desempenhos da criança e compreender a lógica subjacente ao seu pensamento (Lourenço e Machado, 1996). No nosso entender, e por razões metodológicas, é difícil avaliar até que ponto as justificações da criança permitem aceder aos mecanismos pelos quais ela constrói o raciocínio de conservação. Embora cientes da complexidade da questão, acreditamos que esta "incerteza" não diminui a pertinência da tentativa de compreensão dos primeiros esforços da criança em tornar compreensível aos outros as razões que a levam a defender a invariância da quantidade após a mutação da forma. É possível que a invocação mais frequente de um determinado tipo de argumento ocorra sobretudo pelo facto de ele ser mais simples de verbalizar e não tanto por ser essa a forma de raciocínio que conduziu à conclusão final. Independentemente de as razões serem mais de tipo linguístico ou lógico (se é que tal distinção é possí-

vel), é inequívoco que, perante a situação de aplicação de cada uma das provas, ocorre uma selecção por parte da criança de um determinado tipo de argumento que lhe parece justificar convenientemente a sua resposta. Essa selecção, tanto quanto podemos verificar através dos nossos dados, não é, tal como Piaget defendia, "aleatória". O tipo de quantidade em causa e, possivelmente, a tendência para a utilização de uma formulação mais simples, parecem orientar, pelo menos numa fase de transição, essa selecção. Neste sentido, os dados do nosso estudo parecem confirmar os dos estudos de treino de Field (1977).

O número reduzido de crianças que completaram o estudo limitou a possibilidade de obtenção de dados mais expressivos acerca da relevância do argumento de Identidade numa fase inicial da construção da conservação. Não conseguimos afastar completamente a hipótese de a prioridade genética do argumento de Identidade neste estudo ser devida ao facto de o tipo de prova em que as crianças tiveram sucesso mais precocemente ser também aquele em que este tipo de argumento é mais frequentemente invocado. Ainda assim, analisando os dados no seu conjunto, e mesmo que excluíssemos a contribuição da prova da conservação do número, o argumento de Identidade continuaria a ser o mais frequentemente invocado nas restantes três e aquele que atinge sempre algum grau de expressão na resposta a qualquer uma das provas. Isto parece sugerir que, numa fase de transição para o pensamento operativo, a conservação é mais facilmente justificada através da utilização do princípio da Identidade. Embora, repetimos, estejamos a referir-nos aqui a justificações e não tenhamos tido como pretensão captar directamente o tipo de raciocínio elaborado pela criança, pensamos que isto fornece algum apoio à perspectiva dos autores que defendem a possibilidade de a criança ser inicialmente capaz de compreender a conservação através apenas do reconhecimento da Identidade (Acredolo e Acredolo, 1979, 1980; Bruner, 1966; Gelman e Weinberg, 1972; Hamel, Vanderveer e Westerhof, 1972; Larsen e Flavell, 1970).

A Identidade qualitativa encontra-se já estabelecida para a criança com pensamento pré-operatório. Apesar de a criança acreditar na Identidade qualitativa e entender que o objecto é o mesmo, as alterações perceptivas na forma desses mesmos objectos conduzem-na ao conflito. Esse conflito, que estimulará a construção de estruturas mais complexas, começará, provavelmente, a ser ultrapassado à medida que a criança deixar de se basear apenas na Identidade qualitativa e numa conceptualização pouco diferenciada dos elementos que compõem os objectos, para passar a basear-se na Identidade quantitativa, que se constrói em estreita relação com os princípios do atomis-

mo (Piaget e Inhelder, 1968). É, portanto, plausível que tal processo seja desencadeado por via da utilização e desenvolvimento do princípio da Identidade.

A Compensação, por seu turno, surge como um argumento de complexidade bastante mais elevada. Ele resulta, na perspectiva de Piaget (por exemplo, Piaget e Szeminska, 1980) da equação das diferenças entre as dimensões em jogo. Tal como defende Bruner (1966), acreditamos que este processo parece ter já subjacente a ideia de Identidade, e se direcciona, sobretudo, para a justificação das alterações perceptivas na forma dos objectos. Esta ideia de que o argumento de Compensação é utilizado, sobretudo, para justificar as alterações perceptivas parece ter aqui algum apoio. Embora, evidentemente, o nosso trabalho não permita um teste directo a esta questão, verificámos que, na realidade, foi nas duas provas em que se solicitava a conservação da quantidade de matéria perante alterações na forma (conservação das quantidades contínuas e descontínuas) que este argumento foi mais frequentemente invocado.

Os trabalhos de Larsen e Flavell (1970), ao encontrarem crianças conservantes que não são capazes de compreender a Compensação, vão de encontro a esta ideia de a Compensação não ser a via preferencial de compreensão da conservação. Em resumo, se a Compensação não parece ser pré-requisito obrigatório para a conservação, a Identidade parece sê-lo. Não de uma conservação com carácter de necessidade lógica, mas de uma construção inicial da conservação.

No que diz respeito ao argumento de Reversibilidade, verificámos no nosso estudo que ele não tende a surgir no discurso espontâneo das crianças quando tentam justificar as suas primeiras noções de conservação. As poucas vezes que as crianças invocaram este argumento fizeram-no na prova de conservação do comprimento, onde a transformação é bastante mais simples, consistindo apenas no deslocamento da varinha, algo que as crianças frequentemente revertiam acompanhando a verbalização deste argumento. Nas outras provas, essa transformação é um pouco mais complexa, exigindo, também, maior coordenação de acções concretas.

Na nossa interpretação das obras Piagetianas (1964; 1976), porém, a Reversibilidade, constituindo a característica mais fundamental do pensamento operatório, poderá permitir a integração final dos três argumentos. É possível que, uma vez verdadeiramente compreendido pela criança este argumento para a conservação, ela se constitua finalmente como uma necessidade lógica, implicando, a partir daí, a interdependência entre os argumentos defendida por Piaget e Inhelder (1969). No entanto, uma vez que no nosso estudo

não foram encontradas crianças cujas respostas fossem sistematicamente conservantes, não nos é possível esclarecer este aspecto.

A disparidade de resultados que o nosso trabalho mostrou face aos de Inhelder e Noeltling (Piaget e Inhelder, 1968; 1969) poderá dever-se a diferenças no planeamento dos estudos. Pelo menos no que respeita ao estudo relatado no *Traité de Psychologie Expérimentale* o espaçamento de três meses entre avaliações terá porventura implicado que algumas das crianças já não se encontrassem no período de transição e, portanto, tivessem deixado a fase em que os argumentos apresentam diferentes graus de importância na justificação da conservação.

Quanto às limitações do presente estudo, as conclusões que se podem dele extrair são limitadas pela diminuição acentuada do número de crianças acompanhadas ao longo do tempo. Embora seja possível captar tendências de resultados, é frequente que o facto de se tratar de uma pequena amostra impeça as diferenças de atingir um significado mais expressivo do ponto de vista estatístico. Esta diminuição do número de participantes teve ainda como consequência fazer variar a frequência de cada uma das provas nas últimas avaliações, confundindo os efeitos da prova com os dos momentos de aplicação.

O nosso estudo parece indicar alguns outros elementos a ter em conta na investigação dos processos de transição para a conservação. Acreditamos que seria interessante repetir a metodologia empregue no nosso estudo e acompanhar longitudinalmente um conjunto bastante mais numeroso de crianças, mas desta feita com um período total de avaliação mais extenso e um maior espaçamento entre as avaliações, por forma a abarcar mais adequadamente o processo de transição entre a não conservação e a conservação. Uma outra possibilidade seria o planeamento de estudos com avaliações mais frequentes para cada prova, que possibilitassem um estudo mais intensivo da evolução da utilização dos argumentos nessa prova. Este objectivo poderia ser atingido através da redução do número de provas, ou até mesmo da utilização sucessiva de uma única prova. Tais estudos poderiam ajudar a confirmar a ordenação da emergência dos argumentos encontrada neste estudo, a variabilidade na utilização dos argumentos em função das provas e a eventual substituição desta por uma utilização indiferenciada e quase casual dos argumentos, independentemente da prova em que são invocados, tal como defendia Piaget (Piaget e Inhelder, 1968, 1969).

Referências

- Acredolo, C., e Acredolo, L. P. (1979). Identity, compensation, and conservation. *Child Development, 50*, 524-535.
- Acredolo, C., e Acredolo, L. P. (1980). Anticipation of conservation phenomenon: Conservation or pseudoconservation. *Child Development, 51*, 667-675.
- Appelbaum, M., e McCall, R. (1983). Design analysis in developmental psychology. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. I, pp. 415- 476). New York: Wiley.
- Bruner, J. S. (1966). On the conservation of liquids. In J. S. Bruner, R. R. Oliver, e P. M. Greenfield (Eds.), *Studies in Cognitive Growth* (pp. 183-207). New York: Wiley
- Field, D. (1977). The importance of the verbal content in the training of piagetian conservation skills. *Child Development, 48*, 1583-1592.
- Gelman, R., e Weinberg, D. J. (1972). The relationship between liquid conservation and compensation. *Child Development, 43*, 371-383.
- Hamel, B. R., Van der Veer, M. A. A., e Westerhof, R. (1972). Identity, language-activation training and conservation. *British Journal of Educational Psychology, 42*, 186-191.
- Larsen, G., e Flavell, J. (1970). Verbal factors in compensation performance and the relation between conservation and compensation. *Child Development, 41*, 965-977.
- Lourenço, O., e Machado, A. (1996). In defense of Piaget's Theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review, 103*, 143-164.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Gonthier.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Dijon, França: Gallimard.
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas* (M. M. S. Penna, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1975)
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1968). *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*. Neuchâtel, Suíça: Delachaux et Niestlé. (Obra original publicada em 1961)
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1969). Les opérations intellectuelles et leur développement. In P. Fraisse e J. Piaget (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale: Vol. 7. L'intelligence* (2ª ed., pp. 117-165). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1973). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. (Obra original publicada em 1966)
- Piaget, J., Inhelder, B., e Szeminska (1948). *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., e Szeminska, A. (1980). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel, Suíça: Delachaux et Niestlé. (Obra original publicada em 1941)
- Robert, M., e Turcotte, P. (1983). Position sérielle des arguments du modèle et apprentissage de la conservation par observation. *L'Année Psychologique, 83*, 91-107.

THE PSYCHOGENESIS OF OPERATIONAL ARGUMENTS: IDENTITY, COMPENSATION AND REVERSIBILITY IN PIAGETIAN CONSERVATION TASKS

Rita Canaipa, João Manuel Moreira
University of Lisbon

Abstract: In Piaget's theory, the arguments of Identity, Reversibility and Compensation are highlighted as expressions of operational thinking in conservation tasks. Surprisingly, however, Piaget hardly ever addressed their psychogenesis. In this study, we followed a group of children for 4 months, employing 4 conservation tasks. Of the 68 children in the initial sample, only 17 completed all the tasks. It was found that the Identity argument was the most frequently invoked, and appeared to be the most common in the transition to operational thinking. In contrast, the Reversibility argument was the least used. We also found that the type of task influences the use of arguments. These results contradict the claims of lack of differentiation and of interdependence formulated by Piaget.

KEY-WORDS: Operational arguments, Piaget, conservation, cognitive development.

CONSULTA PSICOLÓGICA VOCACIONAL EM GRUPO: ESTUDOS DE CASO COM ALUNOS DE 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Liliana Faria, Alexandra Araújo, Maria do Céu Taveira, Joana Pinto
Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Este trabalho pretende divulgar os resultados da avaliação de 7 estudos de caso, longitudinais, relativos à aplicação de um programa de intervenção psicológica vocacional, efectuado junto de alunos do 9º ano de escolaridade. Ao longo de cerca de 5 semanas, os referidos alunos foram sujeitos ao programa “Futuro Bué!”, um programa de intervenção psicológica vocacional desenvolvido por Taveira e colaboradores (1997, 2004), destinado a ajudar os alunos a tomar decisões vocacionais após o 9.º ano. Apresentam-se os dados referentes à análise da influência do “Futuro Bué!” nos resultados de exploração e indecisão vocacional dos alunos. Discutem-se implicações para futuras investigações de avaliação da eficácia da consulta psicológica vocacional.

PALAVRAS-CHAVE: *Consulta psicológica vocacional, carreira, intervenções, eficácia.*

Introdução

A intervenção psicológica vocacional tem sido definida, ao longo do tempo, como “qualquer actividade ou programa desenvolvido com a finalidade de facilitar o desenvolvimento da carreira” (Fretz, 1981, p.78), ou “qualquer estratégia intencional desenvolvida para ajudar os clientes a tomar e implementar decisões eficazes de carreira” (Spokane e Oliver, 1983, p.100). Se até há bem pouco tempo a maioria das intervenções psicológicas de carreira seguia um formato individual face-a-face (Spokane e Hawks, 1990), cada vez mais as diversas entidades procuram diversificar os seus serviços de desenvolvimento de carreira, oferecendo múltiplas modalidades de intervenção psicológica vocacional (e.g., consulta psicológica vocacional de grupo, seminários).

Esta diversidade de modalidades de intervenção de carreira implica que o psicólogo esteja na posse de indícios concretos acerca do que funciona na in-

tervenção, porquê, sob que circunstâncias e com que populações. Neste sentido, são múltiplos os autores (e.g., Brown e Krane, 2000; Fretz, 1981; Holland, Magoon, e Spokane, 1981; Oliver e Spokane, 1988; Silva 2004; Spokane e Oliver, 1983; Whiston, Brecheisen, e Stephens, 2003) que se têm dedicado a recolher informação sistemática acerca das actividades, características e resultados das suas intervenções.

A revisão da investigação sobre o processo e resultados da intervenção psicológica vocacional remete-nos para algumas conclusões que certificam a sua eficácia, apesar da inexistência de consenso relativamente à/s modalidade/s mais eficaz/es. Exemplos disso são os resultados de três estudos que apontam para a intervenção em grandes grupos (Oliver e Spokane, 1988), a consulta psicológica individual (Whiston, Sexton, e Lasoff, 1998) ou a consulta psicológica de grupo (Brown e Krane, 2000), como sendo as modalidades de intervenção psicológica vocacional mais eficazes.

A consulta psicológica vocacional é entendida como um processo relacional que ocorre entre uma ou mais pessoas, destinando-se a ajudar jovens e adultos nas suas decisões vocacionais (e.g., Brown e Brooks, 1991; Faria e Taveira, 2006). Quando praticada em grupo, aparece associada às seguintes vantagens: (i) ajuda os indivíduos a entender que os seus problemas não são únicos, mas partilhados por outras pessoas; (ii) fornece um serviço com boa relação custo-eficácia; (iii) aumenta a oportunidade para que cada elemento obtenha *feedback* relevante e útil; (iv) fornece apoio na compreensão e personalização da informação; (v) ajuda a balancear as experiências de aprendizagem cognitiva e afectiva; (vi) aumenta a motivação dos membros para a exploração; e, (vii) fornece uma experiência desafiadora e recompensadora para os psicólogos (Pyle, 1986). Adicionalmente, outros benefícios da utilização da estrutura de grupo têm sido apontados, tais como: (i) a possibilidade de cada membro servir como fonte de apoio e desafio para os restantes (Anderson, 1995); (ii) o espaço fornecido para o alívio e descarga emocionais; (iii) a expansão das competências sociais; (iv) a instauração de esperança (Cochran, 1984); (v) o desenvolvimento pessoal e social (Taveira, 2001); e (vi) a resolução de dificuldades ao nível da tomada de decisão (Brown e Krane, 2000; Faria e Taveira, 2006). Em contrapartida, esta modalidade de intervenção vocacional exige níveis mais elevados de preparação, tempo e energia por parte dos psicólogos.

Como se constata, são vários os autores que atestam que as intervenções psicológicas vocacionais, incluindo a modalidade de grupo (quando conduzidas com clientes, técnicas, estratégias de intervenção diversas), são eficazes,

provocando mudanças positivas, embora moderadas, no desenvolvimento da carreira dos clientes (Fretz, 1981; Holland, Magoon, e Spokane, 1981; Myers, 1986; Oliver e Spokane, 1988; Osipow, 1982; Pickering e Vacc, 1984; Rounds e Tinsley, 1984; Spokane e Oliver, 1983; Swanson, 1995; Whiston et al., 2003). Contudo, apesar dos resultados anteriormente apresentados, alguns autores continuam a sublinhar a escassez de estudos no âmbito da avaliação da eficácia da intervenção psicológica vocacional (e.g., Lea e Leibowitz, 1992) e, por conseguinte, a necessidade de se realizarem mais estudos dentro desta temática.

A revisão acerca do tema, levada a cabo por Kivlighan, Coleman, e Anderson (2000), explicita uma clara necessidade de se realizar mais investigação acerca da intervenção em grupo e, concretamente, com diferentes grupos (e.g., McRoberts, Burlingame, e Hoag, 1998). Na verdade, a eficácia da intervenção na carreira deveria ser regularmente monitorizada, seguindo um conjunto pré-estabelecido de directrizes comuns para a recolha sistemática de resultados. Deste modo, poder-se-á verificar se as intervenções estão a ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento pessoal, social e económico dos clientes, encorajando um desenvolvimento sustentável, numa sociedade assente no conhecimento (Esbroeck, 2002; *in* Bernes, Bardick, e Orr, 2007). Adicionalmente, através da evidência da eficácia das actividades de intervenção na carreira, os psicólogos poderão demonstrar aos clientes, administradores e legisladores, que o seu investimento, em termos pessoais, monetários e temporais, é significativo. A este respeito, o trabalho recentemente publicado por Bernes, Bardick, e Orr (2007) estabelece uma relação entre a ausência de dados que apoiem as intervenções de carreira e a fraca adesão das pessoas a este tipo de actividade.

Neste sentido, e perante a escassez de investigação publicada no âmbito, o presente estudo destina-se a avaliar a eficácia da consulta psicológica vocacional em grupo, breve e estruturada. As autoras apresentam um estudo de caso, de natureza longitudinal, realizado num contexto real e natural. Este trabalho pretende adicionar informação aos resultados já publicados sobre a eficácia deste tipo de intervenções, nomeadamente no que diz respeito: (i) aos pressupostos e princípios teóricos subjacentes à intervenção (cf. Silva, 2004); (ii) às técnicas e estratégias práticas utilizadas; e, (iii) aos dados relativos à eficácia da intervenção no grupo total, comparando resultados de pré e pós-teste (Faria e Taveira, 2006). No presente trabalho, são apresentados e discutidos dados relativos a sub-grupos, nomeadamente, por grupo de intervenção ($n=7$) e por psicóloga responsável pela intervenção.

Metodologia

Participantes

Compuseram a amostra final deste estudo 57 alunos do 9º ano de escolaridade de ambos os sexos (32 raparigas e 25 rapazes) provenientes de uma escola de tutela privada situada no norte de Portugal, e atendidos na Consulta Psicológica Vocacional do Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho. A média de idade dos participantes é de 14.1 anos, tendo o sujeito mais novo 14 e o mais velho 15 anos ($DP_{idade}=0.26$). E, ainda, duas licenciadas em Psicologia, com pré-especialização em Psicologia da Educação, com 2 anos e 1 ano de experiência profissional, designadas ao longo do presente estudo por psicóloga 1 e psicóloga 2, respectivamente.

Instrumentos

- *Escala de Exploração de Carreira*. Trata-se de uma escala de avaliação do processo de exploração vocacional desenvolvido por Stumpf, Colarelli, e Hartman (1983) e adaptada para a população Portuguesa por Taveira (1997). A avaliação do processo de exploração vocacional é feita por recurso a doze sub-escalas distribuídas por três dimensões: *Crenças* (estatuto de emprego, certeza nos resultados da exploração, instrumentalidade externa, instrumentalidade interna, importância de obter a posição preferida), *Comportamentos* (exploração com *locus* no mundo escolar e profissional, exploração com *locus* em si próprio, exploração intencional-sistemática, quantidade de informação), e *Reacções* (satisfação com a informação, stress na exploração, stress na tomada de decisão) relacionadas com a exploração vocacional (Taveira, 1997). A escala é constituída por 54 itens, 53 dos quais são de resposta tipo *likert* e, um item (item 54) para indicar o número de domínios vocacionais explorados.

- *Escala de Decisão de Carreira*. Trata-se de uma escala de avaliação da indecisão vocacional desenvolvida por Osipow, Carney, Winer, Yanico, e Koschier (1976) e adaptada para a população Portuguesa por Taveira (1997). A escala é constituída por quinze itens, catorze dos quais (itens 1 a 14) cotados numa escala de resposta tipo *likert*. O item 15 é de resposta aberta, para que o participante apresente informação detalhada sobre o seu estado de (in)decisão caso nenhuma das situações referidas nos 14 itens se lhe apliquem.

Procedimento

A administração do programa de intervenção psicológica vocacional "Futuro Bué!" (Taveira, Oliveira, e Gonçalves, 1997; Taveira, Oliveira,

Gonçalves, e Faria, 2004) decorreu ao longo de cinco meses, entre Janeiro e Maio de 2006. Foi realizada por duas psicólogas em formação profissionalizante no Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho, em ambiente de sala de aula, em grupos de 6 a 8 alunos.

O processo de intervenção com cada cliente estruturou-se em quatro fases (Iniciar, Explorar, Comprometer, Finalizar) ao longo de 7 sessões, das quais 5 sessões de 90 minutos se realizaram com os alunos sob a modalidade de consulta psicológica vocacional, e 2 sessões de 20 minutos se realizaram com as respectivas famílias. De realçar, ainda, que no início e no final da intervenção, houve uma sessão de pré e outra de pós-teste onde foram recolhidos os dados relativos às escalas de exploração e indecisão de carreira. A aplicação das escalas foi colectiva e administrada a todos os alunos da amostra numa única sessão, tendo um tempo médio de resposta aos questionários de quarenta minutos. Foram apresentadas aos alunos os objectivos do estudo e o interesse na aplicação dos instrumentos de pesquisa, e foram prestados outros esclarecimentos, como a garantia de confidencialidade das respostas dadas.

Os resultados foram processados pelo programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* – versão 15.0). Os dados relativos à caracterização da amostra foram obtidos a partir da estatística descritiva, análises de distribuições e frequências. Para avaliar a possível existência de diferenças significativas entre o momento pré e pós-teste, foi utilizado o teste de Wilcoxon.

Resultados

São de seguida apresentados os resultados relativos à avaliação das dimensões de exploração e de indecisão vocacional para a amostra total, por psicóloga responsável pela intervenção e por grupo de intervenção.

Quadro 1: Estatística Descritiva entre os Momentos Pré e Pós-teste para a Amostra Total nas Dimensões de Exploração e Indecisão Vocacional

Escalas	Sub-escalas	Ponto médio	Pré Teste		Pós Teste		
			Média	D.P	Média	D.P	
CES	Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto de emprego (EE)	9	10,74	2,22	10,7	2,06
		Certeza nos resultados da exploração (CR)	9	10,30	2,46	10,0	2,29
		Instrumentalidade Externa (IE)	33	41,68	5,05	40,5	6,46
		Instrumentalidade Interna (II)	12	15,74	2,82	15,6	2,75
		Importância de obter a posição preferida (IMP)	9	11,74	1,93	11,39	2,20
	Comportamentos de Exploração Vocacional	Exploração com locus no mundo escolar e profissional (EEP)	12	12,8	3,06	13,7	3,50
		Exploração com locus em si próprio/a (ESP)	15	16,0	3,38	16,2	3,87
		Exploração intencional-sistemática (EIS)	6	5,34	1,46	5,34	1,71
		Quantidade de informação (QI)	9	9,81	2,40	10,7	2,49
	Reacções de Exploração Vocacional	Satisfação com a informação (SI)	9	10,91	2,03	11,0	2,45
		Stress na exploração (SE)	12	14,2	4,78	15,2	5,17
		Stress na tomada de decisão (STD)	15	21,58	8,38	22,65	7,57
	CDS	Indecisão vocacional (IV)	35	32,77	8,84	30,35	6,42

Como se pode observar pela leitura do Quadro 1, no que respeita à medida de exploração vocacional, no pré-teste registam-se valores acima do ponto médio em todas as sub-escalas com excepção da sub-escala *exploração intencional-sistemática*. Assim, este grupo de alunos apresenta, antes da intervenção e após a intervenção, valores acima da média nas *Crenças de Exploração Vocacional* acerca da possibilidade de emprego na área preferida, no grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho, na probabilidade de a exploração que faz do mundo profissional e de si próprio/a concorrer para atingir objectivos vocacionais, e finalmente no grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional. No que respeita aos *Comportamentos de Exploração Vocacional*, o total de alunos da amostra apresenta valores de média acima do ponto médio em todas as sub-escalas, com excepção da sub-escala *exploração intencional-sistemática*. Com efeito, verifica-se um envolvimento elevado na exploração com locus no mundo escolar e profissional e em si próprio/a, mas um menor envolvimento na intencionalidade e carácter sistemático da actividade exploratória realizada até ao momento. Notam-se níveis elevados de informação adquirida sobre as profissões, empregos, as organizações e sobre si próprio/a. Relativamente à escala *Reacções de Exploração Vocacional*, as três sub-escalas encontram-se acima do ponto médio das respectivas sub-escalas. Nesse sentido, este grupo

de alunos apresenta-se relativamente satisfeito com a informação vocacional obtida até ao momento, mas experiencia níveis elevados de ansiedade face à exploração e face à tomada de decisão.

Os valores de pós-teste são ligeiramente superiores para todas as sub-escalas da escala de exploração de carreira, excepto para as sub-escalas *certeza nos resultados da exploração, instrumentalidade interna, instrumentalidade externa e importância de obter a posição preferida*. Verifica-se deste modo que, após a intervenção, os alunos mostram valores mais ajustados de *Comportamentos e Reacções de Exploração Vocacional*. Os resultados de mudança menos positivos são os que se referem às *Crenças de Exploração Vocacional*.

No que respeita à medida de indecisão vocacional, no pré-teste registam-se valores inferiores ao ponto médio da escala. No final da intervenção, verifica-se uma diminuição dos valores de indecisão, mantendo-se igualmente abaixo do ponto médio.

Tomando os resultados pelos sub-grupos de intervenção (cf. Quadro 2), diferenciados pela psicóloga responsável pela intervenção, verifica-se que as diferenças entre pré-teste e pós teste são significativas ($p < .05$), no que se refere ao *estatuto de emprego*, para a Psicóloga 1 ($z = -4.204$; $p < .05$), Psicóloga 2 ($z = -4.288$; $p < .05$), e para o grupo de intervenção liderado pela Psicóloga 1+ Psicóloga 2 ($z = -4.814$; $p < .05$).

Quadro 2: Efeitos da Consulta Psicológica em Grupo no Processo de Exploração e de Indecisão Vocacional de Jovens: Frequências e Estatística do teste de Wilcoxon por Psicóloga

Sub-Escalas		Psicóloga 1 (N=23)	Psicóloga 2 (N=24)	Psicólogas 1+2 (N=10)
EE	Negativas ¹	0	0	0
	Positivas ²	23	24	10
	Iguais ³	0	0	0
	Z	-4.204	-4,288	-2.814
	P	0.000	0.000	0.005
CR	Negativas ¹	12	10	2
	Positivas ²	8	11	3
	Iguais ³	3	3	5
	Z	-0,695	-0,299	-0,137
	P	0,487	0,765	0,891
IE	Negativas ¹	17	11	5
	Positivas ²	6	12	4
	Iguais ³	0	1	1
	Z	-1.589	0.000	-0.237
	P	0.112	1.000	0.813
II	Negativas ¹	14	9	5
	Positivas ²	8	10	5
	Iguais ³	1	5	0
	Z	-1.213	-0.689	-0.462
	P	0.225	0.491	0.644

Sub-Escalas		Psicóloga 1 (N=23)	Psicóloga 2 (N=24)	Psicólogas 1+2 (N=10)
IMP	Negativas ¹	14	7	4
	Positivas ²	4	10	5
	Iguais ³	5	7	1
	Z	-2.052	-0.505	-0.241
	P	0.040	0.614	0.809
EEP	Negativas ¹	10	6	3
	Positivas ²	12	13	5
	Iguais ³	1	5	2
	Z	-0.916	-1.618	-1.265
	P	0.360	0.106	0.206
ESP	Negativas ¹	2	1	1
	Positivas ²	17	22	7
	Iguais ³	4	1	2
	Z	-3.092	-4.010	-2.243
	P	0.002	0.000	0.025
EIS	Negativas ¹	8	11	1
	Positivas ²	8	9	4
	Iguais ³	7	4	5
	Z	-0.105	-0.189	-0.962
	P	0.917	0.850	0.336
QI	Negativas ¹	3	4	2
	Positivas ²	13	16	5
	Iguais ³	7	4	3
	Z	-2.158	-2.080	-1.380
	P	0.031	0.038	0.168
SI	Negativas ¹	8	8	6
	Positivas ²	10	11	3
	Iguais ³	5	15	1
	Z	-0.812	0.226	-0.660
	P	0.417	0.821	0.509
SE	Negativas ¹	12	8	6
	Positivas ²	6	15	3
	Iguais ³	9	1	1
	Z	-0.131	-1.831	-0.356
	P	0.896	0.067	0.722
STD	Negativas ¹	12	9	1
	Positivas ²	9	14	7
	Iguais ³	2	1	2
	Z	-1.079	-1.202	-1.755
	P	0.281	0.229	0.079
IV	Negativas ¹	14	14	6
	Positivas ²	7	8	4
	Iguais ³	2	2	0
	Z	-1.969	-1.940	-1.125
	P	0.049	0.052	0.261

1: Pós Teste < Pré Teste; 2: Pós Teste > Pré Teste; 3: Pós Teste = Pré Teste

Verifica-se igualmente que os alunos *atribuíram mais importância à obtenção da posição profissional preferida* antes da intervenção, comparativamente aos resultados após a intervenção, no grupo de alunos que sofreram intervenção liderada pela Psicóloga 1, e que estes resultados são estatisticamente significativos ($z = -2.052$; $p < .05$). Os alunos obtiveram melhores resultados após a intervenção no que se refere à *exploração com locus em si próprio/a*, nos três grupos, para a Psicóloga 1 ($z = -3.092$; $p < .05$), Psicóloga 2 ($z = -4.01$; $p < .05$), e Psicóloga 1 + Psicóloga 2 ($z = -2.243$; $p < .05$). Os resultados após a intervenção foram melhores para a *quantidade de informação* resultante da exploração vocacional, para a Psicóloga 1 ($z = .031$; $p < .05$) e Psicóloga 2 ($z = .038$; $p < .05$). Finalmente, o grupo de alunos atendidos pela Psicóloga 1, apresenta, no final da intervenção, reduções estatisticamente significativas no que respeita à indecisão vocacional ($z = -1.969$; $p < .05$).

Se compararmos os resultados por grupo de intervenção (cf. Quadro 3), verifica-se que a mudança pós-teste foi positiva e significativa ($p < .05$) para o *estatuto de emprego*, em todos os grupos de intervenção. Os resultados na *exploração com locus em si próprio/a* foram melhores após a intervenção, e estatisticamente significativos ($p < .05$) para todos os grupos, exceptuando o grupo 4. O grupo 3 foi o único que teve resultados positivos e significativos ($p < .05$), comparando pré e pós-teste, no que se refere à *quantidade de informação*. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas, comparando pré e pós-teste, na dimensão de indecisão vocacional, em nenhum dos sete grupos de intervenção.

Quadro 3: Efeitos da Consulta Psicológica em Grupo no Processo de Exploração e de Indecisão Vocacional de Jovens: frequências e estatística do teste de Wilcoxon por grupo de intervenção

Sub-Escalas		Grupo 1 (n=10)	Grupo 2 (n=6)	Grupo 3 (n=8)	Grupo 4 (n=9)	Grupo 5 (n=6)	Grupo 6 (n=8)	Grupo 7 (n=10)
EE	Negativas ¹	0	0	0	0	0	0	0
	Positivas ²	10	6	8	9	6	8	10
	Iguais ³	0	0	0	0	0	0	0
	Z	-2.807	-2.201	-2.521	-2.668	-2.207	-2.524	-2.814
	P	0.005	0.028	0.012	0.008	0.027	0.012	0.005
CR	Negativas ¹	3	3	4	7	2	3	2
	Positivas ²	6	CR2	3	2	2	4	3
	Iguais ³	1	1	1	0	2	1	5
	Z	-0.420	-0.680	-0.598	-1.315	-0.736	-0.171	-0.137
	P	0.674	0.496	0.550	0.189	0.461	0.864	0.891
IE	Negativas ¹	5	4	2	6	4	7	5
	Positivas ²	4	2	6	3	2	1	4
	Iguais ³	1	0	0	0	0	0	1
	Z	-1.256	-0.420	-1.120	-0.950	-0.323	-1.491	-0.237
	P	0.209	0.674	0.263	0.342	0.746	0.136	0.813

Sub-Escalas		Grupo 1 (n=10)	Grupo 2 (n=6)	Grupo 3 (n=8)	Grupo 4 (n=9)	Grupo 5 (n=6)	Grupo 6 (n=8)	Grupo 7 (n=10)
II	Negativas ¹	3	4	2	6	4	4	5
	Positivas ²	4	1	5	2	2	4	5
	Iguais ³	4	1	5	2	2	4	5
	Z	-0.765	-1.084	-1.279	-1.127	-0.632	-0.144	-0.462
	P	0.444	0.279	0.201	0.260	0.527	0.886	0.644
IPP	Negativas ¹	2	3	2	6	3	5	4
	Positivas ²	3	3	4	1	1	2	5
	Iguais ³	5	0	2	2	2	1	1
	Z	-0.276	-0.213	0.000	-1.638	-0.730	-1.200	-0.241
	P	0.783	0.832	1.000	0.101	0.465	0.230	0.809
EEP	Negativas ¹	2	2	2	4	3	3	3
	Positivas ²	3	4	6	5	3	4	5
	Iguais ³	5	0	0	0	0	1	2
	Z	0.948	-0.530	-1.420	-0.359	-0.949	-0.938	-1.265
	P	0.343	0.596	0.156	0.720	0.343	0.348	0.206
ESP	Negativas ¹	0	1	0	2	0	0	1
	Positivas ²	9	5	8	5	5	7	7
	Iguais ³	1	0	0	2	1	1	2
	Z	-2.692	-1.892	-2.530	-0.938	-2.032	-2.371	-2.243
	P	0.007	0.058	0.011	0.348	0.042	0.018	0.025
EIs	Negativas ¹	5	3	3	1	4	3	1
	Positivas ²	3	3	3	4	2	2	4
	Iguais ³	2	0	2	4	0	3	5
	Z	-0.712	-0.527	-0.965	-0.816	-1.186	-0.136	-0.962
	P	0.476	0.598	0.335	0.414	0.236	0.892	0.336
QI	Negativas ¹	3	1	0	2	1	0	2
	Positivas ²	6	5	5	7	5	1	5
	Iguais ³	1	0	3	2	0	7	3
	Z	-0.720	-1.186	-2.032	-1.736	-1.081	-1.000	-1.380
	P	0.472	0.236	0.042	0.083	0.279	0.317	0.168
SI	Negativas ¹	5	2	1	4	1	3	6
	Positivas ²	4	2	5	4	3	3	3
	Iguais ³	1	2	2	1	2	2	1
	Z	-0.812	-0.552	-1.480	-0.494	-0.365	-0.108	-0.660
	P	0.417	0.581	0.139	0.621	0.715	0.914	0.509
SE	Negativas ¹	2	2	4	3	4	5	6
	Positivas ²	8	4	3	2	2	2	3
	Iguais ³	0	0	1	4	0	1	1
	Z	-1.944	-1.160	-0.334	-0.135	0.000	-0.426	-0.356
	P	0.052	0.246	0.731	0.089	1.000	0.670	0.722
STD	Negativas ¹	3	0	6	5	3	4	1
	Positivas ²	7	5	2	4	3	2	7
	Iguais ³	0	1	0	0	0	2	2
	Z	-1.174	-2.023	-1.051	-0.891	-0.314	-1.472	-1.755
	P	0.241	0.043	0.293	0.373	0.753	0.141	0.079
STD	Negativas ¹	5	4	5	5	4	5	6
	Positivas ²	3	2	3	3	2	2	5
	Iguais ³	2	0	0	1	0	1	0
	Z	-0.852	-1.153	-0.987	-1.682	-0.314	-1.535	-1.125
	P	0.394	0.249	0.323	0.092	0.753	0.125	0.261

1: Pós<Pré; 2: Pós>Pré; 3: Pós=Pré

Discussão e Conclusão

Em síntese, este estudo de avaliação da eficácia da consulta psicológica vocacional em alunos finalistas da escolaridade obrigatória, confirmou grande parte dos resultados da literatura da exploração vocacional (Taveira, 1997), bem como da investigação da eficácia das intervenções (e.g., Brown e Krane, 2000; Oliver e Spokane, 1988; Spokane e Oliver, 1983; Whiston et al., 1998). Assim, foram evidenciados efeitos positivos nos clientes após a administração do programa “Futuro Bué”!. No entanto, verificamos que os efeitos positivos não se comportam de modo homogêneo, se comparados os resultados por psicóloga responsável pela administração do programa. Estes dados parecem demonstrar que o facto de termos diferentes psicólogas a administrar o programa poderá ser uma explicação para a variabilidade dos resultados obtidos. Deste modo, a análise destes resultados permite apontar para a importância, quer dos factores específicos, como por exemplo, as expectativas de auto-eficácia (e.g., Larson e Daniels, 1998), quer dos factores comuns à intervenção, como por exemplo, a aliança terapêutica (e.g., Soares, 2007). Assim, as características dos psicólogos parecem desempenhar um papel moderador nos resultados alcançados (cf. Swanson, 1995), merecendo, neste caso, ser aprofundadas.

Por outro lado, os valores das dimensões de exploração e de indecisão vocacional dos vários grupos de intervenção são relativamente heterogêneos. Por exemplo, o grupo 3, quando comparado com todos os restantes seis grupos, apresenta resultados positivos e estatisticamente significativos, no que respeita à *quantidade de informação*, no final da intervenção. Estes resultados evidenciam que jovens com problemas semelhantes respondem de forma diferente à intervenção (Chambles e Ollendick, 2001), sofrendo mudanças individuais igualmente diferentes. Vários estudos demonstram que existem variáveis do cliente (e.g., complexidade, estilos interpessoais, estratégias de *coping*) que podem interferir na forma como os clientes respondem às intervenções (e.g., Beutler, Clarkin, e Bongar, 2000).

O presente estudo procurou uma análise mais fina e detalhada dos vários grupos de clientes da consulta psicológica vocacional, de forma a esclarecer a vantagem do uso do estudo de caso na avaliação da eficácia da consulta psicológica vocacional. As diferenças de resultados encontrados no nosso estudo levam-nos a questionar a ideia de ao estarmos a trabalhar os dados totais do grupo, estarmos também a reduzir toda a variabilidade dos clientes a um único grupo. Uma vez que os dados agregados em grupos ofuscam, frequente-

mente, o modo como os indivíduos mudam, a investigação dos mecanismos de mudança individual é crucial (Hill, Cárter, e O'Farrell, 1983).

Em suma, em face aos objectivos pretendidos nesta intervenção, parecem-nos que os dados recolhidos revelam melhorias registadas após a intervenção, demonstrando que a intervenção tende a centrar-se na melhoria das crenças, comportamentos de exploração vocacional, bem como na diminuição do *stress* na exploração e na tomada de decisão vocacional, e da indecisão vocacional. Além disso, os resultados sugerem claramente vantagens da avaliação da eficácia das intervenções psicológicas, em geral, e dos estudos de caso, em particular, sobretudo em contexto de consulta (e.g., Gelso, 1979). Assim, pode ser útil para a investigação futura, nesta área, estudar o processo de intervenção que conduziu aos resultados obtidos. Será relevante, a este nível, perceber o que aconteceu em cada uma das sessões de intervenção em termos das actividades realizadas, dos comportamentos do cliente, das psicólogas e da relação entre ambos. Uma outra linha de estudo seria explicar o papel da auto-eficácia das psicólogas sobre as percepções de eficácia dos resultados de carreira, e como essas percepções podem afectar os resultados da consulta psicológica vocacional (Heppner e Heppner, 2003).

Os resultados apontam para a necessidade de a investigação acerca da eficácia das intervenções se focar mais nas qualidades e interacções dos participantes na intervenção, assumindo a importância que o psicólogo tem para o sucesso da intervenção (Okiishi, Lambert, Nielsen, e Ogles, 2003), em vez de o considerar como uma figura central que apenas facilita a melhoria do cliente.

Poderá ser igualmente vantajoso para o futuro desta investigação perceber qual a avaliação que os clientes fazem da consulta psicológica vocacional relativamente à eficácia da mesma. Isto porque, quer os estudos individuais, quer os estudos meta-analíticos, avaliam a eficácia da intervenção vocacional tendo em conta o cliente, e as transformações operadas ao longo do processo de intervenção, mas sempre na perspectiva do psicólogo. Mesmo a experiência dos clientes é acedida a partir de instrumentos construídos por psicólogos (Moreira, Gonçalves, e Beutler, 2005). Resta a dúvida: será que a percepção dos clientes acerca da eficácia da intervenção e da forma como ela foi capaz de os ajudar é congruente com as conclusões dos estudos e meta-análises acerca da eficácia da intervenção? Compreender de que forma os clientes constroem as suas experiências de sucesso e perceber que tipos de acontecimentos são percebidos como eficazes por parte do cliente, são exemplos de estudos que deveriam ser prosseguidos no sentido de dar resposta a esta questão.

Referências

- Anderson, K.J. (1995). The use of a structured career development group to increase career identity: an exploratory study. *Journal of Career Development*, 21 (4), 279-291.
- Bernes, K.B., Bardick, A.D., & Orr, D.T. (2007). Career guidance and counseling efficacy studies: an international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 81-96.
- Beutler, L.E., Clarkin, J.F., & Bongar, B. (2000). *Guidelines for systematic treatment of depressed patient*. New York: Oxford University Press.
- Brown, S.D. & Brooks, L. (1991). *Career counseling techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, S.D. & Krane, N.E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology*, (3rd ed.) (pp. 740-749). New York: Wiley.
- Chambleses, D.L. & Ollendick, T.H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, 52, 685-716.
- Cochran, D.J. (1984). Group approaches. In H.D. Burck & R.C. Reardon (Eds.), *Career development interventions* (pp. 124-140). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Esbroeck, R.V. (2002). An introduction to the Paris 2001 IAEVG declaration on educational and vocational guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 73-83.
- Faria, L. & Taveira, M.C. (2006). Ativação do desenvolvimento vocacional: avaliação de uma intervenção psicológica. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes., & S. Monteiro (Orgs.) *Actas do Simpósio Internacional: Ativação do desenvolvimento psicológico* (pp.179-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fretz, B. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 77-90.
- Gelso, C. (1979). Research in counseling: Methodological and professional issues. *Counseling Psychologist*, 8(3), 7-35
- Heppner M. & Heppner, P.P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 429-452.
- Hill, C.E., Carter, J.A., & O'Farrell, M.K. (1983). A case study of the process and outcome of time-limited counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 3-18.
- Holland, J.L., Magoon, T.M., & Spokane, A.R. (1981). Counseling Psychology: Career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305.
- Kivlighan, D.M., Jr., Coleman, M.N., & Anderson, D.C. (2000). Process, outcome, and methodology in group counselling research. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.) *Handbook of counselling psychology* (3rd ed.), (pp. 767-796). New York: Wiley.

- Larson, L.M. & Daniels, J.A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218.
- Lea, H.D. & Leibowitz, Z.B. (1992). *Adult Career Development: concepts, issues and practices* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Ass. Counseling and Development.
- McRoberts, C., Burlingame, G. M., & Hoag, M. J. (1998). Comparative efficacy of individual and group psychotherapy: a meta-analytic perspective. *Group dynamics: theory, research and practice*, 2 (2), 101-117.
- Moreira, P., Gonçalves, O., & Beutler, L.E. (2005). *Métodos de Seleção de Tratamento. O melhor para cada paciente*. Porto: Porto Editora.
- Myers, R.E. (1971). Research on educational and vocational counseling. In A.E. Bergin & S.L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (pp.863-891). New York: Wiley.
- Okiishi, J., Lambert, M. J., Nielsen, S. L., & Ogles, B.M. (2003). Waiting for supershrink: an empirical analysis of therapist effects. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 361-373.
- Oliver, L.W. & Spokane, A.R. (1988). Career-Intervention Outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counselling Psychology*, 35 (4), 447-462.
- Osipow, S.H. (1982). Research in career counseling: an analysis of issues and problems. *The Counseling Psychologist*, 10 (4), 27-34.
- Osipow, S.H., Carney, C.G., Winer, J. L., Yanico, B., & Koshier, M. (1976). *The Career Decision Scale* (3rd rev.). Columbus, OH: Marathon Consulting & Press and Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pickering, J.W., & Vacc, N.A. (1984). Effectiveness of career development interventions for college students: a review of published research. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 149-159.
- Pyle, K.R. (1986). *Group career counseling: principles and practices*. Ann Arbor, University of Michigan, ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
- Rounds, J.B. & Tinsley, H.E.A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S.D. Brown & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 137-177). New York: Wiley.
- Silva, J.T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In M.C. Taveira (Coord.) *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 95-125). Coimbra: Editorial Almedina.
- Soares, M. (2007). Parar, pensar e avaliar a psicoterapia - contribuições da investigação de décadas de terapeutas e clientes portugueses. Tese de doutoramento publicada. Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Spokane, A. R. & Oliver, L. W. (1983). Outcomes of vocational intervention. In S. E. Osipow & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 99-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Spokane, A.R. & Hawks, B.K. (1990). Annual Review: practice and research in career counseling and development. *The Career Development Quarterly*, 39, 99-128.
- Stumpf, S.A.; Colarelli, M.S., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Swanson, J. (1995). The process and outcomes of career counseling. In S.H. Osipow & W.B. Walsh (Eds.) *Handbook of vocational psychology, Theory, Research and Practice* (2nd. Ed.), (pp. 217-260). Mahwah, NJ: LEA.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de doutoramento publicada. Universidade do Minho. Braga.
- Taveira, M.C. (2001). *O modelo de intervenção vocacional por programas*. Casa Pia de Lisboa.
- Taveira, M.C., Oliveira, H., & Gonçalves, A. (1997). *Futuro Bué!. Versão Piloto*. Serviço de consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho. Programa de Intervenção Psicológica vocacional não publicado, Universidade do Minho, Braga
- Taveira, M.C., Oliveira, H., Gonçalves, A. & Faria, L. (2004). *Futuro Bué!. Versão Definitiva*. Serviço de consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho. Programa de Intervenção Psicológica vocacional não publicado, Universidade do Minho, Braga
- Whiston, S.C., Brecheisen, B.K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 389.
- Whiston, S.C., Sexton, T.L., & Lasoff, D.L. (1998). Career-intervention outcome: a replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45 (2), 150-165.

GROUP CAREER COUNSELING: CASE-STUDIES WITH 9TH GRADE STUDENTS

Liliana Faria, Alexandra Araújo, Maria do Céu Taveira, Joana Pinto
Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Abstract: In this paper, the authors present assessment results of 7 longitudinal case-studies, of the administration of a group career counselling intervention with 9th-grade students, with the duration of 5 weeks. The intervention, named “Futuro Bué!” and developed by Taveira et al. (1997, 2004), was designed in order to help students to improve decision-making at the end of 9th-grade. Results on the impact of the “Futuro Bué!” program on student’s career exploration and vocational indecision are described. Finally, implications for future research on career interventions’ efficacy are discussed by authors.

KEY-WORDS: *Career group counseling, career, interventions, efficacy.*

COMPETÊNCIAS SOCIAIS E VARIÁVEIS RELACIONAIS EM ADOLESCENTES¹

Catarina Pinheiro Mota², Paula Mena Matos³
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Resumo

De acordo com a qualidade das relações de vinculação estabelecidas com as figuras significativas e à luz de uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, o presente estudo tem como objectivo perceber a contribuição das variáveis relacionais (nomeadamente, a vinculação aos pais, os pares, a relação com professores e funcionários da escola) para a predição das competências sociais (empatia, assertividade e auto-controlo), em 403 adolescentes portugueses, com idades entre os 14 e os 19 anos ($M=16,81$; $DP = 1,10$), de ambos os géneros e vindos de famílias intactas e divorciadas. Mediante análise de modelos de equações estruturais concluiu-se que a qualidade da vinculação parental constitui um bom indicador de desenvolvimento de auto-controlo, contribuindo para o desenvolvimento das relações com a escola e os pares. O suporte dos pares representa uma variável importante na adolescência aumentando a empatia e a assertividade nas relações, o que se verifica também na relação com a escola, que tal como na relação com os pais parece fomentar o desenvolvimento do auto-controlo.

PALAVRAS-CHAVE: *Vinculação, adolescência, variáveis relacionais, assertividade, empatia, auto-controlo.*

Introdução

As competências sociais constituem factores relevantes para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Desde cedo existe uma necessidade de interagir e de ser aceite nesta interacção com os demais. De acordo com autores que se destacaram nesta temática, como Gresham e Elliott (1984), as compe-

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto, Portugal. Telf. +351 226079700. Fax. +351 226 079 725.
E-mails: catarinap.mota@gmail.com; pmmatos@fpce.up.pt.

Responsável pelo Manuscrito: Catarina Pinheiro Mota. E-mail: catarinap.mota@gmail.com

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

² Licenciada em Psicologia Clínica; Aluna de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Bolseira FCT: SFRH/BD/16698/2004

³ Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

tências sociais traduzem uma aprendizagem de comportamentos socialmente aceites que permitem experimentar relações positivas com os adultos e o grupo de pares. A dificuldade na aquisição das competências sociais está associada, em muitos casos, embora não de forma causal, a um pobre desempenho académico, problemas na adaptação social e inclusive a índices de psicopatologia (e.g. Buhrmester, 1990; Gresham & Evans, 1987).

A análise dos comportamentos sociais nos jovens atribui ênfase ao efeito que as competências têm nos próprios jovens, ao seu valor enquanto estímulo social, às sequências das dinâmicas dos comportamentos sociais e o quanto eles satisfazem as necessidades de interacção social (Phillips, 1985).

Peterson e Leigh (1990) sublinham a ideia de que a competência social implica a soma de vários componentes, onde se incluem interacções estreitas com a auto-estima. Neste sentido, um nível saudável de auto-estima proporciona a confiança necessária para o adolescente desenvolver e expandir de forma bem sucedida a sua rede social. Esta atitude tem sido descrita como uma característica positivamente desejável e de extrema relevância na relação com a escola e no desenvolvimento da empatia com os professores e colegas permitindo o desenvolvimento de competências de resolução de problemas efectivos (Fletcher, Darling, Seinberg, & Dornbusch, 1995).

Importância da qualidade das relações na adolescência

De acordo com a teoria da vinculação, a relação com as figuras cuidadoras primordiais mostra-se relevante para o desenvolvimento dos jovens; nesta medida, muito embora os estudos apontem para o facto desta relação não ser determinista, ela parece acarretar um impacto relevante no funcionamento social do adolescente (e.g. Laible, Carlo & Roesch, 2004; Parke & Ladd, 1992). As competências interpessoais fundamentais para manter uma amizade na adolescência parecem estar associadas às competências desenvolvidas na infância, nomeadamente nas interacções com os cuidadores (Buhrmester, 1990). As práticas parentais e os estilos de socialização exercem um efeito sobre as competências sociais do adolescente que, por sua vez, afectam o ajustamento emocional (e.g. Rice, 1990; Rice, Cunningham & Young, 1997). Outras investigações apontam para os benefícios das atitudes parentais positivas (responsivos, aceitantes e carinhosos) para o desenvolvimento das competências sociais e na interacção com os pares (e.g. Putallaz, 1987).

Todavia sabemos que na fase da adolescência é fundamental o aumento do tempo dispendido na relação com os pares sem que haja supervisão directa de uma figura adulta, como as figuras parentais ou um professor, permitin-

do o estreitamento dos laços emocionais e dando espaço para o jovem refletir sobre as opiniões próprias, ideias e emoções (Brown, 1990). Adolescentes que experienciam dificuldades nestas competências apresentam maiores dificuldades em estabelecer amizades, assim como no envolvimento, na intimidade ou mesmo na vinculação com os amigos já estabelecidos. Da mesma forma que os pais, o grupo de pares parece assumir especial relevância na investigação sobre o ajustamento sócio-emocional dos adolescentes.

Estudos longitudinais realizados ao longo dos anos 90 corroboram a ideia de que a rejeição sentida face ao grupo de pares representa um preditor de interiorização e exteriorização de problemas dificultando a integração social (e.g. DeRosier et al, 1994; Hymel et al, 1990). O estabelecimento e a qualidade das relações criadas pelos jovens têm vindo a ser descritos na literatura como grandes indicadores de bem-estar e ajustamento psicossocial (e.g. Parker & Asher, 1993). Mais recentemente vários estudos apontam para um paralelismo entre a relação com os pais e a relação com os pares enquanto fontes de segurança para os adolescentes. Neste sentido, a procura de proximidade com os pares parece representar uma procura paralela de suporte que assume um carácter extremamente importante no desenvolvimento emocional dos jovens, proporcionando-lhes sentimentos de segurança a partir da qual podem explorar o mundo (e.g. Paterson, Field & Pryor, 1994; Markiewicz, Doyle & Brendgen, 2001).

Para além desta primazia da relação com as figuras parentais, as evidências empíricas e um recente corpo literário sublinham ainda a ideia que uma relação satisfatória com os pais facilita a qualidade nas relações com os professores. Por sua vez, jovens que apresentam uma elevada qualidade nas relações com os professores evidenciam um maior desenvolvimento de competências sociais e cognitivas comparativamente aos que manifestam uma baixa qualidade nestas relações (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Alguns estudos indicam que jovens com vinculações inseguras que manifestam uma elevada qualidade nas relações com os professores denotam um significativo desenvolvimento das suas competências sociais (O'Connor & McCartney, 2005).

O contexto da relação criada com os professores permite o desenvolvimento e aprendizagem, privilegiando a dimensão afectiva que facilita aos jovens explorar o mundo com segurança. Deste modo, a confiança aportada na relação com os professores para além do potencial de aprendizagem, permite o desenvolvimento das representações de si próprio e dos outros potenciando a adaptação psicossocial dos jovens (Matos 2003). Dubois e colaboradores,

(1992) assumem a importância das relações estabelecidas entre os professores e os jovens, especialmente em contextos de risco (como o baixos recursos sócio-económicos e a exposição a situações traumáticas), pelo que a segurança aportada nas relações parecem permitir contornar a vulnerabilidade existente e ultrapassar as adversidades.

Estudos recentes realizados por Al-Yagon e Mikulincer (2006) reforçam a importância dos professores enquanto base segura para o ajustamento académico e sócio-emocional. Numa amostra israelita composta por 507 pré-adolescentes, os autores concluíram, por um lado, que estilos de vinculação segura tornavam a relação com os professores mais aceite, com níveis de rejeição baixos quando comparados com os jovens de estilo vinculativo ansioso; e por outro lado, uma elevada correlação entre os estilos de vinculação em geral e a consideração dos professores enquanto bases seguras formando relações seguras no contexto escolar, promovendo melhorias no desempenho académico e no ajustamento emocional.

Em suma, reforçando a importância das ligações para além da família, algumas evidências empíricas ressaltam que uma elevada qualidade nas relações com os professores parece assumir contornos importantes enquanto suporte, especialmente no caso de jovens com vinculações inseguras face aos seus cuidadores primários, prevendo níveis de ajustamento na qualidade das relações futuras (Howes & Hamilton, 1992; Howes & Matheson, 1992; Kienbaum, Volland, & Ulich, 2001; Mitchell-Copeland, et al., 1997).

Desenvolvimento das competências sociais

A literatura apoia o facto da qualidade das relações estabelecidas pelos jovens facilitar amplamente o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, adquirindo o jovem maior facilidade em cooperar, negociar, ouvir ou manter regras e comportamentos adequados (e.g. Kochanska, 1997; Maccoby & Martin, 1983). Apesar das competências sociais se inserirem num conceito lato, optámos por analisar algumas variáveis que contribuem para este desenvolvimento, assumindo que uma abordagem mais aprofundada de todas as variáveis implícitas ultrapassaria largamente os objectivos a que nos propomos. A empatia, a assertividade e o auto-controlo constituíram por isso variáveis representativas para esta caracterização, dizendo respeito ao comportamento social, à compreensão e aceitação social (Haager & Vaughn, 1995). São descritas na literatura como variáveis multidimensionais, incluindo factores sociais/interpessoais, cognitivos e emocionais que nos permitem satisfazer a noção de competências sociais pretendida neste estudo. A sua relação com

a qualidade das ligações estabelecidas pelos jovens será discutida no seguimento desta abordagem.

A **empatia** representa uma dimensão das competências sociais estreitamente ligada ao desenvolvimento de emoções que potenciam a aceitação e compreensão na relação com os outros, levando ao desenvolvimento de comportamentos sociais positivos, reduzindo o stress interna e externamente (e.g. Batson, 1991; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999).

A investigação sugere que as competências sociais se encontram estreitamente relacionadas com o suporte parental, pelo que as relações de segurança entre os pais e o adolescente podem potenciar um clima afectivo propício ao desenvolvimento da empatia e da reciprocidade (e.g. Garber, Robinson & Valentiner, 1997; Laible, Carlo & Roesch, 2004; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Reti e colaboradores (2002) apresentam estudos relacionados com a variância das relações da vinculação nos pais e o desenvolvimento das componentes da empatia em jovens adultos, verificando que o facto de que a representação de um baixo nível de cuidados parentais se associavam a comportamentos anti-sociais, desencadeando elevado stress psicossocial que interferiam no desenvolvimento da empatia. Ainda neste estudo, os autores sugerem a desvantagem que a superprotecção dos jovens pode exercer no desenvolvimento das competências, sugerindo maiores dificuldades na gestão de situações ansiogénicas. Por sua vez, a qualidade da relação com os pares surge na literatura associada a uma oportunidade única para o desenvolvimento da empatia, facilitando a mutualidade, a reciprocidade e o desenvolvimento de segurança emocional nos jovens (Laible, Carlo, & Raffaelli, 2002; Laible, Carlo & Roesch, 2004; Youniss, 1985).

Note-se que a empatia interage necessariamente com outros aspectos valorizados por autores como Peterson e Leigh (1990), nomeadamente com a assertividade e o auto-controlo, atributos igualmente relevantes na competência social do adolescente que é capaz de agir de forma autónoma e atendendo às suas necessidades sem subestimar a relação com os demais.

No que respeita à **assertividade**, ela constitui uma classe particular das habilidades sociais, que implica a capacidade do indivíduo em afirmar-se em interacções sociais, defender os seus direitos, expressar as suas opiniões, sentimentos, necessidades, insatisfações e solicitar mudanças de comportamento das outras pessoas, sem desrespeitar os direitos dos outros (Del Prette & Del Prette, 1999; Kenny, 1994). O comportamento assertivo é importante em diversas interacções sociais e contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais, para a capacidade de enfrentamento e resolução de problemas interpessoais, melhorando o funcionamento social e a qualidade de vida.

Nos seus estudos, Kenny (1994) verifica que a qualidade das relações estabelecidas com as figuras parentais joga um papel relevante para o desenvolvimento da assertividade. Nesta medida, jovens adultos que descreviam a sua relação com os pais com um elevado nível de suporte e autonomia, apresentaram resultados mais significativos nos questionários de auto-relato de assertividade.

Fagot (1997) aponta para o facto de uma relação pouco securizante com as figuras parentais potenciar respostas pouco assertivas, com comportamentos agressivos, evitantes e anti-sociais na relação com os pares. Cassidy e colaboradores (1996), por sua vez, sublinham que jovens que percebem os pais como figuras rejeitantes manifestarem maior dificuldade no seio das relações familiares, assim como no contexto exterior. A percepção de suporte parental e o incentivo à autonomia para além da presença de uma afectividade positiva mostra-se por isso, importante no desenvolvimento de comportamentos assertivos, especialmente em jovens de comunidades cujo nível sociocultural era mais reduzido, existindo um ambivalência entre o papel do género feminino e o comportamento assertivo (Kohn, 1977).

Alguns estudos indicam ainda que as competências sociais são um importante atributo para os adolescentes no que respeita ao **auto-controlo** e à gestão de conflitos, tendo sido negativamente correlacionadas com diversos problemas comportamentais e desajustamentos afectivos (como a internalização e externalização de comportamentos, envolvimento em drogas ou delinquência) (Leme, 2004; Fletcher, Darling, Seinberg, & Dornbusch, 1995). A literatura assume que as práticas parentais potenciadoras de insegurança, assim como o desenvolvimento de sintomatologias depressivas ou ansiosas nas figuras parentais constituem um risco para o ajustamento comportamental dos jovens, dificultando o desenvolvimento de competências de auto-controlo (e.g. Cummings & Davies, 1994, 1999; Downey & Coyne, 1990; Fincham & Osborn, 1993). Autores como Marchand, Schedler e Wagstaff (2004) observaram estreitas ligações entre a orientação da vinculação parental e sintomatologia depressiva, ressaltando o facto da sintomatologia depressiva, em ambas figuras parentais, mediar a relação de vinculação e a internalização e externalização de comportamentos nos jovens. Neste sentido, competências de auto-controlo encontram-se em certa medida limitadas pela percepção de inconsistência nas relações e na aquisição de bases seguras, aparecendo na literatura frequentemente associadas a uma baixa auto-estima e a uma susceptibilidade no estabelecimento da relação com os pares (Sim, 2000). Desta forma, as práticas coercivas ou agressivas encorajam os jovens para um desenvolvimento maladaptativo, oscilando entre a

pressão da disciplina e os comportamentos anti-sociais de isolamento e rejeição. De forma similar, Mize e Pettit (1997) sublinham que a falta de responsividade na relação da mãe e filho se associa ao desenvolvimento de agressividade na relação com os pares. Parke e Buriel (1998) salientam que a expressão emocional e o suporte parental estimulam a aquisição de competências de interacção, moderando os comportamentos, desenvolvendo o estabelecimento de amizades e a aceitação dos pares.

De acordo com a teoria da vinculação (Bowlby, 1969), a consistência das atitudes positivas com que os pais respondem às necessidades dos filhos influencia de forma marcada o desenvolvimento dos modelos internos dinâmicos. Nesta medida, atendendo a que uma percepção de baixo suporte parental pode traduzir uma vinculação insegura, adolescentes que se mostram inseguros apresentam dificuldades na interacção social, estando mais limitados no que respeita à procura de suporte dos amigos, resolução satisfatória de conflitos interpessoais, necessidades de comunicação ou regulação efectiva de afecto (Mallinckrodt, 2000, 2001).

Engels, Dekovic e Meeus (2002) sublinham a importância das competências sociais enquanto mediadoras das práticas parentais e as relações interpessoais com os pares. Os autores salientam que adolescentes cujos pais se interessam mais pelas suas actividades, expressam os sentimentos de afecto e estimulam os filhos para a autonomia estão mais disponíveis para se adaptarem em situações sociais distintas. Por outra parte, adolescentes que frequentemente estimulam e desenvolvem as suas competências sociais parecem envolver-se mais nas actividades com os pares, estando mais ligados com o grupo de amigos experimentando também um maior suporte da parte destes. Note-se que pais que mostram maior facilidade de integração valorizam mais este tipo de interacções, desenvolvendo estratégias que podem ser importantes no desenvolvimento social (Mize, Pettit, & Brown, 1995).

Estudo Empírico

Objectivos

Tendo em conta a importância que a qualidade das relações com as figuras significativas tem vindo a aportar para o desenvolvimento na adolescência e realçando o papel desempenhado pelas ligações afectivas para além da família, o objectivo principal deste estudo prende-se com a análise da contribuição diferencial da qualidade das ligações estabelecidas com os pais, os pares, os professores e os funcionários da escola, para a predição de

competências sociais, como a empatia, a assertividade e o auto-controlo em adolescentes portugueses. Por outra parte, pretende-se perceber a relação que as variáveis relacionais manifestam entre si e a forma como influenciam a predição das variáveis de adaptação psicossocial.

Principais questões do estudo

De acordo com concepções da teoria da vinculação e partindo das representações baseadas no desenvolvimento dos “modelos internos dinâmicos” para a formação da qualidade das relações interpessoais, a percepção de segurança nas relações com as figuras cuidadoras mostra-se fortemente relacionada com uma boa percepção de si e um desenvolvimento satisfatório das competências sociais (e.g. Engels, Dekovic, & Meeus, 2002; Rice, Cunningham, & Young, 1997).

Nesta medida, uma elevada qualidade na relação com os pais, tem sido associada a um elevado grau de segurança na vinculação predizendo consistência na relação com os pares (Wilkinson, 2004). Ao mesmo tempo, vários estudos equacionam que a qualidade da vinculação aos pais tem um efeito directo e positivo na qualidade das relações estabelecidas pelos adolescentes face aos seus pares. A literatura tem vindo a apoiar a importância da qualidade da relação com os pares para o crescimento pessoal dos adolescentes, sublinhando o suporte emocional para os sentimentos de confiança e para a comunicação que permitem o desenvolvimento de competências de assertividade e empatia (e.g. Freeman & Brown, 2001; Markiewicz, Doyle & Brendgen, 2001; Meeus, Oosterwegel & Vollebergh, 2002). Recentemente, outras figuras significativas no contexto escolar, nomeadamente os professores e os funcionários da escola, têm sido descritas como uma influência relevante no desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes (e.g. Davis, 2003; Larose, Tarabulsky & Cyrenne, 2005; Rhodes, Grossman, & Resch, 2000; Wentzel, 2002).

Nesta medida, partindo de um forte suporte teórico, foi proposto um modelo cuja representação visa levantar algumas hipóteses principais para a presente amostra de adolescentes, a saber:

- A vinculação ao pai e à mãe influencia a relação com os pares, os professores e os funcionários da escola predizendo a empatia, a assertividade e o auto-controlo nos adolescentes?
- As ligações à escola e aos pares funcionam enquanto variáveis mediadoras entre a qualidade de ligação aos pares e o desenvolvimento das competências sociais?

Metodologia

Participantes

O estudo é composto por 403 adolescentes a frequentar o ensino secundário ($M=10,93$; $DP=.91$), com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos ($M=16,81$; $DP=1,10$), 234 do género feminino (58,06%) e 169 (41,94%) do género masculino. Do total dos participantes, 350 (86,9%) provêm de famílias intactas e 53 (13,1%) de famílias divorciadas. A idade do pai varia entre os 34 e os 85 anos ($M=46,45$; $DP=5,49$) com uma escolaridade média de 7,52 anos; a idade da mãe varia entre 31 e 58 anos ($M=43,43$; $DP=4,64$) com uma escolaridade média de 7,68 anos.

Instrumentos

Questionário de Vinculação ao Pai e à Mãe - QVPM (Matos & Costa, 2001, versão revista). O QVPM é um questionário constituído na sua forma revista por 30 itens que traduzem afirmações sobre as relações familiares. Procura avaliar as representações de vinculação dos adolescentes e jovens adultos aos pais, focalizando três dimensões: a *qualidade do laço emocional* ("Apesar das minhas zangas com os meus pais, eles são únicos para mim"), os níveis de *ansiedade de separação* ("Eu penso constantemente que eu não posso viver sem os meus pais") e por último, a *inibição da exploração e individualidade* ("Os meus pais estão sempre a interferir em assuntos que só têm a ver comigo"). O formato da resposta implica uma escala tipo *Likert* de seis pontos (desde o Discordo Totalmente ao Concordo Totalmente), que é realizada para o Pai e Mãe separadamente. A análise da consistência interna na presente amostra revelou valores de *alpha de Cronbach* que se situam entre .81 e .94, apresentando valores adequados nas três dimensões, para a versão pai e mãe. Foi igualmente realizada uma análise factorial confirmatória (AMOS 5), os valores dos índices principais de ajustamento teoricamente esperados assumem valores respectivamente acima de .90 para AGFI, GFI, CFI e valores abaixo de .080 para os índices RMR e RMSEA (Bollen, 1986; MacCallum, Widaman, Preacher, & Hong, 2001; Yuan, 2005), respectivamente para o pai e mãe (AGFI - .922, .927; GFI- .964, .967, CFI- .964, .967, RMR- .068, .047 e RMSEA- .072, .074).

Inventory of Peer and Parental Attachment - IPPA (Armsden & Greenberg, 1987; Adaptação de Ferreira & Costa, 1998). O IPPA é um questionário de auto-relato que tem como objectivo avaliar a qualidade das relações de

vinculação com os pais, pai e mãe respectivamente, assim como, com os pares na adolescência e jovens adultos. Foi usada apenas a versão pares, sendo constituída por 25 itens com uma distribuição por 3 dimensões: *Confiança* (compreensão, respeito parental e confiança mútua - "Os meus amigos compreendem-me"); *Comunicação* (em extensão e qualidade - "Quando nos discutimos alguma coisa, os meus amigos têm em conta a minha opinião"); *Alienação* (detectando sentimentos de isolamento - "Falar dos meus problemas com os meus amigos faz-me sentir envergonhado"). A sua realização é feita mediante resposta tipo *Likert* com 6 pontos (desde o "Concordo Totalmente" ao "Discordo Totalmente"). A análise da consistência interna na presente amostra revelou valores de consistência interna mediante o *alfa de Cronbach*: .82 para a dimensão alienação; .86 para comunicação e .86 para confiança. A análise factorial confirmatória revela que os principais índices de ajustamento indicam que o IPPA apresenta um ajustamento adequado, sendo que os valores de GFI (.967), AGFI (.929) e CFI (.975) denotam valores acima de .90, assim como os índices de RMR (.029) e RMSEA (.074) apresentam valores abaixo de .080 (Bollen, 1986; MacCallum, Widaman, Preacher, & Hong, 2001; Yuan, 2005).

Questionário de Ligação aos Professores e Funcionários – QLPF (Mota & Matos, 2005). Trata-se de um questionário de auto-relato construído na sequência das dificuldades em encontrar um instrumento capaz de avaliar a qualidade das ligações a figuras afectivamente significativas para além das figuras parentais. Neste sentido, o questionário pretende avaliar a percepção da importância da ligação aos professores e funcionários da escola. Foi construída uma versão original constituída por 12 itens distribuídos em duas dimensões – *professores*: "Fico triste quando algum professor se zanga comigo" e *funcionários da escola*: "Sinto que alguns dos funcionários da escola estão disponíveis para me ajudar". Cada um dos itens utiliza uma escala de resposta tipo *Likert*, com seis alternativas de resposta, desde "Discordo Totalmente" a "Concordo Totalmente". A consistência interna foi analisada mediante o coeficiente *alpha de Cronbach*, obtendo-se valores de .85 para os funcionários da escola, e .75 para os professores. A análise factorial exploratória, mediante *rotação varimax* em 2 componentes principais revelaram que os itens saturam nos factores originalmente propostos aquando da construção do instrumento (Teste Kaiser-Meyer-Olkin -KMO - .879; Teste Barlett - 1188,73; $p=.000$), constatando-se 25,6% e 20,3% de variância explicada para a dimensão dos funcionários da escola e professores, respectivamente.

Social Skills Questionnaire (Gresham & Elliott, 1990; Adaptação de Mota, Lemos & Matos, 2005). O Social Skills Questionnaire faz parte do Social

Skills Rating System (SSRS), sistema de avaliação constituído por diversas escalas de registo do comportamento. Este sistema foi desenvolvido no intuito de satisfazer requisitos da avaliação da competência social e de servir de base para o planeamento de intervenções nesta área. Trata-se de um questionário de auto-relato, na sua versão para estudantes, de nível do 7^o ao 12^o ano. É constituído por 39 itens aos quais o aluno responde a 2 parâmetros, a frequência do comportamento e a escala de importância na qual o aluno especifica a importância dada a determinado comportamento. Os itens centram-se em comportamentos positivos e em competências pró-sociais, incluindo também uma breve avaliação de comportamentos problemáticos e a competência académica. O instrumento contempla a avaliação de quatro dimensões: compreensão, assertividade, empatia e auto-controlo. A análise da consistência interna foi realizada mediante o *alpha de Cronbach*, sendo calculada para as 4 dimensões separadamente: *cooperação* ("Ouço os adultos quando eles estão a falar comigo", *assertividade* ("Faço amizades com facilidade"), *empatia* ("Digo coisas agradáveis aos outros quando eles fazem coisas bem") e *auto-controlo* ("Ignoro os outros colegas quando eles me gozam ou insultam"), assim como para o total, a nível da frequência e importância, variando entre .58 e .87. Foi realizada a análise factorial exploratória mediante a *rotação varimax* com 4 componentes principais, onde os resultados revelam que alguns itens saturam em factores diferentes dos originalmente propostos pelos autores (item 3, 6, 9, 14, 19, 20, 31, 36 e 37). Mediante a análise factorial confirmatória de primeira e segunda ordem concluiu-se a pertinência da eliminação da dimensão cooperação, obtendo-se posteriormente valores dos índices de ajustamento adequados para o que seria teoricamente esperado (segundo Bollen, 1986; MacCallum, Widaman, Preacher, & Hong, 2001; Yuan, 2005, acima de .90 para AGFI, GFI, CFI e valores abaixo de .080 para os índices RMR e RMSEA) (Mota, Lemos & Matos, 2005).

Procedimento

Tratando-se de um estudo transversal, a recolha dos dados foi realizada num só momento em escolas secundárias da região norte e centro de Portugal. A aplicação teve lugar em tempo lectivo, sendo apoiada pela equipa de investigação. Aquando da administração foram apresentados os objectivos gerais do estudo, pelo que, tratando-se de uma administração colectiva, foram dadas instruções *standard* de esclarecimento no que diz respeito ao preenchimento dos questionários de auto-relato, realçando em todo momento o carácter sigiloso da informação inerente aos questionários, assim como a índole

voluntária da participação no estudo. A ordem dos questionários foi invertida aleatoriamente no intuito de evitar o enviesamento dos resultados derivados do factor cansaço e sequência dos instrumentos.

Estratégia de análise de dados

Os dados foram analisados de acordo com um modelo de equações estruturais - SEM (programa EQS 6.1.). Esta análise combina em si os constructos das análises factoriais, *path analyses* e regressões, compondo relações de causalidade e interdependência entre as variáveis, decompondo os efeitos totais em efeitos directos e indirectos e testando os índices de ajustamento no modelo global (Siple, 1999). Tratando-se de uma técnica confirmatória, mais do que exploratória, pretendeu-se determinar a validade do modelo teórico construído neste estudo. O modelo mostra como as variáveis relacionais se influenciam entre si e predizem as competências sociais em adolescentes. Foi usado o método de máxima verosimilhança, tendo sido previamente testada a normalidade da amostra em estudo. O modelo apresentou índices de ajustamento dentro dos valores críticos, a referir GFI, AGFI e CFI acima de .90, assim como os índices de RMR e RMSEA com valores abaixo de .080, segundo autores como Byrne (1998). A magnitude dos valores observados, descritos mais adiante, constituem os valores β significativos e standardizados.

Cada uma das variáveis relacionais foi inicialmente introduzida tendo em conta as dimensões originais de cada instrumento no intuito de perceber quais as relações que fariam sentido de acordo com as predições teóricas, e se a presença destas variáveis estaria ajustada para responder às principais questões deste estudo. Neste sentido, as variáveis relacionais inseridas no modelo inicial foram a *vinculação aos pais* (com as dimensões de inibição da exploração e individualidade; a qualidade do laço emocional e ainda a ansiedade de separação, variáveis que resultaram da agregação do pai e da mãe), a *ligação aos pares* (com as dimensões comunicação, alienação e confiança), e finalmente a *ligação à escola* (com as dimensões de qualidade da ligação aos professores e aos funcionários da escola).

Contudo algumas das dimensões foram retiradas do modelo, nomeadamente a inibição da exploração e individualidade na vinculação aos pais e a dimensão de alienação, na ligação aos pares. A decisão de remover estas variáveis prendeu-se com o facto de não se encontrarem suficientemente correlacionadas com as demais variáveis da dimensão, não garantindo que todas as variáveis estivessem a ser medidas em apenas um constructo. Por outra parte a presença destas dimensões inseridas nas respectivas variáveis impediu a ob-

tenção de índices de ajustamento adequados que permitissem compreender a relevância das variáveis relacionais nas competências sociais. Note-se que ambas as variáveis estavam correlacionadas negativamente com todas as outras variáveis. No que concerne às figuras significativas na escola foi introduzida uma variável latente composta por dimensões observadas em dois indicadores (qualidade de ligação aos professores e aos funcionários da escola), não sendo necessária a remoção de nenhuma das duas dimensões.

Para a análise do impacto diferencial dos contextos relacionais, sobre cada uma das competências sociais, as dimensões de empatia, assertividade e autocontrolo foram introduzidas separadamente, considerando-se apenas um indicador de acordo com a sugestão de Little, Cunningham, Shahar e Widman (2002).

Note-se que este modelo comporta em si uma conjugação de modelos de medida (com a formação de medidas compósitas (Bandalos & Finney, 2001), para elaboração das dimensões de cada variável, como no caso das dimensões da qualidade do laço emocional e da ansiedade de separação para a variável vinculação aos pais) e os modelos de equações estruturais que correlacionam as variáveis latentes de forma unidirecional e bidireccional. O modelo hipotetizado para explicar a influência significativa das variáveis relacionais na predição das competências sociais encontra-se representado na Fig. 1.

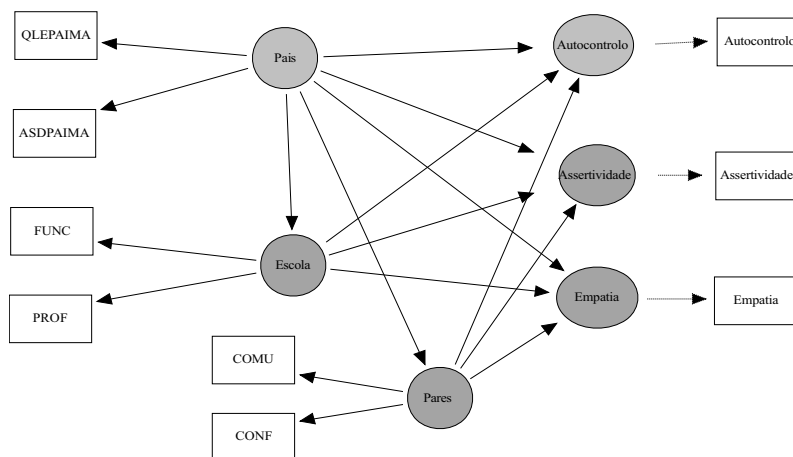


Figura 1: Modelo hipotético representativo da influência das variáveis relacionais nas competências sociais dos adolescentes.

QLEPAIMA- Qualidade do laço emocional ao pai e à mãe; **ASDPAIMA**- Ansiedade de separação ao pai e à mãe; **FUNC**- Qualidade da ligação a professores e funcionários - Funcionários da escola; **PROF**- Qualidade da ligação a professores e funcionários - Professores; **COMU**- Ligação aos pares - Comunicação; **CONF**- Ligação aos pares - Confiança.

Resultados

Analisando os resultados apresentados na Fig. 2, observamos que nem todas as correlações hipotetizadas se ajustaram ao funcionamento da presente amostra. Nesta medida observou-se que a qualidade da vinculação parental tem apenas um efeito directo (.19), embora de baixa magnitude, nas competências de auto-controlo dos adolescentes. Por outra parte a vinculação aos pais influencia directamente e de forma positiva (.35) o modo como os adolescentes interagem e desenvolvem as relações no contexto escolar, nomeadamente com os professores e os funcionários da escola.

Ainda face à qualidade da ligação aos pais, observou-se também um efeito directo e positivo (.23) na ligação com os pares, que inclui a dimensão de comunicação e confiança. Todavia, é interessante observar que a qualidade das relações estabelecidas na escola, nomeadamente com os professores e os funcionários influencia directamente as competências de auto-controlo (.29), assim como, a assertividade (.35) e a empatia (.29). Finalmente, a qualidade da relação com os pares influencia directamente a assertividade (.14) e a empatia (.35), mas não o auto-controlo. Comparativamente com a influência dos professores e dos funcionários da escola (.35) na assertividade, a qualidade da relação com os pares correlaciona-se com um valor de .14. Neste sentido para além das relações com os pares, a relação com os professores e os funcionários da escola contribuem de forma relevante.

A análise segundo o *Sobel Test* (Baron & Kenny, 1986) permitiu observar a inexistência de efeitos mediadores da qualidade de vinculação aos pais para as competências sociais através da qualidade da ligação com os professores, funcionários da escola e os pares. Analisando a decomposição dos efeitos (mediante o valor de β estandardizado, o erro no seu valor não estandardizado e a probabilidade com significância de 0.5) constatou-se, para além da inexistência de mediação, a ausência de efeitos indirectos (Preacher & Hayes, 2004), tal como apresenta a Fig.2.

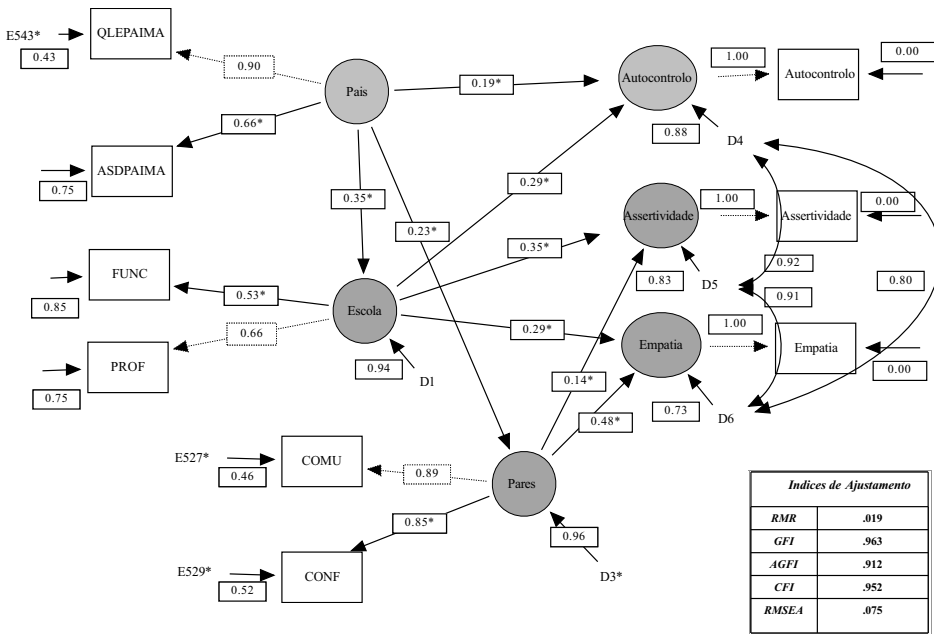


Figura 2: Modelo final representativo da influência da vinculação aos pais, a ligação aos pares, professores e funcionários da escola nas competências sociais dos adolescentes. **QLEPAIMA**- Qualidade do laço emocional ao pai e à mãe; **ASDPAIMA**- Ansiedade de separação ao pai e à mãe; **FUNC**- Qualidade da ligação a professores e funcionários - Funcionários da escola; **PROF**- Qualidade da ligação a professores e funcionários - Professores; **COMU**- Ligação aos pares – Comunicação; **CONF**- Ligação aos pares - Confiança.

Discussão

A importância da qualidade das ligações estabelecidas na adolescência constitui um tema largamente abordado nos estudos referentes ao processo desenvolvimental. Contudo, temos constatado que grande parte destes dá relevância à relação estabelecida com os pais e os pares. No presente estudo pretendemos abordar paralelamente a ligação ao contexto escolar, nomeadamente aos professores e funcionários da escola, facto que neste estudo se mostra pertinente face ao desenvolvimento das competências sociais dos jovens.

Neste sentido, mediante a análise das equações estruturais constatou-se que a qualidade das relações com as figuras significativas em diferentes contextos desenvolvimentais prediz o desenvolvimento das competências sociais

na adolescência. Contudo cabe-nos ressaltar que a qualidade das ligações estabelecidas com os pais, os pares, os professores e os funcionários da escola, evidenciam diferentes configurações na explicação das competências sociais.

O presente estudo aponta para o facto das dimensões de empatia e assertividade serem mais preditas pelas relações com os pares, assim como, pelos adultos significativos no ambiente escolar (professores e funcionários da escola). Desta forma, tal como têm vindo a ser descritas, as relações de qualidade para além do seio familiar parecem criar nos adolescentes sentimentos de segurança para a exploração do mundo (Owens et al., 1995; Weiss, 1998). Existe um efeito directo da qualidade da vinculação aos pais e as competências de auto-controlo, questão que permite reflectir acerca da importância das relações emocionais seguras com os pais, já que possibilita que os adolescentes aprendam a lidar construtivamente com as situações de conflito, assim como, a responder a provocações e assumir atitudes de compromisso.

Particularmente a relação com os pares, muitas vezes alvo de alguma controvérsia, surge associada de forma complementar à relação parental no seu papel para o bem-estar psicossocial dos adolescentes. Furman (1999) sugere contudo que os adolescentes encontram nas relações com os pares um mutualismo e altruísmo recíproco, avançando para a cooperação e a igualdade que fomenta a criação de um mundo pessoal e a partilha de informação na adolescência, facto que não pode ser aprendido na relação com as figuras parentais pelo carácter desigual da relação. Coadunando com os resultados obtidos no presente estudo, a qualidade da comunicação e da confiança, desenvolvidas na relação com os pares, complementar à relação desenvolvida com os pais, é consistente com estudos empíricos anteriores, onde se verifica uma associação com o desenvolvimento de competências de empatia e assertividade (e.g. Freeman & Brown, 2001; Markiewicz, Doyle & Brendgen, 2001; Meeus, Oosterwegel & Vollebergh, 2002).

Ao mesmo tempo, sublinhamos que a segurança que advém da vinculação aos pais parece promover recursos para o desenvolvimento de relações de segurança com os pares. Contudo, embora seja importante, a qualidade da relação com os pais não deve ser entendida enquanto determinista para o desenvolvimento das relações futuras do adolescente e adulto. Todavia, torna-se indubitável que a operacionalização da procura de apoio surge fundamentalmente a partir das figuras cuidadoras primárias, facto que se sustenta no presente estudo, dado que a qualidade da relação com as figuras parentais apresenta um efeito directo na relação com os pares e a escola, muito embora estas variáveis não estejam a mediar a associação dos pais às competências sociais.

Porém, apesar de não ser evidente na presente amostra uma relação directa da qualidade da relação parental com a assertividade e a empatia, a vinculação parental é descrita como um forte indicador de bem-estar e auto-conceito nos adolescentes facilitando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas (e.g. Engels, Dekovic, & Meeus, 2002; Rice, Cunningham, & Young, 1997). Torna-se relevante operacionalizar esta questão no presente estudo atendendo que as dimensões das competências sociais se encontram estreitamente ligadas ao contexto escolar o que poderia interferir na relação directa com a qualidade da relação parental.

Mais recentemente as investigações em torno da vinculação têm focalizado a sua atenção na percepção dos comportamentos de base segura e as representações de vinculação tendo em conta o papel das relações estabelecidas com os vários cuidadores exteriores ao seio familiar, nomeadamente o papel assumido pelos professores e os funcionários da escola. De acordo com a teoria da vinculação, a segurança que os jovens adquirem provém das figuras parentais enquanto fontes de uma base segura, permitindo que seja facilitado um direccionamento de energias para a exploração do exterior, nomeadamente na criação de interações sociais com outras pessoas (Owens et al., 1995; Weiss, 1998). A relação que os jovens mantêm com as figuras significativas da escola surge fortemente correlacionada com o ajustamento pessoal e académico assumindo um papel relevante para o seu desenvolvimento psicossocial (e.g. Davis, 2003; Larose, Tarabulsy & Cyrenne, 2005; Rhodes, Grossman, & Resch, 2000; Wentzel, 2002). Assim, tal como acontecia com os pares, a relação com os professores e funcionários da escola parece assumir uma relação significativa com a qualidade da relação estabelecida com os pais, facto que no presente estudo assume contornos relevantes. A qualidade da ligação às figuras significativas da escola, tal como a qualidade da relação com os pais manifestam um efeito directo e positivo no que concerne às competências de auto-controlo (respectivamente de .19 e .29).

Nesta medida, paralelamente ao apoio e segurança que vão assumindo na família, muitos adolescentes encontram na figura do professor e do funcionário da escola um mentor, capaz de lhes proporcionar um suporte emocional, especialmente no caso em que o suporte parental se encontra ausente. Alguns autores têm vindo a sugerir que as relações com os mentores representam uma fonte relevante de suporte emocional especialmente para adolescentes em risco, ajudando-os a atravessar situações de risco e a desenvolver um sentido integrativo do *self* (e.g. Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). O mentor é entendido neste contexto à luz da definição dada por Bronfenbrenner (1988) como uma pessoa mais experiente que potencia o desenvolvi-

mento de características e competências nos jovens, guiando-os para a aquisição do sentido de mestria, por forma a estarem dotados de competências mais complexas. Portanto através desta relação, dos comportamentos de demonstração, instrução, desafio e encorajamento, torna-se, mais do que um professor, um potenciador de características pessoais e funções psicossociais. Desta forma, o contexto escolar e em especial a relação criada com o professor e os funcionários da escola promove o desenvolvimento de recursos emocionais, aumentando a auto-estima, a motivação, a empatia e as estratégias construtivas de enfrentamento dos conflitos internos e externos.

Os professores podem desempenhar um papel relevante na forma como os jovens escolhem e interagem no grupo de pares. A relação que os jovens mantêm com a figura do professor permite que estes valorizem a interacção, as opiniões e ideias interferindo com as suas preferências sociais e na percepção do próprio grupo. Portanto, as representações que os jovens criam acerca de si próprios parecem relacionar-se com a devolução que sentem por parte dos adultos. Neste sentido, a figura do professor tem vindo a ganhar preponderância na sua função de vinculação, embora não seja considerada no mesmo plano da natureza da relação estabelecida com os pais. Contudo, dependendo da forma e da continuidade no tempo das relações estabelecidas podemos assumir que em alguns casos representam ligações de vinculação (Hamre & Pianta, 2001).

Como abordagem final, ressaltamos que o presente estudo permitiu o uso de uma técnica que não só determina a variância e testa a significância de variáveis observadas, mas também trabalha com variáveis latentes. Ao mesmo tempo possibilitou a elaboração de modelos concorrentes, considerando a análise dos erros e observação dos índices de modificação permitindo indicar modelos alternativos (Mitchell, 1992)

No que concerne ao seu conteúdo teórico, permitiu reflectir sobre alguns aspectos fundamentais para o conhecimento da fase da adolescência. Tal como se tem constatado na literatura empírica, as relações com figuras exteriores à família, nomeadamente o contexto escolar aparecem pouco referenciadas enquanto predictoras de uma base segura permitindo o desenvolvimento da assertividade, empatia e auto-controlo. O presente estudo vem, neste sentido, aportar uma visão integrativa da relação estabelecida com os professores e funcionários da escola, dando relevância ao seu contributo no crescimento e na diferenciação pessoal dos adolescentes. Ressalta-se que a qualidade da relação com o mentor pode inclusive assumir contornos compensatórios em especial com adolescentes cujos contextos apresentam graus de risco consideráveis.

Neste sentido, algumas indicações futuras de investigação poderiam ir ao encontro de análises da qualidade das relações em diferentes estruturas familiares, em particular em adolescentes institucionalizados. Por último, o modelo construído teve como base um forte pressuposto teórico, pelo que salientamos algumas limitações que se prenderam com o facto de ser um estudo transversal, não permitindo uma comparação dos resultados observados ao longo do tempo. Da mesma forma, poderiam ter sido feitas associações bidireccionais nas variáveis relacionais no intuito de garantir a medida de um constructo, contudo, o modelo apenas representou ligações unidireccionais, assumindo-se esta intencionalidade à luz de uma base teórica.

Referências

- Al-Yagon, M. e Mikulincer, M. (2006). Children's appraisal of teacher as a secure base and their socio-emotional and academic adjustment in middle childhood. *Research in Education*, 75, 1- 18.
- Armsden, G. C. e Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5) 427-454.
- Bandalos, D. L., e Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides e R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: New developments and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baron, R. M., e Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Batson, C. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Birch, S. H., e Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bollen, K.A. (1986). Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index, *Psychometrika*, 51, 375-377.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey e M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in context* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. London: Penguin.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman e G. R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp.171-196). Cambridge, MA: Springer-Verlag.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 64, 1101-1111.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, Applications, and programming*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Cassidy, J., Kirsh S. J., Scolton K. L., e Parke, R. D. (1996). Attachment and representation of relationships. *Developmental Psychology*, 32, 892-904.
- Cummings, E. M., e Davies, P. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 73-112.
- Cummings, E. M., e Davies, P. (1999). Depressed parents and family functioning: Interpersonal effects and children's functioning and development. In T. Joiner e J. C. Coyne (Eds.). *Recent advances in interpersonal approaches to depression* (pp. 299-328). Washington, DC: American Psychological Association.

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationship on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207-234.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DeRosier M. E., Kupersmidt, J. B., e Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799-1813.
- Downey, G., e Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin, 108*, 50-76.
- Dubois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., e Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development, 63*, 542-557.
- Engels, R. C. M. E., Dekovic, M., e Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality, 30*, 3-18.
- Fagot, B. I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology, 33*, 489-499.
- Ferreira, M. & Costa, M. E. (1998). Adaptação do Inventory of Peer and Parental Attachment - IPPA à população portuguesa. Em M. Ferreira (1998). *Representação da relação de vinculação com pais e pares e gravidez na adolescência*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Fincham, F. D., e Osborn, L.N. (1993). Marital conflict and children: Retrospective and prospect. *Clinical Psychology Review, 13*, 75-88.
- Fletcher, A. C., Darling, N. E., Seinberg, L., e Dornbusch, S. M. (1995). The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behaviour to their friends' perceptions of authoritative parenting in social network. *Developmental Psychology, 6*, 69-76.
- Freeman, H., e Brown, B. B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence: Differences by attachment style. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 653-675.
- Furman, W. (1999). Friends and lovers: The role of peer relationships in adolescent romantic relationships. In W. A. Collins e B. Laursen (Eds). *Relationships as developmental contexts: The Minnesota symposia on child psychology, (Vol. 30, pp. 33-154)*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Garber, J., Robinson, N., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research, 12*, 12-33.
- Gresham, F. M., e Evans, S. E. (1987). Conceptualization and treatment of social withdrawal in schools. In S. G. Forman. *School-based affective and social interventions*. New York: The Haworth Press, Inc.

- Gresham, F.M., e Elliott, S.N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Gresham, F. M., e Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Haager, D., e Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (4), 205-215, 231.
- Hamre, B. K., e Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Howes, C., e Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., e Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. New Directions for Child Development, 57, 25-40. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howes, C., Matheson, C. E., e Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Hymel, S., Rubin K. H., Rowden, L., e LeMare, L. (1990). Childre's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Kenny, M. E. (1994). Quality and correlates of parental attachment among late adolescents. *Journal of Counselling & Development*, 72, 399-403.
- Kienbaum, J., Volland, C., e Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 302-309.
- Kochanka, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization. *Child Development*, 68, 94-112.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and conformity* (2ª ed). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Laible, D. J., Carlo, G., e Raffaelli, M. (2002). The differential impact of parent and peer attachment on adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.
- Laible, D. J., Carlo, G., e Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: the role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27, 703-716.
- Larose, S., Tarabulsy, G., e Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of Teacher-student mentoring- Relationship on Student academic adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 111-128.

- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afectividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 367-380.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., e Widman, K. F. (2002). To parcel or Not to parcel: Exploring the question, Weighing the Merits. *Structural Equational Modeling*, 9, 151-173.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., e Hong, S. (2001). Sample size in factor analyses: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36 (4) 611-637.
- Maccoby, E., e Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, social competencies, social support and interpersonal process in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 10, 239-266.
- Mallinckrodt, B. (2001). Interpersonal processes, attachment, and development of social competencies in individual and group psychotherapy. IN b. Sarason e S. Duck (Eds). *Personal relationships: Implications for clinical and community psychology* (pp. 69-118). New York: Wiley.
- Marchand, J. F., Schedler, S., e Wagstaff, D. A. (2004). The role of parents' attachment orientations, depressive symptoms, and conflict behaviors in children's externalizing and internalizing behaviour problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 449-462.
- Markiewicz, D., Doyle, A. B., e Brendgen, M. (2001). The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationship, attachments to parents and friends, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence*, 24, 429-445.
- Matos, P.M. (2003). O conflito à luz da teoria da vinculação. In M.E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola* (pp.144-191). Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, P. M. e Costa, M. E. (2001). Questionário de vinculação ao pai e à mãe. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Meeus, W., Oosterwegel, A., e Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- Mitchell, R. J. (1992). Testing evolutionary and ecological hypotheses using path analysis and structural equation modelling. *Functional Ecology*, 6, 123-129.
- Mitchell- Copeland, J., Denham, S. A., e DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8, 27-39.
- Mize, J., e Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development*, 68, 312-332.

- Mize, J., Pettit, G. S., e Brown, E. G. (1995). Mothers' supervision of their children's peer lay: Relations with beliefs, perceptions, and knowledge. *Developmental Psychology*, 31, 311-321.
- Mota, C. P., e Matos, P. M. (2005). *Questionário de Ligação aos Professores e Funcionários – QLPF*. Manuscrito não publicado.
- Mota, C. P., Lemos, M., e Matos, P.M. (2007). “*Propriedades Psicométricas do Social Skills Questionnaire - Versão Portuguesa da Forma para Estudantes (7º-12º)*”. Artigo submetido à revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Murphy, B., Shepard, S., Einsenbeg, N., Fabes, R., e Guthrie, I. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of dispositional empathy to emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Early Adolescence*, 19, 66-97.
- O'Connor, E., e McCartney, K. (2005). *Maternal attachment and teacher-child relationships: Investigating pathways of influence*. Manuscrito não publicado.
- Owens, G., Crowell, J. A., Pan, H., Treboux, D., O'Connor, E., e Waters, E. (1995). The prototype hypothesis and the origins of attachment working models: adult relationships with parents and romantic partners'. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada e K. Kondo-Ikemura (eds). *Caregiving, cultural, and cognitive Perspectives on Secure-base behaviors and working models. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 244, 216-234.
- Parke, R. D., e Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, e N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology*, 3, 463-552. New York: Wiley.
- Parke, R. D., e Ladd, G. W. (1992). *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parker, J. G., e Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Paterson, J. E., Field, J., e Pryor, J. (1994). Adolescents' perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers, and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 579-600.
- Peterson, G. W., e Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. In T. P. Gullotta, G.R. Adams, e R. Montemayor (Eds.). *Developing social competency in adolescence* (pp. 97-138). Newbury Park, CA: Sage.
- Phillips, E. L. (1985). Social skills: History and prospect. In L. L'Abate e M. A. Milan. *Handbook of social skills: Training and research*. New York: John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., e Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Preacher, K. J., e Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 4, 717-731.

- Putallaz, M. (1987). Maternal behaviour and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Reti, I. M., Samuels, J. F., Eaton, W. W., Bienvu, O.J., Costa, P.T. e Nestadt, G.(2002). Adult antisocial personality traits are associated with experience of low parental care and maternal overprotection. *Acta Psychoatrica Scandinavica*, 106, 126-133.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., e Resch, N. L. (2000). Agents of Change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71, 1662-1671.
- Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 511-538.
- Rice, K. G., Cunningham, T. J., e Young, M. B. (1997). Attachment to parents, social competences, and emotional well-being: A comparison of black and white late adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 89-101.
- Rice, K. G., Cunningham, T.J., e Young, M. B. (1997). Attachment to parents, social competence, and emotional well-being: A comparison of black and white late adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 89-101.
- Sim, T. N. (2000). Adolescent psychosocial competence: The importance and role of regard for parents. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 49-64.
- Siple, 1999. Testing causal causal explanations in organismal biology: causation, correlation and structural equation modelling. *Oikos*, 86, 374- 382.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological earth and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 479-493.
- Weiss, R. S. (1998). A taxonomy of relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 671-683.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Youniss, J. (1985). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yuan, K.H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 115-148.
- Zahn-Waxler, C., e Radke-Yarrow, M. (1990). *The origins of empathic concern*. *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.

SOCIAL SKILLS AND RELATIONAL VARIABLES IN ADOLESCENTS

Catarina Pinheiro Mota, Paula Mena Matos
Faculty of Psychology and Science Education - Porto University

Abstract: According to the quality of attachment relations established with significant figures and an ecological perspective of the human development, the present study aims to perceive the contribution of the relational variables (namely attachment to parents, peers, and relation with teachers and school staff) for prediction of the social skills (empathy, assertion and self-control), in 403 Portuguese adolescents, 14 to 19 aged ($M=16,81$; $SD = 1,10$), from both genders and coming from intact and divorced families. Analysing structural equations model it was concluded that the quality of the parental attachment constitutes a good index of self-control development, contributing for the development of the relations with the peers and the school. Peers support represents an important variable to increasing empathy and assertion in adolescents' relations, what is verifying too in relations with school which, like in relations with parents seems increase development of self-control.

KEY-WORDS: *Attachment, adolescence, relational variables, assertion, empathy, self-control.*

ESTILOS MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DAS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

Helena Monteiro
Félix Neto

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

*Cada dia é mais evidente que partimos
Sem nenhum possível regresso no que fomos,
Cada dia as horas se despem mais do alimento:
Não há saudades nem terror que baste.*

Sophia de Mello Breyner Andresen

Resumo

O pré-requisito necessário para avaliar o estado motivacional dos sujeitos que frequentam uma Universidade para a Terceira Idade foi o desenvolvimento de um instrumento adequado. A amostra foi constituída por 290 alunos (176 alunos da UATIP e 114 alunos da USE) para examinar o estado metamotivacional preferido. A análise factorial das medidas do estilo metamotivacional evidenciou oito factores para oito estados metamotivacionais. Os resultados apontam os estados paratético, simpatia áutica e alóica como determinantes na tomada de decisão para a opção da frequência das duas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: *Universidades da Terceira Idade, envelhecimento, estados motivacionais.*

1. Problemática

A Teoria da Reversão é fenomenológica porque enfatiza a interpretação das motivações do indivíduo, num dado momento. Potocky *et al.* (1991) sublinham que a Teoria da Reversão sustenta que uma experiência subjectiva num dado momento é caracterizada por um conjunto de estados metamotivacionais, que aparecem em pares opostos; dentro de cada par, um indivíduo está num ou noutro estado metamotivacional, mas nunca nos dois simultaneamente. Estes autores (1991) acrescentam que, de acordo com esta teoria, as pes-

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392, Porto – Portugal.

Os autores agradecem as sugestões do Professor Etienne Mullet na elaboração deste artigo.

soas saudáveis revertem entre os dois estados de cada par. Coexistem quatro pares de estados: um indivíduo, num dado momento, experiencia uma combinação específica de estados. Para além do par tético/paratético, há os pares conformista/negativista, domínio/simpatia, áutico/alóico (orientado para o self/orientado para os outros).

A Teoria da Reversão dá importância a um par biestável dos estados metamotivacionais nas complexas relações entre activação, motivação e emoção, como defende Apter (2001). Mais especificamente, a Teoria da Reversão põe como hipótese haver diferentes estados fenomenológicos ou modos de processar a informação, em que as mudanças na activação sentida (implicação emocional) são percebidas e experienciadas em quatro pares de estados opostos, e que os indivíduos experienciam súbitas e descontínuas comutações (reversões) entre estes estilos ou estados motivacionais opostos no decorrer da vida quotidiana e em situações diversificadas. Um destes pares metamotivacionais, o estado tético (do grego *telos*, ou objectivo) é caracterizado por um pensamento sério, que evita a activação e que está orientado para os objectivos. Neste modo, o objectivo último de uma actividade é fulcral neste campo fenomenal do indivíduo e da actividade em si mesmo. A activação é experienciada como desagradável porque é percebida como uma interferência na consecução dos objectivos preconizados e este estado está associado ao prazer de antecipação, à planificação. Pelo contrário, o modo paratético é caracterizado pelo prazer, a procura de activação e espontaneidade, estando mais orientado para os meios do que para o futuro e para os objectivos, fazendo prevalecer a espontaneidade. A actividade em si mesma (orientação para os meios), mais do que um objectivo (fins), é fulcral, e a activação é experienciada como agradável e excitante, porque dá valor à qualidade dessa mesma actividade e ao prazer que ela transmite. Neste estilo metamotivacional o baixo nível de activação é descrito como desagradável e as emoções são descritas como sendo de aborrecimento e de não ter nada para fazer. O'Conner *et al.* (1990, p. 489) referem que "no estado tético os indivíduos estão orientados para os objectivos e para o futuro, pensando de uma forma séria". Tendem a planear primeiro, para depois poderem alcançar os objectivos almejados. Preferem pensar que as suas actividades e os seus objectivos são extremamente importantes (alta significância sentida) e evitam a activação. No entanto, os mesmos indivíduos, quando se encontram no estado paratético estão orientados para a actividade e para as suas sensações sentidas durante a actividade. São brincalhões, orientados para o presente, espontâneos e preferem prolongar a actividade em que estão envolvidos. Preferem acreditar que a sua activi-

dade não tem grande importância (baixa significância sentida) e buscam nela uma elevada activação. A activação é experienciada no estado *télico* diferentemente da experienciada no estado *paratélico*. Neste estado, a baixa activação é experienciada como desagradável e culmina no aborrecimento e, a alta activação é agradável e dá-se-lhe o nome de excitação. Deste modo, Apter (2001) afirma haver uma relação positiva entre o tom hedónico e a activação sentida no estilo motivacional *paratélico*, verificando-se o oposto no estado *télico*. As emoções sentidas no estado *paratélico* são o aborrecimento e a excitação, enquanto que no *télico* são a ansiedade e o relaxamento. A teoria postula que os indivíduos alternam entre estes dois modos no decorrer do tempo e que as reversões (comutações) podem ocorrer entre os modos como resultado de vários factores diferentes, incluindo acontecimentos contingentes do meio, frustração e saciação. Esta teoria também postula que os indivíduos que preferem o modo *télico* e que passam a maior parte das vezes nele, são caracterizadas como sendo *télicos* dominantes, enquanto que quem está mais tempo no modo *paratélico* se caracteriza por ser *paratélico* dominante.

Como sublinham Apter e Carter (2002), no estado metamotivacional conformista, o valor básico é a adaptação, sendo a orientação dirigida ao dever e à virtude, enquanto que no estado metamotivacional negativista o valor básico é a liberdade, tendo como orientação a infracção das regras e das restrições. Estando em consonância com estes princípios básicos, a população que frequenta uma Universidade da Terceira Idade, procura usufruir do prazer que as actividades desenvolvidas pela instituição e que lhes proporcionam a liberdade de optarem pelas que sentem mais interesse, para além do prazer que lhes é proporcionado em aprender, em conviver, em fazerem novas amizades, em se sentirem pessoas activas e úteis aos outros e a si próprias, em controlarem-se (dominarem-se) a si e aos outros, o que indicia que, por esta população perpassam oito estados metamotivacionais preconizados por Apter. Estes pressupostos permitem questionarmo-nos. As pessoas que frequentam a Universidade da Terceira Idade não terão necessidade de sentir que os outros aprovam os seus actos? Não será que pensam que esta aprovação lhes vai permitir que usufruam de uma maior aceitação social? Concomitantemente, não sentirão necessidade de se oporem aos estereótipos relativos ao envelhecimento através da frequência de «uma universidade»? Será que as pessoas mais idosas se diferenciam das menos idosas? O estado civil influencia o estado metamotivacional dominante? E as habilitações literárias determinam a forma de dominância dos estados?

A população que frequenta uma Universidade da Terceira Idade fá-lo voluntariamente e mostra-se interessada e satisfeita aquando das actividades lá desenvolvidas. É notório o prazer destes “alunos”, que não faltam, que dinamizam actividades, que verbalizam a satisfação que as aulas lhes dão, que não se adaptam à imagem de um indivíduo inútil, incapaz e inactivo, apesar de valorizarem as normas sociais vigentes (estado conformista) e gostarem de serem aceites e respeitados por todos. Será que se poderá inferir que o modo paratético é que desperta a necessidade de frequentar estas instituições? Será que a existência destas Associações Culturais colmata a apatia e o aborrecimento de muitas pessoas que se reformam? Será que aprender coisas novas e diferentes dá prazer? Será que o relacionar-se com os outros permite às pessoas que frequentam a Universidade Sénior sentirem-se mais jovens e mais satisfeitos consigo mesmas?

McDermott (2001, p. 168) refere que “Apter e Smith (1976) propuseram que o estado negativista pode servir uma variedade de funções, incluindo ganhar independência, comportamentos de busca de atenção, de experienciar o excitação, a quebra do *status quo*. Além do mais, Apter (1983) também propôs que o estado negativista é activado ao serviço do desenvolvimento da identidade”. Sendo o envelhecimento uma etapa do desenvolvimento que os alunos desta instituição estão a vivenciar parece que se pode inferir que os aspectos comportamentais referidos que emergiram, podem permitir uma adaptação saudável a esta fase da sua vida. A idade e as experiências vivenciadas em diferentes meios podem influenciar as diferentes formas de experienciar o envelhecimento. Esteves (1995), Lopata *et al.* (1982) e D.E.C.P. (2002) apontam a idade como um factor diferenciador do envelhecimento. A variabilidade existente entre os idosos em que as suas capacidades estão dependentes da sua experiência tem sido frequentemente sublinhada (Marchand, 2001; Neto, 2004). As idades dos alunos das Universidades da Terceira Idade estendem-se por um leque que varia entre mais ou menos os 40 e os 90 anos. Além do mais, os alunos das universidades estudadas (UATIP e USE) pertencem a meios diferentes: os do Porto são de um meio urbano, enquanto que os de Espinho são provenientes de Espinho e das aldeias limítrofes o que pode influenciar diferentes formas de olhar e sentir o envelhecimento. Tendo em consideração estes pressupostos, podem formular-se as seguintes hipóteses:

1. Espera-se encontrar nas pessoas que frequentam a Universidades Sénior de Espinho (USE) e a Universidade Autodidacta para a Terceira Idade do Porto (UATIP) os oito estados metamotivacionais avançados por Apter.

2. As pessoas frequentam mais uma Universidade da Terceira Idade por prazer (modo paratélico) do que por motivos sérios (modo télico), ou seja, o modo paratélico é mais importante do que o télico nestes alunos.
3. As pessoas que frequentam a Universidade da Terceira Idade experienciam uma necessidade maior de dar afecto, isto é, que estão orientadas para os outros e têm dominância no estado metamotivacional simpatia aloica, relativamente ao domínio aloico, isto é, domínio orientado para os outros.
4. As pessoas frequentam mais a Universidade da Terceira Idade por de-sejar receber afecto, isto é, que estão mais orientadas para o *self* (estado metamotivacional simpatia áutica) é superior às que têm dominância no estado metamotivacional domínio áutico.
5. As pessoas que frequentam a Universidade da Terceira Idade tendem mais a fazer novos relacionamentos para se sentirem integrados e aceites socialmente, isto é, têm mais dominância no estado metamotivacional conformista do que no estado metamotivacional negativista.
6. O efeito da idade, escolaridade e estado civil influencia a dominância dos estados metamotivacionais.
7. O efeito da instituição frequentada implica a dominância dos estilos metamotivacionais.

2. Método

2.1. Amostra

A amostra é constituída por 290 alunos de duas universidades da terceira idade, sendo 176 da Universidade Autodidacta da Terceira Idade do Porto (UATIP) e 114 da Universidade Sénior de Espinho (USE). Na UATIP responderam 9 homens e 167 mulheres e na USE 6 homens e 108 mulheres

Responderam 173 indivíduos casados, ou seja, 59% dos respondentes e 117 não casados sendo 31 solteiros, 69 viúvos e 17 divorciados, ou seja, (10% solteiras, 24% viúvas e 5% divorciadas), só 1% dos homens é viúvo e os restantes 4% dos homens são casados. É interessante verificar que são os indivíduos casados que maioritariamente constituem a amostra, assim como constatar que não se observam homens divorciados e que há mais respondentes casados (59%) e do sexo feminino (95%).

Considerando a classificação proposta pelo I. S. C. E. D. (*International Standard Classification of Education*), de acordo com o I. N. E. (2002, p. 194), verifica-se que no nível 1 (1º e 2º ciclos do Ensino Básico) totalizam 27% dos respondentes, no nível 2, somam 30%, no nível 3 situam-se apenas 7% dos inquiridos. Do nível 4 constam 23% e do nível 5 responderam 13%. Se se comparar com os resultados do I.N.E. (2002, p. 194) constata-se que esta população é mais instruída, pois 55,1% da população com mais de 65 e mais anos não tinha qualquer nível de instrução e 37% dos idosos atingiram o nível 1.

As idades oscilam entre 40 e 94 anos ($M = 67.85$, $DP = 7.58$). Os respondentes com idade até aos 65 anos somam 34%, e com mais de 65 anos totalizam 66%. Destes, 26% situam-se no intervalo que vai dos 65 anos aos 70 e 33% dos 70 anos aos 79 anos. Apenas 6% têm mais de 80 anos. Nos respondentes predomina uma população com idades até aos 70 anos, pois perfazem 60% do total.

2. 2. Instrumento

Num primeiro momento foi passado no U. S. E. um questionário com duas questões abertas: "Porque frequenta a Universidade Sénior? A existência da Universidade Sénior é importante? Porquê?" Foi feita a análise de conteúdo às respostas deste questionário sobre os motivos que levam este público a frequentar esta instituição e recorreu-se também aos dados inferidos da observação que nela tem sido realizada desde a sua fundação.

Com base na análise de conteúdo do questionário evocado e em itens de outros instrumentos e muito particularmente do "*Inventaire des Motifs qui Sous-tendent le Recours à la Formation en Alternance*" da autoria do Professor Étienne Mullet foram desenvolvidos 129 itens, tipificados numa escala *Likert* de 14 pontos, em que à resposta "completamente falso" seria atribuída 1 ponto, sendo a opção "completamente verdadeiro" igual a 14 pontos. Os dados relativos aos 129 itens foram sujeitos a uma análise factorial dos componentes principais, com rotação *varimax*. Para se obter uma estrutura factorial depurada, alguns itens foram removidos da análise, mais concretamente os itens com rotações inferiores a 0.40. Os 34 itens remanescentes conduziram a oito factores.

2. 3. Procedimento

Na UATIP as respostas foram dadas a este inventário quer em pequenos grupos, quer individualmente. Foi necessário ler as questões a algumas pes-

soas e explicar-lhes o significado. Responderam 167 alunos dos 500 que a frequentam. O intervalo do tempo gasto na instituição para a recolha destes elementos foi de Março até à última semana de Junho. Na U. S. E. a passagem do inventário foi feita na sala de aula, tendo respondido nesse mesmo momento. Como já foi referido responderam 114 alunos dos 130 que a frequentam.

3. Resultados

Análise factorial do Inventário dos estados metamotivacionais

Uma análise factorial em componentes principais revelou a emergência de oito factores. Emergiram, da análise em componentes principais seguida de rotação *varimax*, 34 itens do Inventário dos 129 itens propostos inicialmente, como se pode analisar no quadro que a seguir se apresenta.

Quadro 1: Resultados da análise factorial relativamente ao inventário dos estados metamotivacionais

Factores / Itens	M	D. P.	Saturação
Factor 1 – Simpatia Alóico (Simpatia orientada para os outros)	4.36	3.63	
1 - Beneficiar antecipadamente da importância da Universidade Sénior constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.86
2 - Vencer o medo de tudo que é relativo à escola constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.80
3 - Formar a seguir a mim os outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.76
4 - Poder ocupar-me melhor dos meus filhos constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.68
5 - Acabar com os problemas familiares constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.66
Total = 5 itens			
Factor 2 – Domínio Áutico (Domínio orientado para o self)	4.04	3.87	
6 - Provar aos outros que se enganaram a meu respeito constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.90
7 - Não ter de fazer alguns trabalhos domésticos constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.90
8 - Opor-me ao meu grupo constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento			0.88
9 - Não estar mais em desvantagem constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.85

Factores / Itens	M	D. P.	Saturação
10 - Já não estar de acordo com as teorias com que trabalhei constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. Total = 5 itens			0.75
Factor 3 – Paratético 11 - Aceder a uma ocupação e a uma formação constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento 12 - Poder ser considerado/a como pessoa activa constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 13 - Ver, por curiosidade, o efeito produzido sobre os meus filhos constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 14 - Estar orgulhoso/a do trabalho realizado constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 15 - Satisfazer uma necessidade de abertura constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. Total = 5 itens	9.6	3.27	0.77 0.75 0.75 0.74 0.70
Factor 4 – Domínio Aloico (Domínio orientado para os outros) 16 - Ter uma certa vantagem sobre os outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 17 - Demonstrar aos outros o meu saber constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 18 - Competir com os outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 19 - Saber mais do que os outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 20 - Ter um verdadeiro impacto na vida dos outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. Total = 5 itens	4.11	3.42	0.87 0.85 0.82 0.79 0.78
Factor 5 – Conformista 21 – Dominar um saber fazer constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 22 - Obter novos conhecimentos constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 23 - Ter um relacionamento com outras pessoas constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. 24 – Preparar-me para enfrentar as mudanças que virão constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento. Total = 4 itens	8.85	3.11	0.85 0.85 0.58 0.57

Factores / Itens	M	D. P.	Saturação
Factor 6 – Simpatia autica (simpatia orientada para o self)	9.37	3.46	
25 - Não ficar em desvantagem no fim da vida activa constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.79
26 - Estar seguro/a das minhas capacidades colegas constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.74
27 - Estar com os/as colegas constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.72
28 - Conservar a afeição dos meus constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.61
Total = 4 itens			
Factor 7 – Téliico	5.34	2.70	
29 - Já não suportar as pessoas com quem vivia constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.47
30 - Exercer uma actividade determinada que eu escolhi constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento			-0.67
31 - Mudar o tipo de actividade constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			-0.77
Total = 3 itens			
Factor 8 – Negativista	2.10	2.28	
32 - Já não ser explorado/a constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.80
33 - Já não suportar as condições com que vivia constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.76
34 - Não ser mais "criado/a" constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.			0.63
Total = 3 itens			

Os itens 30 e 31 foram invertidos antes de se calcular o score.

É de salientar que a estrutura da matriz factorial obtida apresentou resultados substanciais, pois a saturação factorial inferior explica 47% do item nº 29. Só foram retidos os itens com uma contribuição factorial superior a 0,40, nos oito factores explicados. A contribuição factorial para cada item no respectivo factor pode ser observada no Quadro 1.

É interessante constatar que o factor I satura dois itens da dimensão domínio áutico com valores de saturação de 80 % e de 86%, um item cuja carga factorial é de 66% e dois itens com a contribuição factorial de 68% e de 76%. Ao factor II pertencem quatro itens, com saturações que oscilam entre 75% e 90%. O terceiro factor reúne cinco itens com saturações que

oscilam entre 70% e 77%. O quarto factor apresenta saturações que oscilam entre 78% e 87%. O factor cinco explica os quatro itens retidos com saturação que vão de 57% a 85%. O factor seis quatro itens retidos com saturações que oscilam entre 61% e 79%. Um item do factor sete é explicado em 47% pela carga deste factor e dois têm uma contribuição negativa de -67% e de -77%. O factor oito reúne três itens que oscilam entre 63% e 80%.

A dimensão com valor médio mais elevado é o estilo motivacional simpatia áutica ($M=9.37$, $DP=3.46$), isto é, simpatia orientada para o self, seguindo-se as seguintes: paratélico ($M=9.26$, $DP=3.27$), conformista ($M=8.85$, $DP=3.11$), télico ($M=5.34$, $DP=2.70$), simpatia alóico ($M=4.36$, $DP=3.63$), domínio alóico ($M=4.11$, $DP=3.42$), domínio áutico ($M=4.04$, $DP=3.87$), e negativista ($M=2.10$, $DP=2.28$).

Os resultados relativos ao factor 6 ($M=9.37\%$) apontam como sendo a simpatia que têm por si, o primeiro motivo que leva estas pessoas a frequentarem a universidade; no que diz respeito ao factor 3 ($M=9.26\%$) sugerem que as pessoas que frequentam as Universidades da Terceira Idade o fazem pelo prazer que usufruem, seguindo-se factor 5 ($M=8.85\%$) que indicia conformismo social destes sujeitos, em que sugerem a procura de ser aceite pelo meio. Neste estado valoriza-se a tradição, as regras, os costumes. Pelo contrário, o menor acordo dos respondentes no factor 8 ($M=2.10\%$) parece corresponder ao estado metamotivacional *negativista* que é caracterizado por se ser dissidente, desafiador, rejeitador. O seu score é o de menor valor da escala e o obtido no factor 5, *conformista* ($M=8.85\%$) tem um peso superior. Os estados motivacionais a que correspondem estes dois factores são opostos e comutam entre si. Os demais factores sugerem que o convívio é um dos motivos que predominam, pois a preocupação com os outros (*Alóico*) está presente, quer no factor 1, na simpatia *alóica* ($M=4.36\%$), quer no factor 2, domínio *áutico* ($M=4.11\%$). Mesmo quando se preocupam consigo em primeiro lugar (*Áutico*) é sugerido o convívio, pois na *simpatia áutica* ($M=9.37\%$) procura-se a intimidade, valoriza-se a ternura, a sensibilidade, o indivíduo quer ser amado e que gostem dele e no *domínio áutico* ($M=4.04\%$) o indivíduo preocupa-se com o controlo emocional, com o poder, valoriza a diplomacia, o controlo emocional. É competitivo e assertivo.

Em suma, a 1ª hipótese de trabalho encontra-se verificada na medida em que a análise factorial evidenciou os oito estados metamotivacionais, postulados por Apter. Para além disso, a consistência interna das escalas revelou-se satisfatória, apesar do reduzido número de itens de cada uma dessas escalas, como se irá ver seguidamente.

3. 2 Análise dos itens do inventário e Estudo da fidelidade.

Quadro 2: Média dos itens da escala e análises de fidelidade das escalas do Inventário

Factores / Itens	M	D. P.	R (correlação item/total corrigida)	α (Com exclusão do item)
Factor 1 - Simpatia Alóico (Simpatia orientada para os outros)				
1 - Beneficiar antecipadamente da importância da Universidade Sénior constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	4.88	5.11	<u>0.78</u>	0.78
2 - Vencer o medo de tudo que é relativo à escola constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	4.75	4.97	0.73	0.79
3 - Formar a seguir a mim os outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	4.98	4.57	0.63	0.82
4 - Poder ocupar-me melhor dos meus filhos constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	3.55	3.93	0.63	0.82
5 - Acabar com os problemas familiares constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	3.66	4.43	0.51	0.85
Total = 5 itens	Alfa de Cronbach = 0.74			
Factor 2 – Domínio Áutico (Domínio orientado para o self)				
6 - Provar aos outros que se enganaram a meu respeito constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	4.16	4.72	<u>0.87</u>	0.90
7 - Não ter de fazer alguns trabalhos domésticos constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	3.70	4.47	0.85	0.90
8 - Opor-me ao meu grupo constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	3.13	3.49	0.84	0.93
9 - Não estar mais em desvantagem constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	4.41	4.59	0.84	0.93
10 - Já não estar de acordo com as teorias com que trabalhei constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	4.78	4.64	0.82	0.91
Total = 5 itens	Alfa de Cronbach = 0.84			

Factores / Itens	M	D. P.	R (correlação item/total corrigida)	α (Com exclusão do item)
Factor 3 - Paratético				
11- Aceder a uma ocupação e a uma formação constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	9.44	4.00	0.67	0.73
12- Poder ser considerado/a como pessoa activa constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	9.90	4.43	0.56	0.79
13 - Ver, por curiosidade, o efeito produzido sobre os meus filhos constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	7.50	4.67	0.61	0.78
14 - Estar orgulhoso/a do trabalho realizado constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	8.92	4.41	0.62	0.78
15 - Satisfazer uma necessidade de abertura constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	10.55	4.43	0.58	0.79
Total = 4 itens	Alfa de Cronbach = 0.82			
Factor 4 – Domínio Alóico (Domínio orientado para os outros)				
16 - Ter uma certa vantagem sobre os outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	2.90	2.70	<u>0.83</u>	0.87
17 - Demonstrar aos outros o meu saber constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	5.30	5.04	0.82	0.85
18 - Competir com os outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	2.73	2.58	0.77	0.88
19 - Saber mais do que os outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	4.47	4.47	0.77	0.86
20 - Ter um verdadeiro impacto na vida dos outros constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	5.18	4.72	0.70	0.88
Total = 5 itens	Alfa de Cronbach = 0.92			
Factor 5 – Conformista				
21 - Dominar um saber fazer constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	10.87	3.50	0.65	0.67
22 - Obter novos conhecimentos constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	10.70	3.84	0.43	0.77

Factores / Itens	M	D. P.	R (correlação item/total corrigida)	α (Com exclusão do item)
23 - Ter um relacionamento com outras pessoas constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	5.60	4.29	0.45	0.77
24 - Preparar-me para enfrentar as mudanças que virão constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	8.86	4.57	<u>0.76</u>	0.67
Total = 4 itens Alfa de Cronbach = 0.76				
Factor 6 - Simpatia autica (simpatia orientada para o self)				
25 - Não ficar em desvantagem no fim da vida activa constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	9.50	4.41	<u>0.65</u>	0.70
26 - Estar seguro/a das minhas capacidades colegas constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	9.57	4.10	0.50	0.77
27 - Estar com os/as colegas constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	10.15	4.10	0.65	0.69
28 - Conservar a afeição dos meus constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	8.29	5.28	0.55	0.76
Total = 5 itens Alfa de Cronbach = 0.93				
Factor 7 - Tónico				
29 - Já não suportar as pessoas com quem vivia constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	1.41	1.61	-0.15	0.65
30 - Exercer uma actividade determinada que eu escolhi constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	7.94	4.97	0.43	-0.20
31 - Mudar o tipo de actividade constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	6.67	4.57	0.43	-0.15
Total = 3 itens Alfa de Cronbach = 0.50				
Factor 8 - Negativista				
32 - Já não ser explorado/a constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	2.08	2.53	<u>0.68</u>	0.49
33 - Já não suportar as condições com que vivia constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	2.22	2.73	0.48	0.73
34 - Não ser mais "criado/a" constitui um dos motivos que me levaram a iniciar uma formação como complemento.	2.00	2.73	0.50	0.68
Total = 3 itens Alfa de Cronbach = 0.73				

As médias no factor I (simpatia alóico) situam-se entre ($M=4.98$, $DP=3.63$) e ($M=3.55$, $DP=3.98$), no factor II (domínio áutico) vão de ($M=4.78$, $DP=4.64$) a ($M=3.13$, $DP=3.49$), no factor III (*paratélico*) situam-se entre ($M=10.55$, $DP=4.43$) e ($M=7.50$, $DP=4.67$), no factor IV (domínio aloico) vão de ($M=5.30$, $DP=5.04$) a ($M=2.73$, $DP=2.58$), no factor V (conformismo) estende-se entre ($M=10.87$, $DP=3.50$) e ($M=5.60$, $DP=4.29$), no factor VI (simpatia áutica) vão de ($M=10.15$, $DP=4.10$) a ($M=8.29$, $DP=5.28$), no factor VII (télco) vão de ($M=7.49$, $DP=4.97$) a ($M=1.41$, $DP=1.61$) e no factor VIII (negativista) vão de ($M=2.22$, $DP=2.73$) a ($M=2.00$, $DP=2.73$); isto é, os alunos discriminaram os itens e as respostas ao inventário de uma forma satisfatória.

Os itens que indiciam maior acordo foram os relativos aos factores I (simpatia aloico), II (domínio autico), III (*paratélico*), IV (domínio aloico), VI (simpatia áutica) e VIII (negativista) e os que indiciam um menor acordo são os factores V (conformismo) e VII (télco), como se pode constatar pela análise das médias obtidas neste instrumento. Nos itens da dimensão V e VI (estado conformista e estado simpatia áutica, respectivamente) receberam níveis de aprovação mais elevados e os itens da dimensão VIII (estado metamotivacional negativista) receberam níveis maiores de desaprovação e o desvio padrão para os itens desta também é o mais baixo no conjunto dos itens que o constituem; o segundo item do factor VII apresenta um acordo considerável entre os respondentes quanto ao seu posicionamento relativo ao item e em que estes apresentam um baixo nível de concordância a respeito da dimensão avaliada; o desvio padrão deste item também tem o valor mais baixo de todos os itens constitutivos do inventário.

Os scores mais elevados encontram-se nos factores 5 (*Paratélico*) e 3 (*Conformista*); os menos elevados nos factores 8 (*negativista*) e 6 (*Simpatia Áutica*). Estes últimos indiciam que os sujeitos da amostra tenderam a concordarem "ser completamente falso" os motivos que estavam expressos nos itens da escala correspondente à sua resposta.

O alfa de Cronbach total para as subescalas é bastante bom, concomitantemente os valores dos itens de cada um dos factores, como se pode verificar no Quadro 1 evidenciando uma consistência interna bastante razoável, (com excepção do factor VII, em que $\alpha=0.50$ e em que os valores dos seus itens vão de ($\alpha=0.65$ a $\alpha=0.20$). Assim, pode ser constatado que o factor I, apresenta um valor de $\alpha=0.74$, variando os valores dos seus itens ($\alpha=0.82$ a 0.78); o factor II apresenta um valor de $\alpha=0.84$ e os seus itens estão entre ($\alpha=0.93$ a 0.90); o factor III apresenta um valor de $\alpha=0.82$ ($\alpha=0.79$ a 0.73); o factor IV apresenta um valor de $\alpha=0.92$ variando os valores dos seus itens ($\alpha=0.85$

a 0.88); o factor V apresenta um valor de $\alpha=0.79$ variando os valores dos seus itens ($\alpha=0.77$ a $\alpha=0.67$); o factor VI apresenta um valor de $\alpha=0.93$ variando os valores dos seus itens ($\alpha=0.89$ a 0.77); factor VIII apresenta um valor de $\alpha=0.73$ variando os valores dos seus itens ($\alpha=0.73$ a 0.49).

3.3 Intercorrelações entre as escalas do Inventário dos Estados Metamotivacionais

Quadro 3: Correlações entre os oito factores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
Factor 1	1							
Factor 2	0.08	1						
Factor 3	0.12*	0.06	1					
Factor 4	0.32***	0.36***	0.10	1				
Factor 5	0.24**	*0.17**	0.27***	0.33***	1			
Factor 6	0.31***	0.14*	0.23***	0.35***	0.36***	1		
Factor 7	-0.19**	0.09	0.01	-0.13*	-0.09	-0.15*	1	
Factor 8	0.19**	0.29***	0.21***	0.05	-0.01	0.15	0.08	1

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

As inter correlações apontam para uma independência razoável das escalas, pois quer as correlações médias inter itens, quer as correlações entre as sub escalas não são muito elevadas. Considerando que os oito factores se revelaram internamente consistentes e bem definidos pelos itens e que a estrutura do instrumento é congruente com os pressupostos conceptuais, parece legítimo afirmar que o inventário avalia de facto o construto do estilo metamotivacional dominante de cada indivíduo.

3.4 Resultados do Inventário dos Estados Metamotivacionais contrastados

Como se pode observar no Quadro 4, o valor médio do domínio áutico ($M=4.05$, $DP=3.87$) é significativamente menos elevado do que o estado metamotivacional simpatia áutica ($M=9.36$, $DP=3.46$) sendo evidente o domínio do segundo sobre o primeiro (há uma diferença de médias de -5.31), o que está em consonância com a 4ª hipótese formulada, assim como o valor médio do estado conformista ($M=8.85$, $DP=3.11$) é significativamente mais elevado do que o estado negativista ($M=2.10$, $DP=2.28$), o que é consentâneo com a 5ª hipótese.

Quadro 4: Estados metamotivacionais contrastados

Estados metamotivacionais	N	M	DP	g. l.	t	p
F3 (Paratético) F7 (Tético)	290	9.26 9.40	3.27 2.87	289	-.537	0.592
F2 (Domínio áutico) F6 (Simpatia áutica)	288	4.05 9.36	3.87 3.46	287	-18.704	0.001
F1 (Simpatia alóico) F4 (Domínio alóico)	289	4.36 4.12	3.63 3.42	288	.994	0.321
F5 (Conformista) F8 (Negativista)	290	8.85 2.10	3.11 2.28	289	29.676	0.001

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

3. 5. Resultados do Inventário dos Estados Metamotivacionais relativos à idade

As respostas dos sujeitos da amostra foram divididas em três grupos etários, a fim de analisar o estado motivacional dominante em cada grupo e obedecendo ao seguinte critério:

- Grupo I – 98 indivíduos com idade até aos 64 anos (33.8%);
- Grupo II – 86 indivíduos com idades compreendidas entre 65 e 70 anos (29.7%);
- Grupo III – 106 indivíduos com mais de 70 anos (36.6%).

No Quadro 5, apresentam-se os estados metamotivacionais segundo a idade. Note-se que o efeito da idade não tem influência em qualquer estado metamotivacional, o que não está em consonância com a 6^a hipótese avançada.

Quadro 5: Estados metamotivacionais segundo a idade

Fatores	Grupos/N	Média	D. P.	Min. - Máx.	F	p
1 (Simpatia Alóica)	I - 98 (33.8%)	4.55	4.55	1.00 - 11.00	F (2,286) = 2.635	0.073
	II - 86 (29.7%)	4.91	4.91	1.00 - 12.00		
	III-106 (36.6%)	3.70	3.70	1.00 - 11.00		
2 (Domínio Áutico)	I - 98 (33.8%)	4.27	4.14	1.00 - 12.60	F (2, 286) = 2.914	0.056
	II - 86 (29.7%)	3.20	3.38	1.00 - 11.20		
	III-106 (36.6%)	4.49	3.90	1.00 - 12.80		
3 (Paratético)	I - 98 (33.8%)	9.56	2.98	1.00 - 14.00	F (2, 287) = .0.640	0.528
	II - 86 (29.7%)	9.16	3.52	1.00 - 14.00		
	III-106 (36.6%)	9.06	3.33	1.00 - 14.00		

Factores	Grupos/N	Média	D. P.	Min. - Máx.	F	p
4 (Domínio Alóico)	I - 98 (33.8%)	3.97	3.43	1.00 - 11.40	F (2,287) = 0.167	0.846
	II - 86 (29.7%)	4.10	3.46	1.00 - 11.00		
	III-106 (36.6%)	<u>4.25</u>	3.41	1.00 - 11.20		
5 (Conformista)	I - 98 (33.8%)	<u>8.94</u>	3.16	1.00 - 13.50	F (2, 287) = 0.086	0.918
	II - 86 (29.7%)	8.87	2.89	3.25 - 13.25		
	III-106 (36.6%)	<u>8.76</u>	3.27	1.00 - 13.50		
6 (Simpatia Áutica)	I - 98 (33.8%)	9.55	3.37	1.00 - 14.00	F(2, 286) = 0.860	0.424
	II - 86 (29.7%)	<u>9.60</u>	3.40	1.00 - 14.00		
	III-106 (36.6%)	<u>9.02</u>	3.60	1.00 - 14.00		
7 (Télico)	I - 98 (33.8%)	<u>18.03</u>	3.02	2.33 - 14.00	F (2, 287) = 2.640	0.073
	II - 86 (29.7%)	15.15	2.63	2.33 - 14.00		
	III-106 (36.6%)	16.99	2.85	2.67 - 14.00		
8 (Negativista)	I - 98 (33.8%)	<u>6.44</u>	2.25	1.00 - 10.00	F (2,287) = 0.03	0.970
	II - 86 (29.7%)	6.20	2.45	1.00 - 12.67		
	III-106 (36.6%)	6.27	2.16	1.00 - 12.67		

*p <0.05; **p <0.01

3. 6. Resultados do Inventário dos Estados Metamotivacionais relativos à escolaridade

As respostas dos sujeitos da amostra foram divididas em três grupos de escolaridade, a fim de analisar o estado motivacional dominante em cada grupo e obedecendo ao seguinte critério:

Grupo I – indivíduos que estudaram até ao 6^o ano (antigo 2^o ano);

Grupo II – indivíduos que estudaram até ao 11^o ano (antigo 7^o ano)

Grupo III – indivíduos com o Magistério Primário e com cursos do Ensino Superior.

Nota:

- Os indivíduos dos grupos I e II não obtiveram nenhum diploma;-

- Os indivíduos do grupo III têm diploma: uns de grau médio e outros de grau superior.

Como se pode observar no Quadro 6, o efeito da escolaridade não se revela estatisticamente significativo nos oito estilos metamotivacionais, o que não está em consonância com a 7^a hipótese formulada.

Quadro 6: Estados metamotivacionais segundo a escolaridade

Fatores	Grupos/N	Média	D. P.	Min. - Máx.	F	p
1 (Simpatia Alóica)	I - 73 (25.2%)	<u>5.07</u>	3.89	1.00-11.40	F (2,286) = 1.990	0.139
	II - 112 (38.6%)	4.00	3.38	1.00-12.00		
	III-105 (36.2%)	4.26	3.67	1.00-11.80		
2 (Domínio Áutico)	I - 73 (25.2%)	4.04	3.72	1.00-71280	F (2,286) = 0.722	0.486
	II - 112 (38.6%)	3.72	3.73	1.00-12.60		
	III-105 (36.2%)	4.36	4.12	1.00-12.60		
3 (Paratélico)	I - 73 (25.2%)	8.96	3.42	1.00-14.00	F (2,287) = 1.290	0.277
	II - 112 (38.6%)	<u>9.65</u>	3.25	1.00-14.00		
	III-105 (36.2%)	9.06	3.16	1.00-14.00		
4 (Domínio Alóico)	I - 73 (25.2%)	<u>4.74</u>	3.36	1.00-11.00	F (2,287) = 1.665	0.191
	II - 112 (38.6%)	3.94	3.49	1.00-11.20		
	III-105 (36.2%)	3.86	3.37	1.00-11.40		
5 (Conformista)	I - 73 (25.2%)	8.64	3.39	1.00-13.25	F (2,287) = 0.594	0.553
	II - 112 (38.6%)	<u>9.10</u>	2.91	1.00-13.50		
	III-105 (36.2%)	8,73	3.12	1.005-1350		
6 (Simpatia Áutica)	I - 73 (25.2%)	9.50	3.33	1.00-14.00	F (2,286) = 0.079	0.924
	II - 112 (38.6%)	9.38	3.54	1.00-14.00		
	III-105 (36.2%)	<u>9.28</u>	3.49	1.00-14.00		
7 (Télico)	I - 73 (25.2%)	9.50	2.90	2.67-14.00	F (2,287) = 0.697	0.499
	II - 112 (38.6%)	<u>9.58</u>	2.89	2.33-14.00		
	III-105 (36.2%)	9.14	2.83	2.33--14.00		
8 (Negativista)	I - 73 (25.2%)	2.19	2.47	1.00-1267	F (2,287) = 0.594	0.553
	II - 112 (38.6%)	1.92	2.24	1.00-12.67		
	III-105 (36.2%)	<u>2.23</u>	2.17	1.00-10.00		

*p <0.05; **p <0.01

3. 7 Resultados do Inventário dos Estados Metamotivacionais relativos ao estado civil

As respostas dos sujeitos da amostra foram divididas em dois grupos relativos ao estado civil, a fim de analisar o estado motivacional dominante em cada grupo e obedecendo ao seguinte critério:

- O grupo I é constituído por indivíduos casados;
- O grupo II é constituído por indivíduos não casados.

Como se pode observar no Quadro 7, os resultados mostram que o efeito do estado civil se revela significativo nos factores VI estado metamotivacional simpatia áutica, em que $F(1,287)=8.164$, $p=0.005$ e VIII estado metamotiva-

cional negativista, em que $F(1,288)=6.977$, $p=0.009$, como se pode constatar no quadro anterior. No grupo I, constituído pelos indivíduos casados, o efeito do factor simpatia áutica revelou-se mais ($M=9.85$, $DP=3.24$) do que no grupo dos não casados ($M = 8.68$, $DP = 3.66$), o que está em conformidade com a hipótese n.º 8. No grupo II, o efeito do factor negativista fez-se sentir mais ($M = 2.53$, $DP = 2.77$) do que no grupo dos casados ($M=1.82, DP=1.82$), o que é consentâneo com a 8ª hipótese avançada.

Quadro 7: Estados metamotivacionais segundo o estado civil

Factores	Grupos/N	Média	D. P.	Min. - Máx.	F	p
1 - (Simpatia Alóica)	I - 173 (59.7%) II - 117 (40.3%)	<u>4.63</u> 3.98	3.88 3.20	1.00 - 11.80 1.00 - 12.00	F (1,287) = 2.221	0.137
2 - (Domínio Áutico)	I - 173 (59.7%) II - 117 (40.3%)	<u>4.13</u> 3.90	4.05 3.60	1.00 - 12.80 100 - 12.60	F (1,287) = 0.249	0.618
3 - (Paratélico)	I - 173 (59.7%) II - 117 (40.3%)	<u>9.38</u> 9.10	3.12 3.47	1.60 - 14.00 1.40 - 14.00	F (1,288) = 0.516	0.473
4 - (Domínio Alóico)	I - 173 (59.7%) II - 117 (40.3%)	<u>4.31</u> 3.82	3.58 3.17	1.00 - 11.00 1.00 - 11.40	F (1,288) = 1.414	0.235
5 - (Conformista)	I - 173 (59.7%) II - 117 (40.3%)	<u>8.92</u> 8.74	3.01 3.27	1.00 - 13.50 1.00 - 13.25	F (1,288) = 0.232	0.630
6 - (Simpatia Áutica)	I - 173 (59.7%) II - 117 (40.3%)	<u>9.85</u> 8.68	3.24 3.66	1.00 - 14.00 1.00 - 14.00	F (1,287) = 8.164	<u>0.005**</u>
7 - (Télico)	I - 173 (59.7%) II - 117 (40.3%)	9.31 <u>9.54</u>	2.84 2.92	2.33 - 14.00 2.33 - 14.00	F (1,288) = 0.449	0.503
8 - (Negativista)	I - 173 (59.7%) II - 117 (40.3%)	1.82 <u>2.53</u>	1.82 2.77	1.00 - 9.67 1.00 - 12.67	F (1,288) = 6.977	<u>0.001**</u>

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

3. 8. Resultados do Inventário dos Estados Metamotivacionais relativos à universidade frequentada

As respostas dos sujeitos da amostra foram divididas em dois grupos segundo a Universidade da Terceira Idade que frequentam, a fim de analisar o estado motivacional dominante em cada grupo e obedecendo ao seguinte critério:

Grupo I – Alunos da Universidade Sénior de Espinho (USE);

Grupo II – Alunos da Universidade Autodidacta para a Terceira Idade do Porto (UATIP).

Como se pode observar no Quadro 8, o efeito da universidade revelou-se significativo em cinco dos oito estados metamotivacionais: Factor I, estado metamotivacional Simpático Aloico, $F(1,287)=6.609$, $p=0.011$, Factor IV, estado metamotivacional Domínio Aloico, $F(1,288)=4.904$, $p=0.028$, Factor V, estado metamotivacional Conformista, $F(1,288)=4.239$, $p=0.040$, Factor VI, estado metamotivacional Simpatia Áutico $F(1,287)=22.966$, $p=0.001$ e Factor VII, estado metamotivacional Téliço, $F(1,288)=9.189$, $p=0.003$.

Quadro 8: Estados metamotivacionais segundo a Universidade

Fatores	Grupos/N	Média	D. P.	Min. - Máx.	F	p
1 - (Simpatia Alóica)	I - 176 (59.7%) II - 114 (40.3%)	<u>5.04</u> 3.93	3.86 3.41	1.00 - 11.40 1.00 - 12.00	$F(1,287) = 6.609$	<u>0.011*</u>
2 - (Domínio Áutico)	I - 114 (39.3%) II - 176 (60.7%)	<u>4.37</u> 3.82	4.05 3.74	1.00 - 11.20 1.00 - 12.80	$F(1,287) = 1.382$	0.241
3 - (Paratéliço)	I - 114 (39.3%) II - 176 (60.7%)	9.16 <u>9.33</u>	3.29 3.26	1.60 - 14.00 1.40 - 14.00	$F(1,287) = 0.189$	0.664
4 - (Domínio Alóico)	I - 114 (39.3%) II - 176 (60.7%)	<u>4.66</u> 3.76	3.71 3.18	1.00 - 11.40 1.00 - 11.20	$F(1,288) = 4.904$	<u>0.028*</u>
5 - (Conformista)	I - 114 (39.3%) II - 176 (60.7%)	<u>9.32</u> 8.55	2.94 3.19	3.25 - 13.25 1.00 - 13.50	$F(1,288) = 4.239$	<u>0.040*</u>
6 - (Simpatia Áutica)	I - 114 (39.3%) II - 176 (60.7%)	<u>10.54</u> 8.61	2.44 3.81	4.00 - 14.00 1.00 - 14.00	$F(1,287) = 22,966$	<u>0.001**</u> *
7 - (Téliço)	I - 114 (39.3%) II - 176 (60.7%)	<u>10.03</u> 8.90	2.89 2.78	2.33 - 14.00 2.67 - 14.00	$F(1,288) = 9.189$	<u>0.003**</u>
8 - (Negativista)	I - 114 (39.3%) II - 176 (60.7%)	1.86 <u>2.26</u>	1.95 <u>2.45</u>	1.00 - 10.00 1.00 - 12.67	$F(1,288) = 2.145$	0.144

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

As diferenças são estatisticamente significativas, o que leva a inferir que estes factores explicam o maior peso do score médio obtido pelos alunos da Universidade Sénior de Espinho: ($M=5.04$, $DP=3.87$) no factor I, ($M=4.66$, $DP=3.71$) no factor IV, ($M=9.32$, $DP=2.94$) no factor V, ($M=10.54$, $DP=2.44$) no factor VI e ($M=10.03$, $DP=2.89$) no factor VII. O efeito da Universidade nos factores II (estado domínio áutico) III, (estado metamotivacional Paratéliço) e VIII, (estado metamotivacional Negativista), não se revela estatisticamente significativo.

Pode inferir-se que os estados metamotivacionais relativos à simpatia por si próprio e pelos outros, um certo conformismo e domínio dos outros e a per-

selecção de objectivos têm mais importância nos alunos de Espinho do que nos alunos do Porto e estão em consonância com a 7ª hipótese formulada.

4. Discussão

O presente estudo teve como primeiro objectivo desenvolver um instrumento psicométrico que abrangesse os estados metamotivacionais postulados na teoria dos estados metamotivacionais de Apter (2001) e aferi-lo à população que frequenta a Universidade da Terceira Idade. Esteve sempre presente o objectivo de avaliar o estilo metamotivacional dominante não perdendo de vista a utilização futura do inventário. Concomitantemente, procurou saber-se que estados metamotivacionais presidiram à adesão dessas pessoas ao movimento das Universidades da Terceira Idade.

Os resultados obtidos mostraram a viabilidade deste instrumento e o seu ajustamento ao modelo conceptual. Da estrutura da matriz factorial emergiram oito factores que produziram oito sub escalas, em que o alfa de *Cronbach* total para cada sub escala é bastante bom pelo que evidencia uma consistência interna razoável, como consta da análise feita anteriormente. Os factores revelaram-se internamente consistentes e bem definidos. As intercorrelações indiciam uma independência razoável das escalas visto serem relativamente baixas. A estrutura do instrumento está de acordo com o paradigma da Teoria da Reversão e parece legítimo inferir que o inventário avalia de facto o estilo metamotivacional dominante em cada indivíduo e confirma a 1ª hipótese formulada. No entanto, apesar dos resultados serem bem sucedidos no aspecto técnico é necessário efectuar um outro estudo que confirme os factores encontrados e respectivos resultados.

Os dados obtidos indiciam que as pessoas que frequentam as Universidades Seniores o fazem para conviver, pois o factor I, relativo ao estado metamotivacional "simpatia alóica", refere-se à necessidade que as pessoas têm de os outros gostarem delas. É no convívio e pelo convívio que há oportunidade de se gostar de alguém e se pode agradar aos outros. No cômputo geral, a simpatia que as pessoas têm por si (simpatia áutica) e pelos outros (simpatia aloica), o prazer (paratélico) que sentem na universidade, o domínio que têm sobre si (domínio áutico) e sobre os outros (domínio aloico), o conformarem-se ao meio e oporem-se (negativismo) a esse mesmo meio que leva a que as pessoas frequentem instituições como a do presente estudo. Para melhor avaliar se havia diferença nos grupos de cada uma das Universidades, quanto à idade, à escolaridade e ao sexo; comparou-se também a população que frequen-

ta a Universidade Sénior de Espinho e a que frequenta a Universidade Autodidacta para a Terceira Idade do Porto. Não foram verificadas diferenças significativas no que se refere à idade e à escolaridade das pessoas em estudo, o que contraria a 6ª hipótese. É interessante constatar que se verificam diferenças significativas entre os alunos da USE e os da UATIP; os da USE sofrem um maior efeito nos factores I (simpatia alóica), IV (domínio alóico), V (conformista), VI (simpatia áutica) e VII (téllico). Ao considerar estes resultados pode inferir-se que os alunos da USE frequentam a universidade para conviver, travar amizades, agradar aos outros e aprender, mais do que os alunos da UATIP. Estes resultados estão em consonância com os obtidos no questionário sobre as motivações que levavam as pessoas a frequentarem a USE e apoiam a 5ª hipótese formulada. É certo que Martin e Svebak (2001) referiram que nos estados metamotivacionais anteriormente referidos, a tensão está mais reduzida, pelo que se pode tirar a ilação de que estes alunos se sentem menos ansiosos e, conseqüentemente, deixem de tomar os seus anti depressivos enquanto frequentam a instituição, como eles verbalizam. É relevante analisar as restantes hipóteses formuladas e aprofundar mais as já analisadas para se inferir quais os motivos que levam à procura destas instituições por parte dos idosos que as frequentam.

É de salientar que as dimensões obtidas no inventário indicam que a escolha cai em estados metamotivacionais que abrangem a necessidade de pertencer a um grupo, estabelecer novos relacionamentos, de exercer o autodomínio e o domínio dos outros, como é visível nos resultados obtidos ao longo das escalas analisadas. Além da concordância constatada na população que frequenta a USE e a UATIP verifica-se que o estado metamotivacional conformista (5º factor) goza de alguma concordância entre os utilizadores destas instituições. Este estado foca-se na implementação de acordos, na manutenção do *status quo*. Pode pressupor-se que a necessidade de pertença ao grupo e de inserção no meio de uma forma positiva é um dos motivos que determina estes alunos.

Assim, os resultados apontam para a confirmação da 1ª hipótese, pois emergiram oito estados metamotivacionais o que estabelece um paralelismo com os resultados obtidos por Apter, Mallows e Williams (1998). Estes resultados revelaram que os factores são razoavelmente consistentes e que indiciam que os alunos perpassam por todos eles, embora se verifique uma dominância nos estados que visam a as transacções e as relações com os outros. Isto está em consonância com a necessidade de conviver que os alunos expressam. No que concerne à 2ª hipótese constata-se que as diferenças não são significativas. Relativamente à 6ª hipótese o efeito idade não se revelou significativo,

nem o efeito simpatia alóica previsto na 3ª hipótese. A 4ª hipótese é confirmada, pois os resultados indicam que o efeito simpatia áutica se revelou significativo sobre o domínio áutico nas pessoas que frequentam estas duas Universidades da Terceira Idade (UTI). Estas pessoas tendem a fazer novos relacionamentos para se sentirem integradas e aceites socialmente, isto é, são dominantes no estado metamotivacional conformista, o que está em consonância com a 5ª hipótese. Relativamente à 7ª hipótese os resultados confirmam-na parcialmente, pois a média dos estados metamotivacionais simpatia/domínio alóicos, simpatia/domínio áuticos e tólico dos alunos da USE é superior à média dos alunos da UATIP. Aquando do estudo das Organizações e da aplicação da teoria da Reversão a estas, Apter e Carter (2002, p. 255) salientam que numa organização “o clima corporativo pode ser descrito conforme a ênfase que se põe nos valores metamotivacionais”, pelo que cada uma é diferente da outra. Os resultados obtidos em cada uma destas instituições fizeram ressaltar algumas diferenças o que denota que, embora haja motivos comuns aos alunos, nem todos eles têm o mesmo peso e que cada instituição tem uma identidade que lhe é própria.

A relevância destes resultados permite enfatizar que importaria realizar uma pesquisa empírica adicional destinada a confirmá-los. Com efeito, é de toda a pertinência realizar estudos que visem mostrar o modo motivacional mais saliente dos idosos e fazer a avaliação do mesmo. Alunos que desenvolvem actividades que lhes dão prazer, que convivem com quem sentem afinidade, sentem-se provavelmente menos sós.

Referências

- Apter, M. J. (Ed.). (2001). *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Apter, M. J. e Carter, S. H. (2002). Mentoring and motivational versatility: A reversal theory explanation. *Career development international*, 7, 5, 292 - 295.
- Apter, M.J. (2001a). An introduction to reversal theory. In M.J. Apter, (Ed.) *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* (pp. 3 - 35). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Apter, M.J. (2001b). Reversal theory as a set of propositions. In M.J. Apter, (Ed.) *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* (pp. 37 - 51). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Apter, M.J. (2001c). The challenge of reversal theory. In M.J. Apter, (Ed.) *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* (pp. 301 - 317). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Apter, M.J. e Mallows, R., Williams, S. (1998). The development of the motivational style profile. *Personality and Individual Differences*, 24, 7 - 18.
- Apter, M.J., e Carter, S.B. (2001). Management and organizations In M.J. Apter, (Ed.) *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* (pp. 251 - 262). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bellew, E. e Thatcher, J. (2002). Metamotivational state reversals in competitive sport. *Social Behaviour and Personality*, 30, 613 - 624.
- Fernandes, A.F. (1997). *Velhice e sociedade*. Lisboa: Celta Editores.
- I. N. E. (2002). O envelhecimento em Portugal: situação demográfica e sócio-económica recente das pessoas idosas. *Revista de Estudos Demográficos*, 32, 185 - 208.
- I. N. E. (2002). Previsões demográficas para o ano 2002. *Revista de Estudos Demográficos*, 32, 177 - 184.
- Martin, R.A. e Svebak, S. (2001). Stress. In M.J. Apter, (Ed.) *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* (pp. 119 - 137). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Martin, R.A., Kuiper, N.A. e Olinger, L., Dobbin, J. (1987). Is stress always bad?: Telic versus paratelic dominance as a stress moderating variable. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 970-982.
- Mathews, G. (1985). Personality and motivational trait correlates of the telic dominance scale. *Personality and Individual Differences*, 6, 39-45.
- McDermott, M.R. (2001). Rebelliousness. In M.J. Apter, (Ed.) *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* (167 - 185). Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Neto, F. (2004). Psicologia social do envelhecimento. In F. Neto (Coord.), *Psicologia Social Aplicada*, pp. 267-304. Lisboa Universidade Aberta.
- O'Connell, K.A. e Calhoun, J.E. (2001). The telic/partelic state instrument (T / PSI). Validating a reversal theory measure. *Personality and Individual Differences*, 30, 193-204.
- O'Connell, K.A. e Cook, M.R. (2001), Smoking and smoking cessation. In M.J. Apter, (Ed.) *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory* (pp. 139 - 153). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- O'Connell, K.A., Cook, M.R., Gerkovich, M.M. e Potocky , M., Swan, G.E. (1990). Reversal theory and smoking: A state - based approach to ex-smokers highly tempting situations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 489 - 494.
- Pollock, G. H. (1982). On ageing and psychopathology. *International Journal of Psycho - Analysis*. 63, 267 - 273.
- Potocky, M., Gerkovich, M.M., O'Connell, K.A. e Cook, M.R. (1991). State-outcome consistency in smoking relapse crises: a reversal theory approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 351 - 353.
- Scott, C.S., (1985). The theory of psychological reversals: A review and critique. *British Journal of Guidance and Counselling*, 13, 139 - 146.
- Svebak, S. e Murgatroyd, S. (1985). Metamotivational dominance: A multimethod validation of reversal theory constructs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 107-116.
- Thomas-Peter, B.A. (1988). Motivational dominance in psychopaths. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 153 - 158.



MOTIVATIONAL STATE OF STUDENTS FROM THIRD AGE UNIVERSITIES

Helena Monteiro

Félix Neto

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

Abstract: The development of an adequate instrument to evaluate the motivational state the subjects who are attending a University of Third Age was a necessary pre-requisite. The sample was composed of 290 pupils (176 pupils of the UATIP and 114 pupils of the USE) to examine the preferred metamotivational state. Factor analyses of metamotivational style measure yielded eight factors for eight types of metamotivational styles. The results point out the paratelic, autic and alloic sympathy states as determinants in taking decision of these pupils to the option of the attendance of these two universities.

KEY-WORDS: *Third Age Universities, ageing, motivational states.*

A ADEÇÃO DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS A CARREIRAS PROFISSIONAIS NO ÂMBITO DO ENVELHECIMENTO

Daniela C. Gonçalves

António M. Fonseca

*Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
Unidade de Formação e Investigação sobre Adultos e Idosos (UnIFai – ICBAS.UP)*

Joana Guedes

Instituto Superior de Serviço Social do Porto

Maria João Azevedo

*Unidade de Formação e Investigação sobre Adultos e Idosos (UnIFai – ICBAS.UP)
Instituto Jean Piaget*

Inácio Martín

*Unidade de Formação e Investigação sobre Adultos e Idosos (UnIFai – ICBAS.UP)
Escola Superior de Saúde, Universidade de Aveiro*

Resumo

Constitui-se como uma realidade a falta de predisposição para o desenvolvimento de carreiras profissionais junto da população idosa nos estudantes universitários. Esta pode estar associada com preconceitos sobre as carreiras profissionais, assentes na ausência de desafios, oportunidades de aprendizagem ou valorização pessoal. É feita uma revisão de literatura sobre os principais estudos nesta área. São examinadas algumas variáveis que podem estar implicadas no interesse em desenvolver carreiras profissionais com pessoas idosas (género, contacto prévio com pessoas idosas e área de formação do aluno). São discutidas as implicações para a prática educativa universitária, defendendo a inserção de mais conteúdos sobre o envelhecimento nos programas curriculares e de promoção de oportunidades de contacto directo e supervisionado com pessoas idosas.

PALAVRAS-CHAVE: *Envelhecimento; pessoas idosas; ensino superior; carreira.*

A literatura sobre as atitudes prevalentes em relação às pessoas idosas é consensual quanto à existência de um conjunto considerável de estereótipos associados quer às pessoas idosas, quer aos processos de envelhecimento. Estas ideias enviesadas estão presentes não apenas no senso comum (e.g., os meios de comunicação social veiculam alternadamente as imagens do avô sábio ou do velhinho isolado e triste), mas também em meios académicos, no-

meadamente entre os estudantes de áreas de formação em que o trabalho directo com pessoas idosas é uma realidade esperada, como nos âmbitos da saúde e da assistência social.

O interesse e os estereótipos em relação às pessoas idosas

No circuito académico, os estereótipos parecem transversais a diversos contextos de formação, como nos indicam os resultados obtidos em estudos realizados junto de estudantes de Medicina (Alford, Miles, Palmer, e Espino, 2001; Pacala, Boulton, e Hepburn, 2006), Enfermagem (Fagerberg, Ekman, e Ericsson, 1997; McLafferty, 2005), Serviço Social (Cummings, Adler, e DeCoster, 2005; Kane, 2004), Psicologia (Neri e Jorge, 2006; Snyder, 2005), Educação (Heyman, Gutheil, Candela, Phipps, Guishard, e Moore, 2005) e Sociologia (Kimuna, Konx, e Zusman, 2005). De igual modo, a ausência de interesse em trabalhar com pessoas idosas é paralela a diversos países. Num estudo transnacional realizado em 10 países (Austrália, Brasil, Canadá, Inglaterra, Alemanha, Hong Kong, Hungria, Israel, Estados Unidos da América e Zimbabué), junto de uma amostra de 679 estudantes de Serviço Social, Weiss (2005) encontrou que, com excepção dos alunos australianos, todos os outros cotaram a população idosa como aquela que lhes suscitava menor interesse para trabalhar.

Num estudo realizado junto de 382 alunos de Serviço Social, Cummings e colaboradores (2005) verificaram que apenas um quinto dos alunos manifestava interesse em trabalhar com pessoas idosas. Os estudantes destacaram a baixa gratificação pessoal, a desvalorização social e a ausência de recompensa económica como os principais factores para a falta de interesse manifestada (Cummings *et al.*, 2005). Numa linha de investigação similar, Alford e colaboradores (2001) avaliaram as atitudes de 203 estudantes de Medicina face ao envelhecimento, bem como o seu interesse em trabalhar com pessoas idosas, submetendo igualmente os alunos a uma intervenção com o intuito de incrementar conhecimentos, modificar atitudes e aumentar o interesse em desenvolver uma carreira neste âmbito. Após a intervenção, apesar de uma ligeira oscilação nas atitudes, o interesse em trabalhar com pessoas idosas manteve-se baixo, valores explicados pelos alunos fundamentalmente por causa do pouco prestígio associado à tarefa.

No trabalho de Martín e colaboradores (2007), foram inquiridos 403 alunos do Ensino Superior português (126 alunos da licenciatura em Enfermagem, 87 alunos da licenciatura em Psicologia, e 190 alunos da licenciatura

em Serviço Social), em relação ao interesse em desenvolver uma carreira profissional junto de pessoas idosas. Os resultados indicam que os três conjuntos de alunos são bastante díspares entre si. Aproximadamente 60% dos alunos de Serviço Social afirmou ter bastante ou muito interesse em trabalhar com pessoas idosas, o que contrasta de modo acentuado com as respostas dos alunos de Psicologia, onde apenas 9% considerou ter interesse em trabalhar com a população referida. As respostas dos alunos de Enfermagem alcançaram um nível intermédio, com cerca de 30% dos alunos a registar interesse moderado ou elevado. Porém, analisando o interesse manifestado pela perspectiva inversa, isto é, contabilizando os alunos que afirmaram não ter nenhum interesse em trabalhar com pessoas idosas, verificamos que os três grupos pontuaram de maneira similar, sendo que cerca de 33% dos alunos das três licenciaturas afirmaram não ter interesse algum em assumir tarefas profissionais com população idosa.

Os estereótipos mais comuns associados ao trabalho com pessoas idosas são (i) a escassez de desafio presente na realização das tarefas, a que se associa também a ausência de aprendizagem de conteúdos específicos ou de conhecimentos essenciais para este âmbito; (ii) a desvalorização social, a par com a ideia inerente de reduzida recompensa económica; e (iii) o sentimento de baixa auto-estima, por parte dos profissionais que trabalham de modo directo com pessoas idosas. São analisados em seguida estes estereótipos, tal como apresentados na literatura sobre o tema.

A noção de que trabalhar com idosos é pouco exigente e as tarefas são intelectualmente pouco estimulantes, assenta na ideia mais lata de perdas funcionais com o aumento da idade e pressupõe de imediato a existência de poucas competências por parte desse grupo populacional. Os mitos de deterioração contemplam as características (i) fisiológicas, como saúde reduzida e dependência funcional, (ii) cognitivas, com destaque para a memória, (iii) sociais, como o isolamento, (iv) sexuais, sublinhando a falta de interesse na manutenção de interacção sexual, e (v) psicológicas, onde a depressão e a inflexibilidade são os mais comuns (Cohen, Sandel, Thomas, e Barton, 2004). Numa linha de investigação similar, Klein, Council e McGuire (2005) encontraram que os 194 participantes do seu estudo consideravam que o desenvolvimento de uma carreira potencial junto de pessoas idosas não exigia aprendizagem adicional, sendo suficientes os conhecimentos adquiridos âmbito de formações genéricas.

Os estereótipos em torno dos processos de envelhecimento e das pessoas idosas podem, por vezes, assumir um revestimento aparentemente positivo, tal como nos indica uma investigação desenvolvida por Roff, Klem-

mack, Jaskyte, Kundrotaitė, Kimbriene e Macijauskiene (2002). Estes autores constataram que uma parte significativa dos prestadores de cuidados formais a pessoas idosas na Lituânia as avaliava como “excelentes contadores de histórias” e “desejosos de carinho”. Apesar de estes serem, na óptica dos prestadores, aspectos positivos, relegam na prática as pessoas idosas a um papel secundário e prescindível. Deste modo, mesmo as características aparentemente positivas associadas ao envelhecimento estão conotadas com ausência de desafio, por parte dos técnicos, ou competências valorizadas, por parte das pessoas idosas.

A desvalorização social das carreiras profissionais no âmbito do envelhecimento parece também ser um tema recorrente nos estudantes (Alford *et al.*, 2001; Cummings, *et al.*, 2005; Varkey, Chutka, e Lesnick, 2006). Investir numa carreira profissional no âmbito do envelhecimento representa, na percepção enviesada dos estereótipos, romper com o paradigma de produtividade vigente na sociedade actual (Rozario, Morrow-Howell, e Hinterlong, 2004). Por outro lado, uma vez que frequentemente não é possível reverter estados patológicos em que se encontra parte da população idosa, pressupõe-se então que o trabalho desempenhado por profissionais é inócuo, quase mesmo inútil. Kane (2004) apelida este argumento de *nihilismo terapêutico*, posição defendida por muitos elementos que, directa ou indirectamente, estão ligados à prestação de cuidados. Este argumento postula que os recursos devem ser predominantemente canalizados para outras populações que não a idosa; a esta devem ser prestados cuidados humanizados, mas consumindo poucos recursos e com custos reduzidos (Kane, 2004).

Trabalhar com pessoas idosas surge também associado a uma baixa auto-estima por parte dos profissionais (McLafferty, 2005), em parte pela desvalorização social referida. Por outro lado, como muitos dos estados patológicos que direccionam as pessoas idosas a procurar ajuda em âmbitos de saúde não são reversíveis, os estudantes avaliam que, a médio prazo, este pode ser um factor que contribui para o sentimento de desânimo dos profissionais (Aday e Campbell, 1995).

A existência destes estereótipos, muitas vezes tácitos, pressupõe um conjunto de consequências que condicionam incontornavelmente o desempenho dos profissionais que trabalham junto de pessoas idosas. Assim, e antes de tomar qualquer decisão, a percepção da dificuldade em trabalhar com pessoas idosas influencia a escolha dos estudantes quanto ao investimento numa carreira neste âmbito. Na verdade, existe um interesse predominantemente baixo por parte dos estudantes em trabalhar com pessoas idosas, sendo esta população cotada como a última opção de entre um rol de outras faixas etárias

(Aday e Campbell, 1995). Ao desvalorizar a possibilidade de desenvolver uma carreira junto de pessoas idosas, o estudante não terá então oportunidade de, através do contacto directo, desmistificar as ideias enviesadas que associa ao envelhecimento. Na verdade, o contacto com pessoas idosas, em ambiente informal (como a família), ou formal (como a realização de tarefas de voluntariado), condiciona o interesse futuro em desenvolver uma carreira neste âmbito, aumentando a probabilidade do aluno manifestar interesse positivo (Alford *et al.*, 2001; Fagerberg, *et al.*, 1997; Kite e Johnson, 1988). Este ponto será novamente abordado, ao considerar-se as variáveis envolvidas no desenvolvimento de uma carreira profissional com pessoas idosas.

Importa ainda ressaltar o papel de modelagem providenciado pelos professores. A ausência de interesse por este âmbito de investigação em contexto académico (Paton, Sar, Barber, e Holland, 2001), a par com a veiculação de teorias que enfatizam a deterioração e a vulnerabilidade (McLafferty, 2005), fazem com que também os docentes se tornem, para os estudantes, uma fonte de confirmação e agravamento dos seus estereótipos.

Por fim, consideramos que a mais grave das consequências dos estereótipos vigentes sobre a pessoa idosa ocorre quando o anterior estudante, agora já profissional, se depara com a imposição de trabalhar com pessoas idosas. Na verdade, a actual situação demográfica criou um cenário em que uma parte significativa e progressivamente maior de profissionais acaba por desempenhar tarefas junto de pessoas idosas. Verifica-se em alguns destes profissionais a existência dos mesmos estereótipos prévios. Porém, uma vez inseridos no campo e perante o contacto directo com pessoas idosas, os estereótipos que anteriormente funcionavam no abstracto são agora concretizados, reificando-se na metodologia de trabalho e nas baixas expectativas associadas (Kane, 2004). Deste modo, o profissional que possua uma visão pouco realista do envelhecimento e dos seus processos, estabelece planos de acção com objectivos mínimos e com estratégias subsequentes pouco estimulantes, condicionando o investimento que os profissionais fazem nesta população.

Para confirmar a hipótese de tratamento diferenciado em função da idade, Kane (2004) colocou a 173 alunos de Serviço Social um caso clínico similar, sobre uma senhora com uma doença crónica terminal e ideação suicida, variando apenas a sua idade (38 anos ou 72 anos). Grande parte dos alunos inquiridos aceitava melhor o direito a morrer e apresentavam menos probabilidades de recuperação no caso clínico da senhora de 72 anos. As atitudes estereotipadas face ao envelhecimento podem, com efeito, conduzir a tratamentos estereotipados e com menor qualidade. Por fim, importa acrescentar que,

uma vez que a formação específica em temas de envelhecimento é uma aquisição recente, em alguns âmbitos de estudo, muitos profissionais encontram-se pouco actualizados e preparados para lidar com situações concretas (Shenk e Lee, 2005).

Variáveis associadas ao interesse em trabalhar com pessoas idosas

De um modo geral, a investigação no âmbito das atitudes do Ensino Superior face ao envelhecimento fundamenta-se em três variáveis independentes: género (Paton *et al.*, 2001; Prudent e Tan, 2002), contacto prévio, formal ou informal, com pessoas idosas (Aday e Campbell, 1995; Cummings *et al.*, 2005; Kimuna *et al.*, 2005) e área de estudo (Gorelik, Damron-Rodriguez, Funderburk, e Solomon, 2000; Heyman *et al.*, 2005; Neri e Jorge, 2006; Tan, Zhang, e Fan, 2004).

Em relação ao género, parece existir pendor explícito entre as alunas, em comparação com os alunos, nas atitudes positivas face ao envelhecimento. Ou seja, de um modo geral as participantes do sexo feminino atribuem às pessoas idosas características mais positivas, em comparação com os participantes do sexo masculino (Gorelik *et al.*, 2000). Adicionalmente, cotam o seu interesse em trabalhar com pessoas idosas como sendo superior. Existem, porém, alguns estudos que refutam esta hipótese, não encontrando diferenças de género quanto ao interesse em trabalhar com pessoas idosas (Paton *et al.*, 2001). Todavia, parece ser relevante que a realização de investigação em âmbitos onde a predominância do género feminino é evidente, pode enviesar os resultados obtidos e a sua interpretação.

O contacto prévio parece ser uma variável fundamental para compreender as atitudes dos alunos. O contacto com familiares idosos permite explicar o interesse inicial em obter mais conhecimentos sobre pessoas idosas (e.g., frequentar uma cadeira opcional sobre o assunto), enquanto o contacto formal com pessoas idosas está relacionado com o interesse em seguir uma carreira neste âmbito (e.g., através de formação específica). A conexão entre a possibilidade de estabelecer interações no âmbito informal ou formal com pessoas idosas e o conseqüente interesse em desempenhar tarefas profissionais junto das mesmas é explicada em termos de selecção e controlo, isto é, pela possibilidade de escolha activa das relações estabelecidas (Gorelik *et al.*, 2000). Assim, o interesse no envelhecimento é conceptualizado como um contínuo, inicialmente promovido pelos contactos informais.

Porém, alguns estudos obtiveram dados que refutam a hipótese da relação positiva entre contacto prévio com pessoas idosas e interesse em trabalhar com as mesmas (Aday e Campbell, 1995). Em contextos de trabalho onde o contacto com pessoas idosas debilitadas e vulneráveis é reiterado, existe mesmo o risco de que a interacção contribua para a deterioração das atitudes. Para Neri e Jorge (2006), o contacto com pessoas idosas não aumenta os conhecimentos sobre as mesmas, mas tem um impacto positivo nas atitudes. Num estudo realizado junto de 166 estudantes de Enfermagem, Fagerberg e colaboradores (1997) constataram que dos alunos que já tinham prestado cuidados a pessoas idosas, apenas 5% desejava continuar a desempenhar essas tarefas. Os autores explicam estes resultados em função da sobrecarga existente e da constante necessidade de lidar com a perda.

A variável área de estudo não reúne tanta paridade, sendo uma variável com resultados mais díspares. Heyman e colaboradores (2005) inquiriram alunos oriundos das licenciaturas em Psicologia, Sociologia, Serviço Social, Educação e Gestão, tendo concluído que a falta de interesse se explicava pela ausência de uma relação directa entre a área de estudo e o trabalho com idosos. Segundo os autores, providenciar informação sobre carreiras menos óbvias mas igualmente apelativas é um passo essencial, da competência dos agentes de formação, para aumentar o interesse dos alunos. Num estudo similar, Neri e Jorge (2006) analisaram as atitudes e os conhecimentos de 277 estudantes das licenciaturas em Pedagogia, Educação Física, Medicina e Enfermagem. Os resultados encontrados permitiram aos autores concluir que existe uma interacção recíproca entre a metodologia de estudo dos conceitos de envelhecimento, as atitudes positivas face às pessoas idosas e o interesse em trabalhar com as mesmas.

Se os dados apresentados são, de um modo geral, transversais à literatura, importa ressaltar variações encontradas em função da metodologia de estudo, como por exemplo a colocação das questões (Slotterback e Saarnio, 1996). Assim, num artigo de meta-análise, Kite e Johnson (1988) sublinham que as avaliações sobre o desempenho de pessoas idosas realizadas por jovens tendiam a ser progressivamente negativas quando existia um ponto de comparação; ou seja, caso o desempenho fosse questionado por si só, tendia a ser positivo, mas consoante a faixa etária do grupo de comparação diminuía, também o resultado global era inferior.

Num trabalho recente, Polizzi e Millikin (2002) obtiveram resultados bastante distintos ao questionar os seus participantes, 142 estudantes de Psicologia e Educação, em função do vocabulário adoptado. Assim, os vocábulos “velho” ou “idoso” surtiam respostas claramente negativas, enquanto o recur-

so à expressão “pessoa entre 70 e 85 anos” permitia obter resultados positivos. Segundo os autores, estes resultados são generalizáveis a contextos mais latos, como o social, económico e sanitário, alertando assim para a consciencialização por parte de políticos e elementos dos meios de comunicação, entre outros. Na verdade, a modificação de atitudes em relação ao envelhecimento será tão mais eficaz quanto mais precoce for a intervenção (Klein *et al.*, 2005).

A necessidade de inovar o ensino sobre os processos de envelhecimento

A inserção de tópicos de gerontologia e geriatria nos currículos de formação académica não pode ser uma inserção aleatória mas antes intencional, tentando sempre que os alunos comecem por contactar com modelos de envelhecimento bem-sucedido para que consigam perceber as potencialidades do trabalho junto desta população e para que se sintam reforçados (Knapp, e Stubblefield, 2005). A não adopção de medidas intencionais pode hipotecar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos técnicos que trabalham com pessoas idosas – sendo que estes são já de si uma população empobrecida, com poucos recursos e conformista a práticas insuficientes (Neri e Jorge, 2006). Porém, estas medidas não devem promover apenas os conhecimentos mas também as atitudes, rebatendo mitos e estereótipos e tornando explícito o viés existente, que é muitas vezes tácito (Vondras, e Lor-Vang, 2004). Num estudo realizado com 55 alunos oriundos de diversas áreas de formação, O’Hanlon e Brookover (2002) encontraram que após frequentar as disciplinas de Psicologia do desenvolvimento do idoso e Envelhecimento e saúde, cerca de 70% dos estudantes alterou as suas crenças em relação às pessoas idosas, mas apenas metade conseguiu identificar esta mudança.

Torna-se relevante e até mesmo profícuo sublinhar a necessidade de introduzir no ensino de conteúdos sobre o envelhecimento estratégias alternativas, às quais estudos recentes atribuem eficácia e potencial. Neste âmbito, destacam-se a utilização de narrativas oriundas da literatura ficcional, com o intuito de promover a empatia para com as pessoas idosas. Gattuso e Saw (1998) utilizaram histórias ficcionadas, cujo contexto de acção era o mesmo onde os alunos se encontravam, requisitando que fosse feita uma reflexão sobre a história. Os resultados, obtidos através da análise de conteúdo, permitiram aos autores concluir que se registaram ganhos cognitivos e emocionais, por parte dos alunos. Cohen e colaboradores (2004) propõem

a utilização de *focus groups*, entre profissionais e estudantes de Serviço Social para alterar as perspectivas negativas dos alunos face ao envelhecimento. Esta abordagem permitiu descodificar os mitos sobre pessoas idosas, confrontar os estereótipos sobre o papel dos profissionais e explorar novas oportunidades de carreira.

A mudança de atitudes e a promoção do interesse em trabalhar com pessoas idosas passa também por fomentar o contacto entre estudantes e pessoas idosas, com destaque para modelos de envelhecimento bem-sucedido (Aday e Campbell, 1995; Schwartz e Simmons, 2001). A obtenção de conhecimento teórico deve assim ser acompanhada pelo contacto directo com pessoas idosas, sendo necessário estar alerta para evitar o contacto reiterado com pessoas idosas fragilizadas. No entanto, deve evitar-se o outro extremo, pois é também necessária a exposição a contextos em que o declínio e mesmo a deterioração estejam presentes. Caso contrário, os alunos podem processar a ideia de que o declínio apenas se verifica em quadros patológicos (O'Hanlon e Brookover, 2002). Varkey e colaboradores (2006) implementaram junto de alunos de Medicina o denominado *Aging Game*, que coloca durante uma tarde um conjunto de alunos a simular os efeitos fisiológicos (e.g., colocar peso extra nos pés), sensoriais (e.g., colocar uma fita opaca nos óculos) e sociais (e.g., lidar com atitudes condescendentes por parte dos pares) do envelhecimento. Na reflexão final, todos os alunos sublinharam a vulnerabilidade sentida e o conseqüente aumento de empatia com as pessoas idosas. Pacala e colaboradores (2006) avaliam como claramente positiva a implementação ao longo de dez anos do *Aging Game*, pela possibilidade de aprendizagem participativa, pelo ganho de consciência sobre os processos de envelhecimento e pelo seu valor educativo.

O contacto com factos sobre o envelhecimento deve ser feito em ambiente educacional e com rigor científico, como, por exemplo, através de programas de ensino-aprendizagem (Dorfman, Murty, Evans, Ingram, e Power, 2004; Lewis, 2002) ou programas intergeracionais (Dellmann-Jenkins, Fowler, Lambert, Fruit, e Richardson, 1994; O'Quin, Bulot, e Johnson, 2005). Deste modo, os alunos podem identificar-se com idosos, personalizar a sua experiência e modelar as suas atitudes face ao envelhecimento (Heyman *et al.*, 2005; Snyder, 2005). Cummings e colaboradores (2005) defendem que a aquisição de conhecimentos sobre o envelhecimento, desfasada do contacto directo com pessoas idosas, não surtirá qualquer efeito na promoção de atitudes positivas. Porém, o contacto directo com pessoas idosas deve ser antecipado pela veiculação de conceitos teóricos, para que os alunos estejam preparados para lidar com determinados tipos de situações (Fagerberg *et al.*, 1997).

Conclusão

Sem dúvida que o aproveitamento de estratégias comumente ausentes do contexto de sala de aula acarreta riscos, como a falta de rigor científico dos conteúdos ou a banalização dos materiais de ensino. Porém, uma vez controlados estes factores, a riqueza e diversidade permitidas podem indubitavelmente promover a veiculação de tópicos complexos, como são os do envelhecimento. Assim, embora subscrevendo parcialmente a posição de Gorelik e colaboradores (2000) – que defendem que o treino e a educação podem cimentar interesses preexistentes, mas não provocar alterações fundamentais em valores –, defende-se também que o professor deve constituir-se como um modelo para os seus alunos, no sentido de veicular de forma positiva, mas realista, as potencialidades das carreiras profissionais junto de pessoas idosas.

Referências

- Aday, R.H. e Campbell, M.J. (1995). Changes in nursing students' attitudes and *work preferences after a gerontology curriculum*. *Educational Gerontology*, 21(3), 247-260.
- Alford, C.L., Miles, T., Palmer, R., e Espino, D. (2001). An introduction to geriatrics for first-year medical students. *Journal of American Geriatrics Society*, 49(6) 782-787.
- Cohen, H.L., Sandel, M.H., Thomas, C.L., e Barton, T.R. (2004). Using focus groups as an educational methodology: deconstructing stereotypes and social work practice misconceptions concerning aging and older adults. *Educational Gerontology*, 30(4), 329-346
- Cummings, S.M., Adler, G., e DeCoster, V.A. (2005). Factors influencing graduate-social-work students' interest in working with elders. *Educational Gerontology*, 31(8), 643-655.
- Dellmann-Jenkins, M., Fowler, L., Lambert, D., e Richardson, R. (1994). Intergenerational sharing seminars: their impact on young adult college students and senior guest students. *Educational Gerontology*, 20(6), 579-588.
- Dorfman, L.T.; Murty, S. A.; Evans, R.J.; Ingram, J. G.; e Power, J. R. (2004). History and identity in the narratives of rural elders. *Journal of Aging Studies*, 18(2), 187-203.
- Fagerberg, I., Ekman, S.L., e Ericsson, K. (1997). Two studies of the new nursing education in Sweden: 1. the place of gerontology and geriatrics; 2. students characteristics and expectations. *Nurse Education Today*, 17(2), 150-157.
- Gattuso, S. e Saw, C. (1998). Humanistic education in gerontology: A case study using narrative. *Educational Gerontology*, 24(3), 279-285.
- Gorelik, Y., Damron-Rodriguez, J., Funderburk, B., e Solomon, D.H. (2000). Undergraduate interest in aging: Is it affected by contact with older adults? *Educational Gerontology*, 26(7), 623-638.
- Heyman, J.C., Gutheil, I.A., Candela, V.C., Phipps, C., Guishard, D., e Moore, P. (2005). Undergraduate college students' interest in aging advocacy. *Journal of Pastoral Counselling*, 40, 61-72.
- Kane, M.N. (2004). Ageism and intervention: What social work students believe about treating people differently because of age. *Educational Gerontology*, 30(9), 767-784.
- Kimuna, S.R, Konx, D., e Zusman, M. (2005). College students' perceptions about older people and aging. *Educational Gerontology*, 31(7), 563-572.
- Kite, M.E. e Johnson, B.T. (1988). Attitudes toward older and younger adults: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 3(3), 233-244.
- Klein, D.A., Council, K.J., e McGuire, S.L. (2005). Education to promote positive attitudes about aging. *Educational Gerontology*, 31(8), 591-601.

- Knapp, J.L. e Stubblefield, P. (2005). Changing students' perceptions of aging: The impact of an intergenerational service learning course. *Educational Gerontology*, 26(7), 611-621.
- Lewis, M. (2002). Service learning and older adults. *Educational Gerontology*, 28(8), 655-667.
- Martín, I., Gonçalves, D., Guedes, J. e Fernandes, T. (2007). *Actitudes hacia el trabajo con personas mayores por parte de alumnos universitarios*. Poster apresentado no 49º Congreso de la Sociedad Española de Geriatria y Gerontología. Palma de Mallorca, 6-9 de Julio de 2007.
- McLafferty, E. (2005). A comparison of nurse teachers' and student nurses' attitudes toward hospitalised older adults. *Nurse Education Today*, 25(6), 472-479.
- Neri, A.L. e Jorge, M.D. (2006). Atitudes e conhecimentos em relação à velhice em estudantes de graduação em educação e em saúde: subsídios ao planejamento curricular. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 23(2), 127-137.
- O' Hanlon, A. M. e Brookover, B.C. (2002). Assessing changes in attitudes about aging: Personal reflections and a standardized measure. *Educational Gerontology*, 28(8), 711-725.
- O' Quin, J.A., Bulot, J.J., e Johnson, C.J. (2005). Sustaining intergenerational service-learning in gerontology education. *Educational Gerontology*, 31(1), 41-49.
- Pacala, J.T., Boulton, C., e Hepburn, K. (2006). Ten years experience conducting the aging game workshop: Was it worth it? *Journal of American Geriatric Society*, 54(1), 144-149.
- Paton, R.N., Sar, B.K., Barber, G.R., e Holland, B.E. (2001). Working with older persons: Student views and experiences. *Educational Gerontology*, 27(2), 169-183.
- Polizzi, K.G. e Millikin, R.J. (2002). Attitudes toward the elderly: Identifying problematic usage of ageist and overextended terminology in research instructions. *Educational Gerontology*, 28(5), 367-377.
- Prudent, E.S. e Tan, P.P. (2002). Caribbean students' attitudes toward older adults. *Educational Gerontology*, 28(8), 669-680.
- Roff, L.L., Klemmack, D.L., Jaskyte, K., Kundrotaitė, L., Kimbriene, B., e Macijauskiene, J. (2002). Attitudes of Lithuanian service providers in gerontology education programs: A preliminary study. *Educational Gerontology*, 28(7), 577-585.
- Rozario, P.; Morrow-Howell, N. e Hinterlong, J. (2004). Role Enhancement or Role Strain: Assessing the Impact of the Multiple Productive Roles on Older Caregiver Wellbeing. *Research on Aging*, 26(4), 413-428.
- Schwartz, L.K. e Simmons, J.P. (2001). Contact quality and attitudes toward the elderly. *Educational Gerontology*, 27(2), 127-137.
- Shenk, D. e Lee, J. (2005). Meeting the educational needs of service providers: effects of a continuing education program on self-reported knowledge and attitudes about aging. *Educational Gerontology*, 21(7), 71-81.

- Slotterback, C.S. e Saarnio, D.A. (1996). Attitudes toward older adults reported by young adults: Variation based on attitudinal task and attribute categories. *Psychology and Aging, 11*(4), 563-571.
- Snyder, J.R. (2005). The influence of instruction on college students' attitudes toward older adults. *Gerontology & Geriatrics Education, 26*(2), 69-79.
- Tan, P.P., Zhang, N., e Fan, L. (2004). Students' attitudes toward the elderly in the people's Republic of China. *Educational Gerontology, 30*(4), 305-314.
- Varkey, P., Chutka, D.S., e Lesnick, T.G. (2006). The aging game: improving medical students' attitudes toward caring for the elderly. *Journal of American Medical Directors Association, 7*(4), 224-229.
- Vondras, D.D. e Lor-Vang, M.N. (2004). Using an internet activity to enhance students' awareness of age bias in social perceptions. *Educational Gerontology, 30*(4), 261-273.
- Weiss, I. (2005). Innovations in gerontological social work education interest in work with the elderly: A cross-national study of graduating social work students. *Journal of Social Work Education, 41*(3), 379-391.

ADHERENCE OF COLLEGE STUDENTS TO PROFESSIONAL CAREERS IN THE FIELD OF AGING

Daniela C. Gonçalves

António M. Fonseca

*Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
Unidade de Formação e Investigação sobre Adultos e Idosos (UnIFai – ICBAS.UP)*

Joana Guedes

Instituto Superior de Serviço Social do Porto

Maria João Azevedo

*Unidade de Formação e Investigação sobre Adultos e Idosos (UnIFai – ICBAS.UP)
Instituto Jean Piaget*

Inácio Martín

*Unidade de Formação e Investigação sobre Adultos e Idosos (UnIFai – ICBAS.UP)
Escola Superior de Saúde, Universidade de Aveiro*

Abstract: Among college students, there is a general lack of predisposition to work with the elderly. This might be associated with stereotypes about the richness of the possible careers, with no challenges, space for learning or personal growth. After a review of some of the studies in this area, we analyse which variables can be implied in the interest to work with elderly (such as gender, former contact with elders and major). Finally, we discuss the implications for practice and the need to give the students not only more factual information about aging but also more contact opportunities with the elderly.

KEY-WORDS: *Aging; elderly; college students; career.*

AVALIAÇÃO DA MEMÓRIA DE TRABALHO EM ESTUDANTES BRASILEIROS DE 1ª A 4ª SÉRIE

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla⁽¹⁾

Arthur de Almeida Berberian⁽²⁾

Maria do Carmo Alves Rezende⁽³⁾

Bruna Tonietti Trevisan⁽⁴⁾

Universidade São Francisco, Brasil

Resumo

Aprendizagem é um processo de aquisição de informações e ocorre quando uma memória é criada. Dentre os tipos de memórias, há a memória de trabalho (MT), que realiza sustentação, integração e manipulação de informações providas dos canais sensoriais e da memória de longo prazo. Ela desempenha importante papel para solução de problemas e contribui para a aprendizagem. Este estudo objetivou verificar as características evolutivas da MT em estudantes brasileiros do ensino fundamental, bem como sua relação com as notas escolares. Os resultados revelaram diferenças de desempenho entre primeira, segunda e terceira série, e aumento nas idades de sete a dez anos. Correlações positivas e significativas entre MT e notas escolares sugerem sua importância para realização e aquisição de habilidades acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem, memória de trabalho, habilidades acadêmicas.*

Introdução

A compreensão de características relacionadas aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de modelos teóricos explicativos que identifiquem as diversas habilidades necessárias para seu estabelecimento (Brown, 1978; Capovilla, Capovilla e Suiter, 2004;

Morada (address): Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, Universidade São Francisco - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, 13251-040 – Itatiba-SP, Telefone: +55 11 4534-8040. E-mail: alessandra.capovilla@saofrancisco.edu.

⁽¹⁾ Psicóloga, Doutora e Pós-doutora em Psicologia Experimental pela Universidade São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto_Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba, SP. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq.

⁽²⁾ Psicólogo, Mestre e Doutorando em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco/ Itatiba, SP. Bolsista CAPES.

⁽³⁾ Graduada em Psicologia e participante do Programa de Iniciação Científica da Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

⁽⁴⁾ Graduanda em Psicologia e participante do Programa de Iniciação Científica da Universidade São Francisco, Itatiba, SP. Bolsista Fapesp

Flavell e Wellman, 1977). Neste sentido, a neuropsicologia cognitiva, que estuda a atividade mental como uma questão de processamento da informação (Gazzaniga, Ivry e Mangun, 2002), tem realizado inúmeras contribuições que auxiliam no entendimento sobre a organização de diversas operações mentais (Bear, Connors e Paradiso, 2002; Corbetta et al., 2003; Davidson e Sutton, 1995; Davis e Johnsrude, 2003), dentre elas as relacionadas à aprendizagem e à memória (Tulving, 1995; Tulving e Schacter, 1990).

Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo de aquisição de novas informações que ocorre quando uma memória é criada ou reforçada (Gazzaniga et al., 2002). Já a memória refere-se à persistência do aprendizado de uma maneira que permita a retenção e a recuperação de informações referentes às experiências vivenciadas (Sternberg, 2000). Assim, o aprendizado ocorre quando uma memória é criada.

Três são os estágios de procedimento para que uma nova informação seja armazenada: a codificação, que se refere ao processamento de uma nova informação; o armazenamento, que cria um registro permanente no encéfalo; e finalmente, a evocação, que utiliza os dados armazenados para execução de tarefas. Necessariamente o componente tempo é fundamental para a memória, pois só é possível lembrar de fatos com o passar do tempo. Logo, faz sentido categorizar a memória segundo o período de tempo em que se armazena informações (Tulving, 1995).

Atkinson e Shiffrin (1971) sugeriram que a memória pode ser analisada como processamentos da informação que seguem um sistema de três estágios: memória sensorial, memória de curto prazo (MCP) e memória de longo prazo. Informações oriundas dos órgãos sensoriais deixam traços ou registros no sistema nervoso, e se processos cognitivos atencionais forem direcionados a tais registros, eles poderão passar para a MCP. Uma vez na MCP, essas informações tornam-se conscientes para o indivíduo, e poderão ser sustentadas e repetidas de maneira que permita a consolidação e possam ser armazenadas na memória de longo prazo.

A partir desse modelo de multiarmazenadores, atribui-se um papel importante à memória de curto prazo, visto que toda informação coletada das vias sensoriais e da memória sensorial deve, antes de ser armazenada na memória de longo prazo, passar pelos processos da MCP. Entretanto, apesar desse modelo tradicional ser simples, intuitivo e lógico (Shah e Miyake, 1999), avanços nos campos teóricos e empíricos têm sugerido que as informações que permanecem sustentadas na MCP podem ser ativamente manipuladas, e não apenas passivamente sustentadas na consciência, conforme proposto por Atkinson e Shiffrin. Ou seja, essa habilidade de sustentação da informação

seria um tipo de memória de função ativa (Baddeley e Hilch, 1974), pois a cada demanda ambiental vivenciada, uma nova resposta atualizada deve ser produzida. Porém, para que essas manipulações ocorram, o indivíduo necessita de referências já aprendidas e que estão contidas em sua memória de longo prazo. Assim, juntamente com as informações sensoriais, representações já armazenadas são atadas na MCP, e manipulações das mesmas são realizadas (Shah e Miyake, 1999). Essa nova concepção foi proposta por Baddeley e Hilch (1974) que a denominaram de memória de trabalho (MT).

O modelo preliminar de Atkinson e Shiffrin (1971) era limitado a processos de memorização pura como repetição, codificação e estratégias de investigação. Em contraste a essa noção tradicional de MCP como orientada a armazenamento passivo, a MT é considerada como um construto orientado a processamento, e muitas vezes conceituada como um pano de fundo da mente, pelo qual o processamento ativo e o armazenamento dinâmico temporal de informações relevantes a uma dada tarefa ocorrem (Shan e Miyake, 1999). Este tipo de memória seria então responsável por reter a informação por um tempo limitado, e por manipular ativamente os elementos, que poderiam se originar tanto da memória sensorial quanto da memória de longo prazo (Sternberg, 2000; Wagar e Dixon, 2005).

Baddeley (1993, 2000) sugeriu que a MT integra diversas informações de diferentes canais sensoriais e da memória de longo prazo, permitindo que todas essas informações sejam reunidas de maneira ordenada e coerente. Assim sendo, ela possui um importante papel para o desempenho adequado das operações cognitivas, a ponto de ser considerada por Haberlandt (1997) como o eixo da cognição, e também classificada por Goldman-Rakic (1992) como a mais importante façanha da evolução mental humana. Ela seria fundamental para diversas operações mentais, como a resolução de problemas, compreensão de leitura, raciocínio, entre outras habilidades, além de participar ativamente para a aquisição de novas habilidades.

Essa memória constitui-se de um reservatório que sustenta, integra e manipula as informações relevantes à tarefa. Desta forma, permite performances adaptativas em nível cognitivo (Baddeley e Hilch, 1974; Daneman e Carpenter, 1980; Miyake e Shah, 1999; Sternberg, 2000). Segundo Shah e Miyake (1999), é por meio dessa habilidade que atividades cotidianas podem ser realizadas, como, por exemplo, ler um texto, realizar contas matemáticas, re-arranjar a mobília da sala mentalmente com a finalidade de criar espaço para um novo sofá, ou comparar, contrastando vários atributos de um imóvel, para decidir qual é o mais adequado para se alugar. Tarefas como essas exigem múltiplos estágios com resultados intermediários que ocorrem e que necessi-

tam ser mantidos temporariamente na mente para garantir a realização da tarefa com sucesso (Pliszka, 2004).

Há, ainda, duas importantes considerações sobre especialização funcional da MT, sendo que uma considera o conteúdo da informação representada e outra o processamento dos dados. A primeira consideração é a de que essa memória consiste de quatro componentes principais: o supervisor central e três assistentes, o circuito fonológico, a prancha de desenho visuo-espacial e o reservatório episódico (Baddeley e Hitch, 1974). O supervisor central corresponde a um centro de comando e controle, coordenando a atenção, a relação entre os subsistemas e a memória de longo prazo. Foi chamado por Norman e Shallice (1986) de Sistema de Supervisão da Atenção, estando envolvido especialmente em circunstâncias novas que requerem ações diferentes das rotineiras, e na coordenação e no planejamento de atividades.

A prancha visuo-espacial retém as informações visuais, mantendo representações imagéticas de objetos e suas posições espaciais. Quando um objeto é visualizado, é a prancha visuo-espacial que permite ao sujeito saber onde o objeto está e qual tipo de objeto é esse (Gazzaniga e Heatherton, 2003). A alça fonológica é um sistema lingüístico que, segundo Baddeley (1995), possibilita manter representações lingüísticas via ensaio mental articulatório. Provavelmente é um circuito de reverberação fonoarticulatória composto de dois sistemas funcionalmente independentes, um receptivo-sensorial (depositório fonológico passivo) e outro expressivo motor (processo de controle articulatório) (Baddeley, 1986; Vallar e Baddeley, 1984). Tal circuito é responsável pela retenção da informação fonológica na MT e também pela consolidação da informação na memória de longo prazo.

O depositório fonológico passivo é um sistema de estocagem dos *inputs* sensoriais que retém por um curto período um número limitado de itens ou representações lingüísticas (Baddeley, 1995). Segundo Capovilla, Capovilla e Macedo (2005), esse armazenador tem sua base neurológica no ouvido interno, que é prejudicado quando há interferência de estímulos semelhantes que exigem processamentos concorrentes. Entretanto, o processo de controle articulatório permite que os códigos fonológicos armazenados possam ser revigorados por um processo cíclico, impedindo que eles se percam com a passagem do tempo (Capovilla, et al., 2005; Mueller, Seymour, Kieras e Meyer, 2003). Corresponde à voz interna ou subvocalização e pode ser prejudicada pela atividade concorrente de articulação em voz alta de fala irrelevante à tarefa (Capovilla et al., 2005).

Atualmente, foi incorporado mais um subsistema ao modelo de MT, o armazenador episódico. Este quarto componente, o reservatório episódico, tem

por função armazenar, temporariamente, informações das várias modalidades sensoriais. Esse processamento permite a integração de diferentes representações como um episódio ordenado e coerente, ou seja, o indivíduo não sustenta as informações relevantes de maneira descontextualizada, mas as reúne como um contexto lógico e coeso (Baddeley, 2000).

A segunda consideração sobre especialização funcional da MT é relacionada ao processamento dos dados e baseia-se na hipótese de que diferentes regiões encefálicas são recrutadas de acordo com o tipo de processamento necessário para uma tarefa particular. Gazzaniga et al. (2002) descreveram dois tipos de tarefas de MT. O primeiro, de resposta postergada, consiste na apresentação de um estímulo, sendo que o indivíduo deve manter internamente a representação do mesmo até que uma pista lhe forneça a dica para responder à tarefa a partir da representação sustentada. A outra tarefa, no entanto, vai além de simples sustentação, e exige que o indivíduo manipule as representações internamente. Por exemplo, quando o dono de uma loja faz o balanço das vendas do mês, não apenas paga o salário de vendedor, mas também calcula a comissão ou prêmio desse, ou se este realizou boas vendas. Desta maneira, o sistema de MT está continuamente atualizando-se para se manter a par do que se deve ser comparado com o estímulo corrente. Tais tarefas exigem tanto manutenção como manipulação de informações para que os objetivos comportamentais sejam seguidos (Petrides, 2000).

Assim, a MT é fundamental para diversas operações mentais, tais como a resolução de problemas e, conseqüentemente, para a aquisição de habilidades formais e acadêmicas (Baddley, 1986; Carpenter, Just e Shell, 1990). Nesse sentido, Gingri (2006) investigou a relação entre a MT, consciência fonológica e hipótese de escrita de alunos de pré-escola e de primeira série. Participaram de seu estudo 159 estudantes da rede estadual de ensino da zona urbana do município de Santa Maria/RS, no Brasil. Para avaliar MT, utilizou a adaptação brasileira do Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas – ITPA, realizada por Bogossian e Santos (1977); para avaliar consciência fonológica, utilizou o teste Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS), elaborado por Moojen et al. (2003); e, finalmente, a hipótese de escrita foi avaliada por meio da escrita do aluno, do seu próprio nome e de uma amostra de palavras e frase. Resultados revelaram correlação entre as tarefas de consciência fonológica, em nível de sílaba e total, com as tarefas de repetição de dígitos e de sílabas de palavras sem significado. Tal correlação pode estar relacionada ao importante papel da memória para a realização de análise e síntese das informações, sustentação de informações necessárias para a persecução de um determinado processo mental, realiza-

ção de atividade tutora pré-funcional e monitorizações pós-funcionais, como acontece para a efetivação de tarefas de consciência fonológica.

Kruszielski (2005) procurou correlacionar o desempenho na resolução de exercícios aritméticos com o desempenho em tarefas envolvendo MT. Participaram de seu estudo 201 estudantes da sexta série do ensino fundamental provenientes de escolas públicas. De forma geral, o autor, após administrar tarefas de MT e exercícios que envolvem habilidades aritméticas, encontrou correlações significativas entre os desempenhos de MT e desempenhos em exercícios aritméticos.

McLean e Hitch (1999) verificaram se crianças com dificuldades específicas em aritmética comparadas com crianças sem tais declínios. Foi administrada uma bateria com dez tarefas para avaliar MT, incluindo habilidades de funções executivas. Participaram 122 crianças (64 meninas e 58 meninos), 22 da terceira série e 100 da quarta série. Os resultados revelaram que crianças com específicas dificuldades em aritméticas mostraram também declínios específicos em MT. Especificamente, crianças com baixo desempenho em tarefas aritméticas apresentaram dificuldades no *Missing Item Task* que avalia a capacidade em lembrar, manter ativas e manipular informações da memória de longo prazo. Esse déficit foi interpretado como um reflexo de declínios no controle executivos, mais especificamente na capacidade de interagir informações captadas nas vias sensoriais com aquelas da memória de longo prazo.

Sumariando, a compreensão da relação da MT no processo de aprendizagem formal é fundamental, visto que tal entendimento pode auxiliar no estabelecimento de modelos teóricos explicativos para a aprendizagem, bem como no auxílio de delineamento de intervenções eficazes quando for necessário. O presente estudo objetivou observar características evolutivas da MT em alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental; observar as características evolutivas da MT considerando a idade; e finalmente, correlacionar o desempenho de alunos em MT com suas notas escolares.

Método

Participantes

Participaram 389 crianças (51,4% do sexo masculino) de 17 classes, sendo quatro classes de primeira série, seis de segunda, três de terceira e quatro classes de quarta série do ensino fundamental. Nessas séries havia 95 (24,40%) crianças da primeira série, 136 (34,96%) crianças da segunda série, 69 (17,77%) crianças da terceira série e 89 (22,87%) crianças da quarta

série. A idade mínima foi de 6 anos e 5 meses e máxima de 10 anos e 3 meses, com média de 8 anos e 6 meses. Todas as crianças eram provenientes de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, Brasil.

Instrumentos

Instrumentos informatizados para avaliar MT auditiva e visual foram utilizados pelo presente estudo. As vantagens da utilização dessa tecnologia são inúmeras. Dentre elas, estão a padronização de instruções e de apresentação de estímulos em cada item, a correção e o arquivo automático das respostas, o registro do tempo de reação de resposta que permite informações mais completas sobre processamento cognitivo, entre outros.

Para avaliar memória de trabalho auditiva, foi utilizado o Teste de Memória de Trabalho Auditiva (MTA) (Primi, 2002). Neste teste, o participante ouve seqüências de dois a dez itens, que podem ser palavras ou números gravados com voz digitalizada e com intervalo de um segundo entre eles. Sempre são apresentadas três seqüências com diferentes números de itens por comprimento, mais especificamente, três seqüências com dois itens, três seqüências com três itens e assim por diante, até o número máximo de dez itens por seqüência, que resulta num total de vinte e sete seqüências. O aplicador realiza um treino prévio com o participante para garantir que este compreendeu a tarefa a ser desenvolvida. A tarefa consiste em organizar os itens de cada seqüência, repetindo primeiro as palavras e em seguida os números em ordem crescente.

Não há limite de tempo para a resposta, sendo que a aplicação é interrompida automaticamente pelo sistema após cinco erros consecutivos. São registrados automaticamente o tempo de reação e o tempo total de locução do testando em cada seqüência. O aplicador manipula o *software* e registra, no próprio banco de dados, os itens pronunciados pelo participante, bem como a ordem em que eles foram emitidos. O *software* calcula diferentes tipos de desempenho no teste, incluindo o escore dicotômico, que corresponde à soma dos escores em cada uma das 27 seqüências, e escore total, que corresponde ao número total de itens lembrados corretamente (dígitos lembrados), dentre palavras e números.

Para avaliar memória de trabalho visual, foi usado o Teste de Memória de Trabalho Visual (MTV) (Primi, 2002). Neste teste, o participante vê de uma a quatro matrizes 3 x 3, com um estímulo em cada matriz. Em seguida, ele vê as manipulações espaciais representadas por flechas, que indicam a direção do movimento que se deve realizar com o estímulo. Assim, por exemplo, uma

flecha apontando para a esquerda seguida de uma flecha apontando para cima indica que o participante deve manipular o estímulo na matriz, colocando-o uma coluna à esquerda e uma linha acima de sua posição inicial. A tarefa do participante é selecionar com o mouse a posição final do estímulo, após a realização das manipulações indicadas.

Há ao todo 26 itens com grau de dificuldade crescente, sendo oito itens com apenas uma matriz 3 x 3 (que requerem de 1 a 8 movimentos), sete itens com duas matrizes 3 x 3 (que requerem de 1 a 4 movimentos em cada matriz), seis itens com três matrizes 3 x 3 (que requerem de 1 a 3 movimentos em cada matriz), e cinco itens com quatro matrizes 3 x 3 (que requerem de 1 a 3 movimentos em cada matriz). Não há limite de tempo para a resposta, sendo que a aplicação é interrompida automaticamente pelo sistema após cinco erros consecutivos. O *software* calcula diferentes tipos de desempenho no teste, incluindo o escore dicotômico, que corresponde à soma dos escores em cada um dos 26 itens, e escore *likert*, que corresponde ao número total de respostas corretas independentemente de se o participante acertou todas as matrizes apresentadas.

Procedimento

Os testes foram aplicados nas crianças que apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais. As aplicações ocorreram na própria escola, individualmente, durante o período escolar regular, em duas sessões, uma para o MTA, e outra para o MTV, nessa ordem, com intervalo de duas semanas entre as sessões.

Resultados e Discussão

A Análise de Variância (ANOVA) do escore total como função da série escolar revelou efeito significativo da série sobre o escore dicotômico do MTA, com $F(3, 339) = 28,800, p = 0,000$, e sobre o escore de dígitos lembrados, com $F(3, 339) = 30,664, p = 0,000$. A ANOVA do escore total como função da série escolar revelou efeito significativo da série sobre o escore dicotômico do MTV, com $F(3, 330) = 14,461, p = 0,000$, e sobre o escore Likert, com $F(3, 330) = 15,651, p = 0,000$. O quadro 1 sumaria as estatísticas descritivas dos escores nos Testes de Memória de Trabalho Auditiva e Visual para as séries.

Quadro 1: Média de pontuação e desvio-padrão em função da série escolar nos escores em MTA dicotômico, MTA dígitos lembrados, MTV dicotômico e MTV likert.

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
MTA dicotômico	3,97 (2,17)	5,25 (2,17)	6,88 (2,28)	6,80 (2,42)
MTA dígitos lembrados	28,16 (10,99)	35,71 (13,17)	45,83 (13,77)	44,83 (13,34)
MTV dicotômico	1,39 (1,31)	1,91 (1,68)	2,83 (2,35)	3,24 (2,53)
MTV likert	1,55(1,73)	2,52 (2,69)	3,97 (3,72)	4,74 (3,42)

Análise de comparação de pares de Bonferroni ($p < 0,001$) e LSD ($p < 0,001$) para os escores do MTA indicaram diferença significativa entre todas as séries, exceto entre a 3ª e 4ª série. As mesmas análises para os escores de MTV indicaram diferença significativa entre todas as séries, exceto, na análise de Bonferroni ($p < 0,03$), entre 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série, e exceto, na análise de LSD ($p < 0,05$), entre as médias de 3ª e 4ª série. Desta forma, observa-se que os escores tanto no MTA quanto no MTV tenderam a crescer com o aumento das séries escolares, porém com diferenças não significativas entre os escores da terceira e quarta série.

A ANOVA do escore total como função da idade em anos revelou efeito significativo da série sobre o escore dicotômico do MTA, com $F(13, 60) = 7,747$, $p = 0,000$, e sobre o escore de dígitos lembrados, com $F(15, 74) = 9,044$, $p = 0,000$. A ANOVA do escore total como função da série escolar revelou efeito significativo da série sobre o escore dicotômico do MTV, com $F(7, 88) = 5,652$, $p = 0,000$, e sobre o escore Likert, com $F(8, 60) = 6,154$, $p = 0,000$. Conforme sumariado no quadro 2, a pontuação média no teste aumentou em função da idade em anos.

Quadro 2: Média de pontuação e desvio-padrão em função da idade em anos nos escores em MTA dicotômico, MTA dígitos lembrados, MTV dicotômico e MTV likert.

Idade em anos	MTA dicotômico	MTA dígitos lembrados	MTV dicotômico	MTV likert
6	4,47 (1,88)	28,88 (9,47)	1,29 (1,16)	1,41 (1,50)
7	3,97 (2,20)	28,92 (11,88)	1,29 (1,12)	1,47 (1,40)
8	5,63 (2,28)	36,60 (13,28)	2,28 (2,08)	3,07 (3,29)
9	6,28 (2,43)	43,11 (14,39)	2,54 (2,16)	3,55 (3,48)
10	6,52 (2,52)	43,09 (13,94)	3,04 (2,45)	4,41 (4,19)

É possível verificar tendência para o aumento dos escores entre as idades de 7 e 10 anos para o subteste MTA. Entretanto, as análises de comparações de pares de Bonferroni e LSD revelaram diferença de média significativa apenas para as idades de 6 para 9 e 10 anos e de 7 para 8, 9 e 10 anos, com $p < 0,05$.

O tempo de reação, inicialmente proposto para análise, não foi utilizado, pois foram os aplicadores que operaram as respostas no computador a partir das respostas dadas pelas crianças. Isso ocorreu devido ao fato de muitas crianças não saberem manusear o mouse do computador, o que dificultariam as aplicações e impossibilitaria realizar a verificação exata do tempo de reação.

Finalmente, foi conduzida Análise de Correlação de Pearson entre, de um lado, os dois escores do MTA e do MTV e, de outro lado, as notas escolares dos estudantes. Tal análise revelou correlação positiva significativa entre a nota escolar e ambos os escores no MTA, com $r = 0,36$ e $p = 0,000$ para escore dicotômico, e $r = 0,31$ e $p = 0,000$ para escore de dígitos lembrados. Houve, também, correlação positiva significativa entre as notas escolares e os escores no MTV, com $r = 0,23$ e $p = 0,000$ para escore dicotômico, e $r = 0,22$ e $p = 0,000$ para escore likert. Apesar dos coeficientes de correlação não serem altos, os resultados foram significativos, sugerindo relação entre notas escolares e memória de trabalho. O Quadro 3 sumaria a correlação entre o desempenho nos teste de memória de trabalho auditiva e visual com notas escolares.

Quadro 3: Correlação entre os desempenho nos Testes de Memória de Trabalho Auditiva e Visual e as notas escolares.

		MTA dicotômico	MTA dígitos lembrados	MTV dicotômico	MTV likert likert
Nota escolar	<i>r</i>	0,36	0,31	0,23	0,22
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000

As correlações dos escores dos subtestes com as notas escolares, apesar de não serem consideradas altas, revelaram tendência de ambos os construtos caminharem conjuntamente. Há também diversas outras habilidades envolvidas e que são de extrema relevância para o aprendizado.

Considerações finais

O objetivo proposto pelo presente estudo foi de verificar características evolutivas da memória de trabalho, em alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental com idades entre 6 e 10 anos, bem como correlacionar o desempenho de alunos em memória de trabalho com suas notas escolares.

Verificou-se que MT apresenta características evolutivas relacionadas à série, mais especificamente entre a primeira e terceira série. Em relação à idade, houve aumento nos desempenhos entre sete e 10 anos de idade. Tais informações revelam que a MT aumentou com a progressão das idades e das séries. As demais idades não seguiram um padrão linear, sendo necessário estudo com populações maiores com essa faixa etária para investigar mais especificamente tais achados.

As correlações positivas e significativas entre desempenho em MT e notas escolares revelam a importância dessa habilidade para realização de atividades acadêmicas, solução de problemas, raciocínio, entre outras. Esse achado corrobora com resultados de estudos precedentes, que sugerem que memória de trabalho é importante para realização de atividades aritméticas, compreensão em leitura, habilidade metalingüísticas, entre outras. (Gingri, 2006; Kruszielski, 2005; McLean e Hitch, 1999). Além disso, esses achados fortalecem as hipóteses teóricas de que MT é uma habilidade importante para a aquisição de habilidades acadêmicas.

Considerando a importância da avaliação para o processo de aprendizagem, o presente estudo contribuiu com informações que demonstram a relevância dessa habilidade para realização e aquisição de diversas habilidades mentais. Entretanto, o presente estudo é limitado no sentido de não ter especificado ou avaliado habilidades acadêmicas específicas para correlacioná-las com desempenho em MT. Essa medida poderia fornecer dados de qual tipo de tarefa, seja de compreensão de texto, habilidade aritmética, entre outras, estariam mais relacionadas à memória.

Desta forma, é necessário dar continuidade a novos estudos com habilidades mais específicas para, então, ter-se uma melhor noção de relação entre construtos e extensão entre os mesmos. Além disso, novos estudos com avaliações mais específicas e com maiores amostras poderão fortalecer ainda mais os resultados encontrados pela presente pesquisa.

Referências

- Atkinson, R. C. e Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1993). Working memory and conscious awareness. In A. Collins, S. Gathercole, M. Conway e P. Morris (Eds.), *Theories of Memory* (pp. 11 – 28). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baddeley, A. D. (1995). Working memory. In Gazzaniga, M. S. (Ed.), *The cognitive neurosciences* (pp. 755-764). Cambridge, MA: MIT Press.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 417-423.
- Baddeley, A. D. e Hitch, G., 1974. *Working memory*. In P. E. Morris e M. A. Conway (Eds.), *The Psychology of Memory*, Vol. II. Aldershot: Edward Elgar Publishing Company, pp. 134-176.
- Bear, M. F., Connors, B. W., e Paradiso, M. A. (2002). *Neurociências: Desvendando o sistema nervoso*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogosian, M. A. D. S., e Santos, M. J. (1977). *Adaptação Brasileira: Teste Illinois de habilidades psicolinguísticas*. Florianópolis: Tamasa.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Eds.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Capovilla, F. C., Capovilla, A. G. S., Macedo, E. C. (2005). Modelos de memória de trabalho fonológica no surdo, afásico e disléxico fonológico. In E. C. Macedo e F. C. Capovilla (Eds.), *Temas em neuropsicolingüística*. (pp. 39 – 62). São Paulo, SP: Tecmedd Editora.
- Capovilla, Capovilla e Suiter (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em estudo*, 9, 449-458.
- Carpenter, P. A., Just, M. A. e Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97, 404-431
- Corbetta, M., Miezin, F. M., Dobmeyer, S., Shulman, G. L., e Petersen, S. E. (2003). Selective and divided attention during visual discrimination of shape, color, and speech: functional anatomy by positron emission tomography. *The Journal of Neuroscience*, 11, 2383-2402.
- Daneman, M., e Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Davidson, R. J., e Sutton, S. K. (1995). Affective neuroscience: the emergence of a discipline. *Current Opinion in Neurobiology*, 5, 217-224.

- Davis, M. H., e Johnsrude, I. S. (2003). Hierarchical Processing in Spoken Language Comprehension. *The Journal of Neuroscience*, 23, 3423.
- Flavell, J. H. e Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail e J. W. Hagen (Eds.), *Perspetives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gazzaniga, M. S. e Heatherton, T. F. (2003). *Psychological science*. New York, NY: W.W. Norton e Company.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B. e Mangun, G. R. (2002). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. New York, NY: Norton e Company
- Gindri, G. (2006). Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita: um estudo com alunos de pré-escola e de primeira série. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.
- Goldman-Rakic, P. S. (1992). Working memory and the mind. *Scientific American*, 267, 111-117.
- Haberlandt, K. (1997). *Cognitive psychology*. Boston: Allyn e Bacon.
- Kruszielski, L. (2005). *Resolução de exercícios aritméticos e memória de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.
- MacLean, J. F., e Hitch, G. J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 240–260
- Miyake, A., e Shah, P. (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. New York, NY: Cambridge University Press
- Moojen, S., Lamprecht, R. R., Santos, R. M., Freitas, G. M., Brodacz, R., Siqueira, M., Correa, A., e Guarda, E. (2003). *CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mueller, S.T., Seymour, T.L., Kieras, D. E., e Meyer, D. E. (2003). Theoretical implications of articulatory duration, phonological similarity, and phonological complexity on verbal working memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29, 1353-1380.
- Norman, D., e Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davison, G. E. Schwartz, e D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation* (pp. 1-18), New York: Plenum Press.
- Petrides, M. (2000). Midsolateral and Midventrolateral Prefrontal cortex: Two levels of executive control for the processing of mnemonic information. In S. Monsell e J. Driver (Eds.), *Attention and performance XVIII* (pp. 535-548). Cambridge, MA: MIT Press.
- Pliszka, S. R. (2004). *Neurociência para o clínico de saúde mental*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Primi, R. (2002). *Bateria Informatizada de Capacidades cognitivas*. Itatiba: LabAPE.
- Shah, P., e Miyake, A. (1999). Models of working memory: An introduction. In A. Miyake e P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 1 – 27). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Tulving, E. (1995). Organization of memory: Quo Vadis? In M. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (pp. 839-847). Cambridge, MA: MIT press.
- Tulving, E. e Shacter, D. L. (1990). Priming and human memory systems. *Science*, 247, 301-306.
- Vallar, G., e Baddeley, A. D. (1984). Phonological short-term store, phonological processing, and sentence comprehension: A neuropsychological case study. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 121-141.
- Wagar, B. M., e Dixon, M. J. (2005). Past experience influences object representation in working memory. *Brain and Cognition*, 57, 248-256.

WORKING MEMORY ASSESSMENT IN FIRST TO FOURTH- GRADE STUDENTS FROM A ELEMENTARY SCHOOL

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla⁽¹⁾

Arthur de Almeida Berberian⁽²⁾

Maria do Carmo Alves Rezende⁽³⁾

Bruna Tonietti Trevisan⁽⁴⁾

Universidade São Francisco

Abstract: Learning is a process of information acquisition and occurs when memories are created. Working Memory (WM) plays a relevant role on solving problems and contributes for learning establishment. It carries out sustentation, integration and manipulation of diverse information coming from different sensory channels and from the long-term memory. The goal of the present study was to examine the evolutionary characteristics of WM in Brazilian children from elementary school, and its relationships with scholar levels. WM scores increased from first through second and third levels, and from seven through ten years old. Positive and significant correlations between WM and scholar grades revealed WM relevance for the acquisition and carry out of academics abilities.

KEY-WORDS: *Learning, working memory, academic abilities.*

ESTUDOS CORRELACIONAIS EM EDUCAÇÃO: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Clara Pereira Coutinho⁽¹⁾
Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho

Resumo

Este artigo descreve os métodos de investigação correlacional e a forma como estes podem ser usados na pesquisa educativa em estudos descritivos que envolvem a análise de relações entre variáveis. Nesse sentido, começaremos por diferenciar a investigação correlacional de outros métodos de pesquisa educativa, equacionando tanto as suas vantagens como as suas limitações. Numa fase seguinte, procederemos à caracterização dos planos que integram esta família metodológica, apresentando exemplos de contextos de investigação em que podem ser aplicados. Por último, apresentaremos as técnicas estatísticas que permitem aferir da magnitude da relação entre variáveis, do poder de previsão das mesmas bem como técnicas de análise multivariada que tanto potencial podem ter no estudo e análise estatística da complexidade dos fenómenos educativos mas que, no nosso país, são ainda muito pouco utilizadas na investigação realizada no âmbito das Ciências da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: *Investigação, educação, métodos, correlação, análise multivariada.*

1. Introdução

Sob a designação genérica de “correlacionais” englobamos todos os planos de investigação educativa em que, de uma forma ou de outra, o objectivo central da pesquisa é encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis, sem manipulação e sem pretensões de causalidade (Almeida e Freire, 1997; Anderson e Arsenault, 1999; Black, 1999; Meltzoff, 1998; Moore, 1983; Stern e Kalof, 1996). A busca de relações ou de associações entre as variáveis processa-se através de procedimentos estatísticos que nos fornecem uma medida quantificada do grau de relação entre as variáveis, a que se costuma chamar de *coeficiente de correlação*.

Trata-se, contudo, de uma família metodológica tão ampla, tanto ao nível dos procedimentos metodológicos como dos objectivos científicos que visa al-

Morada (address): Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Telemóvel: 9381898. Email: ccoutinho@iep.uminho.pt

⁽¹⁾ Professora Auxiliar Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

cançar, que continua a persistir em torno destes modelos metodológicos uma clara ambiguidade conceptual patente nas múltiplas definições e propostas de classificação que, na literatura, surgem associadas a este métodos. A título de exemplo, e tal como referem Bravo e Eisman (1998), enquanto para uns os métodos correlacionais se podem incluir no grupo mais amplo dos estudos chamados de *comparativos* (cf. Pereda citado em Bravo e Eisman, 1998), para outros autores os métodos correlacionais e os comparativos são ambos modalidades da chamada investigação *ex post facto* (Bisquerra, 1989); a investigação *ex post facto*, por seu lado, seria, na perspectiva de Campbell e Stanley (1963) um caso especial dos planos ditos *quase-experimentais*.

Pela parte que nos toca e na ausência de unanimidade, vamos adoptar a posição dos que consideram os estudos correlacionais como uma variante dos desenhos descritivos caracterizados por fazerem a ponte entre os métodos compreensivos da realidade (estudos qualitativos) e os explicativos (estudos experimentais) (Almeida e Freire, 2000). Em relação aos primeiros, os métodos correlacionais conseguem ir para além da mera descrição dos fenómenos uma vez que possibilitam que o investigador estabeleça relações entre as variáveis, quantificando, inclusive, tais relações; relativamente aos segundos (estudos experimentais), estes modelos não conseguem fundamentar o significado da *causalidade* ao nível das relações encontradas (Lukas e Santiago, 2004).

De um maneira geral, podemos apontar como características individualizadoras destes modelos metodológicos os seguintes aspectos: a) o investigador trabalha em contextos naturais, b) sem exercer qualquer tipo de influência directa sobre o curso dos acontecimentos (não se manipulam variáveis), e c) serem estudos destinados a testar hipóteses que permitem corroborar teorias ou confrontá-las (Bravo e Eisman, 1998; Lukas e Santiago, 2004). Relativamente a este último aspecto convém ter presente que a qualidade de um estudo correlacional depende muito, como veremos, da fundamentação e profundidade dos constructos teóricos de que derivam as hipóteses do investigador. Sem fundamentação teórica prévia, a busca de relações e, sobretudo, a interpretação dos coeficientes de correlação encontrados pode ser um exercício académico estéril ou mesmo inútil (Borg e Gall, 1989).

2. O âmago da investigação correlacional

Para desenvolver um estudo de análise correlacional temos obrigatoriamente de ter medições/pontuações em pelo menos duas variáveis distintas; a primeira variável da qual obtemos dados empíricos costuma ser designada

pela notação X e a segunda por Y. Na terminologia da investigação correlacional a variável X é denominada variável antecedente ou *preditora* e a variável Y costuma ser designada por variável *critério* ou *predita* (Cohen, Manion e Morrison, 2001). Na prática, o objectivo último de um estudo deste tipo é, pois, o de obter pares de pontuações X e Y para cada sujeito da amostra, e essa é uma das características identificadoras deste modelo metodológico que estabelece a fronteira relativamente aos planos de investigação que designamos por experimentais (Borg e Gall, 1989).

Nesse sentido, quando dizemos que há uma relação entre duas variáveis X e Y, queremos referir que as pontuações nas duas variáveis covariam, ou seja, mudam ao mesmo tempo, uma com a outra. Por exemplo, acredita-se hoje que os hábitos de leitura influenciam o rendimento académico; assim sendo, se existir de facto uma relação entre as duas variáveis o número de horas de leitura e rendimento académico devem *covar* (cf. Heiman, 1996, p. 182 e ss.).

Dizer que duas variáveis estão relacionadas (ou correlacionadas) não significa que se trate de uma relação causal entre elas. De facto, para se demonstrar uma relação de causalidade entre as duas variáveis que nos serviram de exemplo, haveria que se planificar um estudo experimental e manipular o número de horas de leitura para aferir de uma eventual relação causal; teríamos de formar, por exemplo, três grupos equivalentes, em que um grupo de sujeitos fosse classificado como leitores assíduos, outro grupo como leitores médios e um terceiro de sujeitos sem hábitos de leitura. No final do ano lectivo, todos os sujeitos seriam alvo de uma avaliação num mesmo teste geral de avaliação de conhecimentos e, só depois, se poderia inferir se os hábitos de leitura, resultam, de facto, num melhor desempenho académico dos sujeitos.

Contudo, é possível que esta mesma questão de investigação possa ser alvo de uma abordagem de tipo correlacional. Neste caso, não haveria manipulação ou selecção de pessoas para condições experimentais específicas como no caso anterior. Pelo contrário, apenas se mediriam os mesmos sujeitos nas duas variáveis para averiguar se a relação estava (ou não) presente. Poderíamos, por exemplo, perguntar aos alunos quantos livros tinham lido no último mês e avaliar o desempenho de cada um pelo cálculo da média das avaliações finais do ano anterior. Por um procedimento idêntico poderíamos saber, por exemplo, da relação entre as pontuações dos alunos num teste de personalidade e as suas pontuações numa escala de atitudes, ou se haveria relação entre um bom desempenho em Matemática e Português correlacionando as notas finais dos mesmos sujeitos nessas disciplinas nos exames finais do 12º ano, etc, etc.

Tal como o nome indica, na investigação correlacional usam-se sempre indicadores estatísticos da relação para sumariar a magnitude da correlação entre as variáveis. No entanto, não basta que se usem coeficientes de correlação para que um estudo seja correlacional: é a ausência de manipulação de variáveis que transforma automaticamente um estudo em correlacional. Esse é o âmago da investigação correlacional.

Em suma, podemos concluir que a investigação correlacional se caracteriza por colocar hipóteses e objectivos de investigação sobre factos e fenómenos que não são intrinsecamente manipuláveis, com o objectivo de decifrar e analisar relações subjacentes aos mesmos numa tentativa de exploração de possíveis relações entre elas (Lukas e Santiago, 2004; Borg e Gall, 1989).

3. Correlação e causalidade

Quando dizemos que há uma relação entre duas variáveis X e Y, temos tendência para inferir de uma possível causalidade, ou seja, que X causa Y. Assim, se num estudo verificarmos que os sujeitos menos ansiosos também têm tendência para ter melhor desempenho académico, temos quase sempre a tentação de querer concluir que mais ansiedade é sinónimo de pior desempenho.

Esse é um dos problemas subjacente aos estudos correlacionais e de que devemos estar bem conscientes: a investigação correlacional apenas nos diz como duas variáveis X e Y se associam ou relacionam, e o facto de haver uma relação entre as duas variáveis não significa de forma alguma que a relação é causal, ou seja, que alterações numa variável causem alterações na outra (Heiman, 1996).

Haver associação ou relação não significa que se trate de uma relação de causalidade. Na perspectiva de Heiman (1996), há dois requisitos ou exigências para se poder inferir de relações causais entre variáveis. A primeira é que a variável X tem de ocorrer temporalmente sempre antes de Y. Ora na investigação correlacional podemos não conseguir sabê-lo de forma inequívoca. Voltando ao exemplo atrás referido, nós apenas avaliamos as horas de leitura dos sujeitos e o seu desempenho académico. Nada nos garante que tenham sido os hábitos de leitura a aumentar o rendimento académico; não seria antes o rendimento académico a motivar o interesse pela leitura? Ou seja, em qualquer correlação tanto pode ser X a causar Y, como Y a causar X.

Em segundo lugar, a variável X teria de ser a única a causar Y. Acontece que na investigação correlacional nunca somos capazes de controlar ou eliminar outras variáveis que, potencialmente, podem causar as mudanças ocorri-

das. Por exemplo, pode acontecer que os sujeitos que dizem gostar mais de ler sejam também mais inteligentes, e nesse caso nunca poderemos saber com certeza se são os hábitos de leitura ou a inteligência os responsáveis pelo melhor aproveitamento dos sujeitos.

Em suma, uma correlação, por si, não permite aferir de causalidade. Só em estudos experimentais em que nos é possível manipular a variável independente (VI) e manter sob controlo todas as outras potenciais variáveis estranhas capazes de contaminarem a variável dependente (VD), é que temos base de sustentação para aferir de uma relação causal entre variáveis (Charles, 1998; Moore, 1983; Punch, 1998; Schutt, 1999; Stern e Kalof, 1996; Vogt, 1999;).

4. Investigação correlacional versus experimental

Se a manipulação de variáveis é o ponto de clivagem crucial no que toca a separar a investigação correlacional da experimental, outros aspectos podem ainda ajudar a diferenciar estas duas grandes famílias metodológicas da investigação educativa (cf. Heiman, 1996):

1. A investigação experimental normalmente utiliza dois (ou mais) grupos de sujeitos e a análise estatística baseia-se na comparação de dois (ou mais) valores grupais (normalmente a média das pontuações de cada um dos grupos); na investigação correlacional usamos apenas um grupo e sumariamos o valor da relação entre as variáveis em análise num valor único calculado a partir de todos os pares de pontuações X-Y dos sujeitos que a integram (N representa o número de pares de pontuações/observações);
2. Ao contrário da metodologia experimental em que a VI (variável independente) tem de ser sempre anterior no tempo à VD (variável dependente), num estudo correlacional nunca podemos identificar qual é a variável anterior e a posterior e por isso não podemos falar de variáveis independentes ou dependentes. Então como decidimos qual das variáveis é X e qual é a Y? Tudo depende da forma como formulamos as nossas hipóteses de investigação. Se, relativamente ao problema que nos tem servido de exemplo a questão de investigação for: "Será que os alunos que lêem mais têm melhor desempenho académico?" então a leitura será a variável X, também denominada variável antecedente ou preditora e o desempenho académico a variável critério ou predita. De forma inversa, se a questão de in-

investigação for: “Será que um melhor desempenho académico fomenta o gosto pela leitura?” então X será o desempenho e Y o gosto pela leitura.

3. Por último, na investigação correlacional a representação gráfica dos pares de pontuações X-Y dos sujeitos em cada uma das variáveis faz-se com recurso aos chamados gráficos de pontos ou *scatterplots* o que não acontece nos estudos experimentais em que se usam gráficos de barras, histogramas, etc.

5. Classificação dos estudos correlacionais

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2001, p. 199) os estudos correlacionais podem ser divididos em duas grandes famílias: os *estudos de relação* e os *estudos de previsão*. Nos primeiros, o objectivo central da investigação é tentar compreender melhor a complexidade do fenómeno educativo estudando as relações entre as variáveis sobre as quais o investigador coloca hipótese sobre possíveis associações. Nesse sentido, trata-se de uma metodologia de investigação particularmente importante em áreas do conhecimento em que ainda há pouca investigação realizada e em que há necessidade de encontrar pistas que possibilitem a compreensão da complexidade do fenómeno educativo pela descoberta de eventuais relações entre os constructos e conceitos que o integram e explicam (Anderson, 1998; Charles, 1998; Lukas e Santiago, 2004).

Talvez por isso a investigação correlacional de tipo relacional seja muitas vezes alvo de intensas críticas por parte de alguns autores que subvalorizam a qualidade científica de tais abordagens metodológicas (cf. Cohen, Manion e Morrison, 2001). É o que acontece quando os estudos correlacionais são conduzidos sob o que alguns designam de *shotgun approaches* (Borg e Gall, 1989, p. 581) ou ainda *looking approaches* (Anderson, 1998, p. 113) e que se caracterizam pelo facto do investigador partir à procura de relações entre as variáveis sem ter em conta um referencial teórico que norteie e justifique a sua busca de eventuais relações/associações (uma lógica de *looking for a* que alude Anderson, id, *ibid*).

Tomemos como exemplo o conceito complexo e ambíguo de “eficácia docente” de que nos fala também Cohen, Manion e Morrison (2001). Trata-se de um constructo amplo que depende de outras variáveis de menor complexidade que operam em conjunto ou separadamente sobre ele. Factores como a inteligência, a motivação, a percepção de auto-eficácia, as

destrezas verbais, a empatia surgem logo na nossa mente como podendo afectar o desempenho docente. Uma revisão de literatura pode confirmar ou rejeitar tal possibilidade. Assim que um conjunto significativo de factores sejam identificados e justificados pela literatura, faz então sentido que sejam desenvolvidos instrumentos de medida para a sua avaliação. Estes instrumentos são então aplicados a uma amostra representativa de sujeitos e aferidas pontuações nas referidas variáveis; estas são depois correlacionadas com a medida da variável mais complexa que está a ser investigada, neste caso concreto, o conceito de "eficácia docente". Nesta fase exploratória a análise estatística consiste muitas vezes no cálculo simples dos coeficientes de correlação bivariados (porque aplicados a duas variáveis) que nos dão logo um esclarecimento adicional sobre a variável que queremos investigar. Neste exemplo, o estudo correlacional permitiu obter dados que podem ser usados e desenvolvidos por outros investigadores como hipóteses adicionais em estudos futuros, e é essa a mais valia que pode advir de um estudo correlacional de tipo exploratório bem conduzido, porque sustentado numa correcta revisão da literatura (cf. Cohen, Manion e Morrison, 2001, p. 199 e ss.).

Em contraste com o estudo exploratório de relação entre variáveis, os estudos correlacionais de previsão são desenvolvidos em áreas do saber em que o conhecimento está mais desenvolvido e alicerçado em investigação anterior (Heiman, 1996). A previsão a partir de técnicas de correlação baseia-se no pressuposto de que, pelo menos, um dos factores de que se tem uma avaliação/medição está presente e conduz/justifica o comportamento da variável que se quer prever (Punch, 1998). Se, por exemplo, quisermos prever a probabilidade de sucesso de um grupo de vendedores num curso de formação intensivo, devemos começar por encontrar as variáveis que, em estudos prévios, se verificou estarem relacionadas com o sucesso nas vendas. Essas características poderiam ser o empreendedorismo, a capacidade de comunicação verbal, a motivação para o sucesso, a maturidade emocional, a sociabilidade, etc. O grau de correlação com que estes preditores se relacionam com o comportamento que queremos prever, neste caso, o sucesso a vender, determinará a acurácia/justeza da nossa previsão. As variáveis cruciais para o sucesso não podem ser previstas se não estiverem presentes no momento em que se faz a previsão. Em termos de potencial preditivo, o grau de associação entre as duas variáveis tem de ser muito forte, e quanto mais forte maior o poder preditivo. Em teoria, só uma correlação perfeita evitaria erros na previsão de uma variável conhecida a outra. Também é importante que a previsão se reporte a um futuro próximo; previ-

sões de longo prazo terão poucas possibilidades de sucesso porque as variáveis mudam com o evoluir do tempo.

Não devemos esquecer nunca que a correlação é um conceito grupal, uma medida genérica importante para se prever o desempenho de todo um grupo no seu conjunto ou seja, válido para todo o grupo que é alvo de uma avaliação/medição; se é possível prever que um grupo de crianças sobredotadas como um todo terá sucesso académico, já não é possível prever com exactidão que uma dada criança sobredotada venha a ser excelente. Por fim, baixos coeficientes de correlação têm fraco poder preditivo e só correlações altas podem ser tidas em conta em estudos de previsão (Cohen, Manion e Morrison, 2001, p.200 e ss).

6. O coeficiente de correlação

As diversas técnicas estatísticas utilizadas em estudos de relação têm como objectivo responder a três questões acerca da associação entre variáveis: 1^a: há relação entre as variáveis? Se a resposta for "Sim", então 2^a: Qual o sentido da relação e 3^a: Qual a sua magnitude?

O coeficiente de correlação dá-nos a medida quantificada do grau de associação entre duas variáveis e assume valores que podem variar entre -1 e +1. Se os dois conjuntos de dados variam no mesmo sentido (os dois crescem ou decrescem) como acontece, por exemplo, com as variáveis inteligência e desempenho académico, temos o que se designa por uma *correlação positiva*. Na *correlação negativa* uma variável cresce e a outra decresce, como acontece, por exemplo, entre o número de erros que uma criança dá num ditado e a nota que obtém.

6.1 Tipos de coeficientes de correlação

Existem coeficientes específicos para o cálculo da correlação entre variáveis dependendo a escolha do investigador da natureza e do tipo das variáveis que pretende correlacionar. Assim sendo,

1. no caso da variável ser nominal, usa-se o *coeficiente de contingência* que parte de uma tabela de contingências 2x2 (variáveis dicotómicas), ou o *coeficiente Cramer C* quando as variáveis apresentam mais do que duas categorias (cf. Siegel e Castellon, 1988, p.225);
2. no caso das variáveis apresentarem uma ordenação (ou seja, serem ordinais) podem usar-se o *coeficiente de correlação de Spearman rank*

- order* (r_s) ou o coeficiente de *correlação de Kendall*, entre outros (cf. Siegel e Castellan, 1988, p.245);
3. se uma variável é contínua (por exemplo “aproveitamento em Matemática”) e a outra é dicotômica (por exemplo “ter/não ter computador pessoal”) pode usar-se a o *coeficiente de correlação biserial* (r_{pb}) (cf. Charles, 1998, p.267; Heiman, 1906, p. 200);
 4. quando ambas as variáveis são intervalares, a medida da correlação é muito mais potente e rigorosa, e obtém-se pelo *coeficiente de correlação de Pearson* ou *produto-momento* (r), que nos mostra tanto a direcção como a força (o *como* e o *quanto*) da relação entre as duas variáveis (cf. Punch, 1998)

A dispersão dos pontos também nos dá indicação da força da correlação: quanto mais os pontos se concentram mais acentuada é a elipse e maior a correlação, quanto mais a elipse tende para a forma circular menor a magnitude da correlação (Wiersma, 1995). A figura 4, adaptada de Shavelson (1996, p.153) apresenta-nos alguns exemplos de correlações lineares, com os correspondentes valores da magnitude do coeficiente de correlação r , e onde podemos ver como há uma associação entre a forma do scatterplot e a magnitude da relação entre as variáveis.

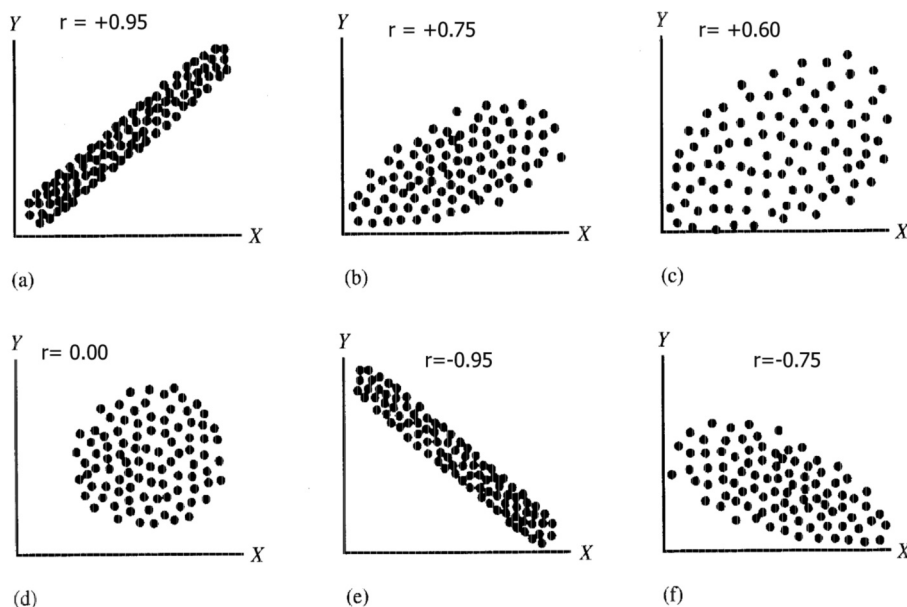


Figura 4 – Representação gráfica de alguns coeficientes de correlação

6.2 Interpretação do coeficiente de correlação

Calculado o valor do coeficiente de correlação r , há que se proceder à sua interpretação o que nem sempre é tarefa simples. Para Cohen, Manion e Morrison (2000), a interpretação de um coeficiente de correlação deve fazer-se segundo três perspectivas:

- a) examinando a pontuação obtida, ou seja o valor numérico do coeficiente;
- b) analisando a significância estatística da correlação;
- c) mediante a análise do quadrado do coeficiente de correlação (o coeficiente de determinação).

O *valor numérico da correlação* dá-nos logo uma ideia da força da relação entre as variáveis como referimos atrás: valores perto de zero indicam correlações fracas e próximos de +1 ou -1 correlações fortes. As dificuldades prendem-se precisamente na interpretação dos valores intermédios e é, por isso, que se revela importante aferir da *significância estatística da correlação*. A questão pode colocar-se do seguinte modo: quão forte é que deve ser uma correlação para podermos aceitá-la como válida, ou seja, como sendo estatisticamente significativa?

Vamos imaginar que calculámos o coeficiente de correlação entre as variáveis "altura" e "peso" de 30 crianças e obtivemos um coeficiente de correlação com o valor de 0,3879. Será que posso concluir que as duas variáveis estão correlacionadas? Ou seja, a correlação terá significância estatística? Para o sabermos teremos de consultar uma tabela de valores de significância estatística (em qualquer manual de estatística); neste caso concreto, verificamos que, para um nível de significância de menos de 0,05 (nível mais divulgado na investigação educativa), o valor do coeficiente de correlação para 30 sujeitos terá de ser igual ou superior a 0,36. No nosso caso, o valor encontrado é superior pelo que podíamos concluir que a relação entre as duas variáveis, para o grupo de 30 sujeitos avaliados nas duas variáveis tinha significância estatística. O nível de significância estatística varia em função do número de elementos da amostra por isso é fundamental que, para além do valor numérico do coeficiente de correlação, o investigador tenha em conta a dimensão da sua amostra quando está a interpretar. Quanto maior for o tamanho da amostra menor é o valor numérico necessário para que a correlação seja significativa mas a inversa é igualmente verdadeira (no nosso exemplo, se em vez de 30 tivéssemos apenas 10 sujeitos o valor do coeficiente de correlação teria de ser muito superior para ter significância estatística, neste caso, ser superior a

0,65). A questão da significância estatística de uma correlação é particularmente importante em estudos correlacionais exploratórios, porque, em estudos de previsão, o que importa mesmo é a magnitude da relação.

Por último, outro indicador que nos pode ajudar a interpretar melhor esta questão da intensidade de uma correlação é a análise do *quadrado da correlação*, o chamado *coeficiente de determinação* r^2 . Este valor indica-nos a proporção de variância de uma primeira variável X que pode ser atribuída a uma relação linear com a segunda variável Y. Dito de outra forma, indica-nos a proporção de variância comum às duas variáveis X e Y.

Por exemplo: se duas variáveis X e Y têm um coeficiente de correlação de 0,65, então 42,5% (quase metade) da variação de X pode ser fruto da tendência que X tem de covariar com Y (ou de variar em função de Y). Na figura 5 está representada graficamente uma correlação de 0,65 entre duas variáveis X e Y: $0,65^2 = 42,25$, o que significa que as duas variáveis partilham 42,25% da variância comum.

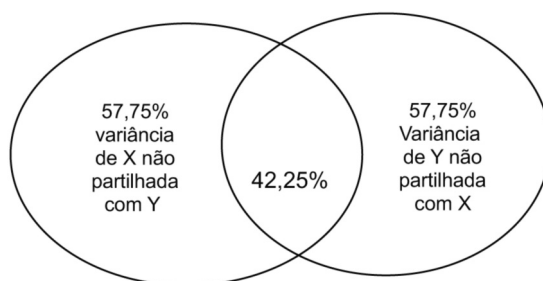


Figura 5 – Representação gráfica de uma correlação de 0,65 entre X e Y

Embora os três procedimentos indicados nos ajudem a interpretar um dado coeficiente de correlação é importante termos sempre presente que há muitos outros factores que podem influenciar o valor de uma correlação e que, por isso mesmo, há sempre que ser muito cauteloso no que toca a extrapolar resultados para além dos dados obtidos na amostra a que o coeficiente de correlação se refere.

No entanto e sempre numa lógica de ajudar os investigadores a analisarem os coeficientes de correlação obtidos num estudo concreto surgem muitas vezes, na literatura, informações que podem ajudar na tarefa de interpretar resultados; tal é o caso da proposta de Borg (1963), que apresentamos no quadro 1 abaixo representado, e que refere índices aproximativos para estimar a magnitude de coeficientes de correlação relativos a amostras de 100 (ou mais) sujeitos.

Quadro 1: *Sugestões para interpretar a magnitude de coeficientes de correlação*

Coeficientes de correlação	Interpretação
Entre 0,35 e 0,65	Revelam relações muito débeis entre variáveis mesmo que possam ser significativas. Uma correlação de 0,20 mostra que apenas 4% da variância é comum às duas variáveis
Entre 0,35 e 0,65	Neste nível as correlações têm significância estatística para o nível de $<0,1$. A nível de estudos de previsão, podem ser importantes analisadas em conjunto com outras numa análise de regressão. Usadas isoladamente são de muito pouca utilidade para previsão individualizada.
Entre 0.65 e 0.85	A partir deste nível é possível fazer previsão para grupos com alguma certeza.
Superiores a 0.85	Este nível revela uma relação muito forte entre as variáveis correlacionadas. Uma correlação de 0.85 indica que a medida usada para prever tem cerca de 72% de variância comum com a variável prevista. Estudos de previsão em educação raramente obtêm correlações deste nível mas, caso se obtenham, são muito úteis seja para previsão individual seja de grupo.

6.3 Curvilinearidade

Até agora assumimos sempre as correlações serem lineares, ou seja que as variáveis covariavam no mesmo sentido, o que leva a que, no gráfico do *scatterplot*, a correlação se materialize sob a forma de uma linha recta que é possível traçar entre os pontos. No entanto, na investigação educativa, nem sempre é possível assumir a linearidade na relação entre duas variáveis, como é o caso, por exemplo da variável stress: um nível baixo de stress pode aumentar positivamente a performance dos sujeitos mas se for em demasia pode levar a um retrocesso no rendimento. O resultado não é uma relação linear mas uma linha curva indicadora da existência de uma correlação curvilínea. Da mesma forma acontece, por exemplo, com a temperatura da casa e o grau de conforto: aquecer a casa aumenta o conforto - correlação positiva, mas aquecer demais pode ser factor de desconforto - correlação negativa. Outros exemplos de correlação curvilíneas entre variáveis sócio-educativas são os que a seguir se indicam:

- Pressão do director da escola sobre os professores
- Pressão do professor sobre o rendimento do aluno
- Grau de desafio e desempenho académico
- Idade e concentração
- Idade e sociabilidade
- Idade e aptidão cognitiva.

O que se pretende dizer é que, na prática da pesquisa, antes de assumir o pressuposto da linearidade o investigador deve estar sensível à circunstância de isso não acontecer: nesse caso, ou seja, se a curvilinearidade for uma possibilidade a admitir, terá de utilizar técnicas estatísticas apropriadas a correlações não lineares entre as variáveis como é o caso do coeficiente η (eta) (cf. Cohen, Manion e Morrison, 2001, p. 198), ou então, em alternativa, proceder a uma transformação da correlação não linear em linear.

7. Uso da correlação para previsão: estudo da regressão

A regressão linear consiste no processo que nos permite determinar o valor a obter numa variável, conhecida a outra variável. A variável que permite a previsão é, como vimos, chamada de *preditora* e a variável a prever costuma chamar-se variável *critério*. A previsão em educação pode tomar formas muito variadas, por exemplo prever o aproveitamento/sucesso (critério) a partir de testes de inteligência (preditora) como se faz em certas universidades americanas para seleccionar os alunos que aí querem ingressar. A precisão da previsão é tanto maior quanto maior for a correlação entre as duas variáveis (preditora e critério) (Heiman, 1996).

Vejamos então como a correlação fundamenta o modelo de regressão linear que vínhamos delineando: se duas variáveis estão correlacionadas (seja positiva ou negativamente) tendem a agrupar-se ao longo de uma linha diagonal que cruza o eixo do scatter respectivo. Podemos então tentar traçar a linha para onde *tendem* os pontos do gráfico. Essa linha - *line of best fit* - "...que melhor se ajusta aos pontos" (Calder, 1996: 254), obtém-se calculando a média dos desvios dos pares de pontuações, e constitui como que "...uma linha de previsão das duas variáveis" (Punch, 1998:123): a *recta de regressão linear simples*.

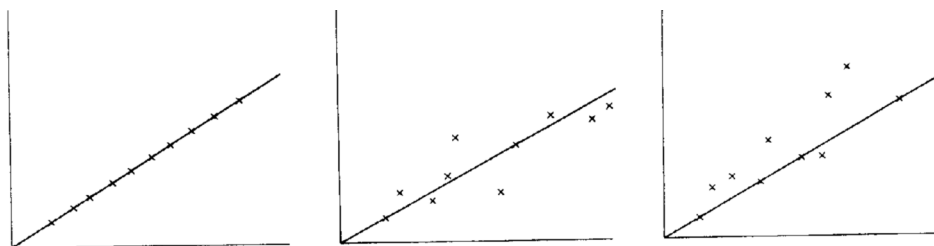


Figura 7 – Rectas de regressão perfeitamente ajustada, ajustada e pouco ajustada aos dados

Com o auxílio do computador é possível ajustar a recta de regressão linear aos dados com rigor e precisão (Punch, 1998), e obter uma *linha perfeitamente ajustada, ajustada ou pouco ajustada* aos dados (ver figura 7, adaptada de Calder 1996, p.256). A medida do quanto *ajustada* é a recta de regressão aos dados, é-nos fornecida pelo valor do coeficiente de correlação de Pearson r respectivo: se for alto, significa que os pontos de agrupam junto à recta e o poder preditivo é grande, se baixo, os pontos afastam-se dela e o poder preditivo é reduzido (cf. Heiman, 1996).

8. Fases de um estudo correlacional

A planificação de um estudo correlacional é em tudo semelhante ao de um qualquer plano descritivo de cariz quantitativo (cf. Lukas e Santiago, 2004 e ainda Charles, 1998). Nesse sentido, regra geral, os passos que pressupõe o desenvolvimento de um plano de investigação deste tipo são os seguintes:

1. Formulação do problema de investigação;
2. Formulação de hipóteses acerca de relações/associações entre variáveis;
3. Procedimentos metodológicos:
 - a. Selecção e definição operacional das variáveis (fundamentadas na revisão de literatura);
 - b. Selecção ou elaboração do instrumento de recolha de dados;
 - c. Selecção da amostra (não aleatória mas que deve ser o mais homogénea possível, caso contrário as correlações podem ser obscurecidas pela presença de sujeitos que diferem muito uns dos outros);
4. Recolha de dados (por instrumentos tão variados como sejam testes estandardizados, questionários, entrevistas ou mesmo técnicas de observação);
5. Análise estatística dos dados e discussão dos resultados;
6. Redacção do relatório de investigação.

9. Tipologia dos desenhos correlacionais

Tal como seria de prever a tipologia dos estudos correlacionais está muito associada ao tipo de técnicas estatísticas utilizadas para o cálculo dos indicadores seja da relação seja da previsão; a proposta que passamos a apresentar baseia-se na proposta análoga sugerida por Bravo e Buendia (1998), mas

conta ainda com o contributo de mais alguns dos autores que consultámos para a elaboração deste artigo (Calder e Sapsford, 1996; Heiman, 1996; Lukas e Santiago, 2004).

9.1 Estudos de relação

Trata-se do modelo clássico dentro da família dos estudos correlacionais em que, como já referimos anteriormente, o objectivo do investigador é o de avaliar a magnitude da relação entre variáveis pelo cálculo e interpretação dos coeficientes de correlação (Almeida e Freire, 2000).

A análise de tipo relacional pode envolver a relação de duas ou mais variáveis. No primeiro caso, como vimos atrás, a análise diz-se bivariada e é o modelo mais simples dentro da análise correlacional; mesmo que a análise envolva várias variáveis, o investigador calcula os coeficientes de correlação entre duas das variáveis em estudo de cada vez e interpreta os resultados obtidos normalmente centrando a atenção nos indicadores mais altos e/ou mais baixos.

No segundo caso, ou seja, se a análise relacional envolver acção simultânea de mais do que duas variáveis a análise correlacional diz-se *multivariada*. A *regressão múltipla*, a *análise discriminante*, a *análise factorial*, a *análise de clusters* e a *análise de sendas* são os exemplos mais relevantes dentro desta família de modelos de análise correlacional multivariada (Borg e Gall, 1989; Calder e Sapsford, 1996).

Antes de passarmos a apresentar cada uma dessas técnicas não queremos deixar de referir a chamada *correlação parcial* que, de certa forma, faz a ponte entre os modelos de análise bi e multivariadas que vimos apresentando e que consta de todos os programas de análise estatística como é caso do SPSS 14.0. De facto, o cálculo da correlação parcial envolve a presença de, pelos menos, três variáveis mas não as analisa em simultâneo como acontece nos modelos de tipo multivariado; na correlação parcial o que o investigador faz é calcular o coeficiente de correlação entre duas variáveis mantendo uma terceira variável sob controlo ou neutralizada (cf. Cohen, Manion e Morrison, 2000). Um exemplo é a alta correlação que se verifica entre os valores do desempenho em testes de leitura e de vocabulário já que ambas as variáveis são também altamente correlacionadas com o factor inteligência. Tentar explorar relações entre as duas primeiras variáveis *per si*, implica neutralizar a influência da inteligência, o que é conseguido por meio do recurso ao cálculo da *correlação parcial* cujo coeficiente é designado por "Partial r" (Charles, 1998).

9.2 Regressão múltipla

A regressão múltipla é uma técnica de análise multivariada que permite determinar a relação entre uma variável critério e uma combinação de duas ou mais variáveis predictoras. Trata-se de uma das técnicas de análise multivariada mais popularizadas na investigação educativa pela sua grande versatilidade e pela qualidade da informação que nos pode fornecer acerca da relação entre múltiplas variáveis, já que permite estimar tanto a magnitude como a significância estatística da relação entre elas (Borg e Gall, 1989). Para além da investigação correlacional esta técnica pode ser utilizada para a análise de dados de estudos causais comparativos e até de estudos experimentais, podendo ser usada com variáveis de vários níveis ou escalas de medida (intervalar, ordinal e nominal).

O cálculo da equação da regressão múltipla envolve operações matemáticas bastante complexas que possibilitam a obtenção de coeficientes de previsão (os coeficientes β) da variável critério tomando como base os valores obtidos nas diversas variáveis predictoras; quanto maior for o coeficiente β de uma variável preditora maior o seu peso relativo na equação da recta de regressão múltipla para a qual participam (contribuem) todas as variáveis predictoras na proporção da sua influência relativa (Borg e Gall, 1989; Cohen *et al*, 2003).

Um exemplo concreto é-nos descrito por Borg e Gall (1989) tomando como base o estudo desenvolvido por Paula Jorde-Bloom e Martin Ford (1988): os dois investigadores queriam identificar factores que distinguíssem directores de escolas primárias que fomentavam o uso do computador na escola para fins administrativos e para usos pedagógicos (as duas variáveis critério) dos que não o faziam. A revisão de literatura fundamentou cinco ordens de factores possíveis: a) a experiência prévia com o computador, b) as expectativas face ao potencial das TIC, c) as percepções de auto eficácia, d) propensão para inovar e e) o apoio externo. O objectivo da análise de regressão múltipla foi o de verificar, de entre os vários factores possíveis, quais os que se revelavam mais importantes na tomada de decisões dos directores de escola para os dois fins em vista (usos administrativos e pedagógicos). Com base na regressão múltipla foi possível verificar que, para usos administrativos o factor que mais pesava na decisão do director de escola era a "experiência prévia com o computador", mas, para usos pedagógicos a "percepção de auto eficácia" era o factor determinante.

9.3 Análise discriminante

Permite diferenciar grupos de indivíduos segundo os seus perfis em função de um conjunto de variáveis. Usa-se muito em pedagogia diferencial para estabelecer grupos diferenciados de sujeitos como base, por exemplo, para conceber programas ou modelos educativos.

A análise discriminante é muito semelhante à da regressão múltipla na medida em que ambas as técnicas envolvem duas ou mais variáveis preditoras e uma variável critério. A análise discriminante, contudo, está limitada ao caso especial da variável critério ser dicotómica, como seja, por exemplo, o caso de uma pessoa pertencer ou não a um determinado grupo: ser homem ou mulher; ter bom/mau rendimento escolar; engenheiros *versus* médicos, etc, etc. A equação da análise discriminante usa as pontuações de uma pessoa na variável preditora para tentar prever a que grupo essa pessoa pode pertencer (critério) (Bravo, 1998; Anderson, 1998; Cohen *et al.*, 2003).

9.4 Estudos baseados na análise factorial

Estes estudos pretendem conhecer a estrutura interna de determinados factores capazes de explicarem um número mais amplo de variáveis, ou seja, trata-se de um método que pretende trazer à luz “padrões” de variáveis: um conjunto de variáveis estão correlacionadas e a presença de inter-correlações altas entre elas pode ser indiciadora da presença de um “factor” mais geral que as explica conceptualmente. Por exemplo, podemos medir vários aspectos ligados ao sucesso escolar, como seja as notas em disciplinas como Português e Matemática, as percepções de auto-eficácia, os hábitos de estudo, e concluir que altas correlações entre elas poderia revelar a presença de um factor comum capaz de as explicar a todas. Ou seja, se as variáveis não estão correlacionadas não poderá haver nenhum factor que as explique; no entanto, se um grupo de variáveis estão fortemente relacionadas pode existir acima delas uma variável mais genérica a que chamamos “factor” e que as explica a todas (Kline, 1986). A análise factorial constituiu-se como um método que fornece ao investigador uma base empírica para reduzir um grande número de variáveis que estão moderada a fortemente correlacionadas a um (ou mais) factores que as integra. Um factor representa as variáveis mais correlacionadas. Quando a busca dos factores é mais empírica que teórica utiliza-se o chamado *método das componentes principais* que se tem revelado muito útil para a análise e validação de instrumentos de medida de variáveis, em especial escalas de atitudes e de valores numa fase inicial de desenvolvimento (Anderson, 1998).

9.5 Análise de conglomerados ou de clusters

Consiste em classificar os sujeitos em grupos o mais semelhantes possível entre si e o mais diferentes possível em relação a outros grupos. Para além da sua utilização para a elaboração e refinamento de instrumentos de medida, também tem sido usada para detectar constructos pessoais e percepções de grupos sobre temáticas educativas. Em conjunto com os estudos de análise discriminante são também chamados de *estudos de classificação* (Stevens, 2002; Cohen *et al.*, 2003).

9.6 Path analysis (Análise de sendas)

Servem para contrastar a plausibilidade ou a coincidência empírica de modelos teóricos causais. O seu principal objectivo é o de estudar os efeitos directos e indirectos de variáveis, consideradas “causas”, sobre variáveis consideradas “efeito”, sem manipular as mesmas. Podem considerar-se uma alternativa aos estudos experimentais puros que são muito difíceis de empreender, uma vez que, embora não sejam desenhados para o estabelecimento de relações causais entre variáveis, são-nos sim para comprovar o ajuste ou a coincidência com modelos teóricos causais previamente planeados (Borg e Gall, 1989; Bravo, 1998).

A questão central numa *path analysis* tem a ver com a interpretação que o investigador faz do modelo causal que quer testar e nunca deve ser conduzida com o fim de descobrir causas mas de as testar. Um estudo em que um modelo causal foi testado com base na análise de sendas foi o desenvolvido por Bárbara Munro (1981) sobre uma amostra nacional de alunos que tinham concluído o ensino secundário uns anos antes. Nesse estudo, a investigadora pretendia testar um modelo teórico que apontava como principal causa do abandono da universidade a incapacidade do estudante de fazer a transição para o ensino superior e de se integrar na vida académica. Através da *path analysis* foi possível obter um modelo causal mais completo e detalhado. De facto, as características dos alunos finalistas foram capazes de prever a integração académica mas não foram capazes de justificar de forma directa o abandono escolar. O desejo do aluno completar o curso foi o factor que teve o efeito mais positivo na decisão de permanecer na instituição e concluir os estudos superiores.

9.7 Estudos de previsão ou preditivos

Procuram prever comportamentos/attitudes (variável critério) a partir do conhecimento que se tem do valor de determinadas variáveis ditas predictoras. Baseiam-se na correlação e na regressão (linear, múltipla, polinómica, não li-

near). Através destas técnicas define-se um grupo de variáveis critério com o objectivo de ver os níveis de contribuição de cada variável preditora para o prognóstico da variável critério. Para além da validação de instrumentos de medida, as maiores aplicações são no campo da orientação escolar profissional e diagnóstico pedagógico (Lukas e Santiago, 2004)

O quadro que segue, traduzido de Bravo e Eisman (1998) sintetiza os principais métodos correlacionais apresentados com os objectivos que permitem alcançar.

Quadro2: Síntese dos principais métodos correlacionais

Métodos correlacionais	Características
<i>Estudos correlacionais</i>	Conhecer a magnitude da relação entre variáveis
<i>Estudos preditivos</i>	Prever determinados comportamentos/attitudes conhecidos os valores de variáveis predictoras
<i>Regressão múltipla</i>	Permite determinar a relação entre uma variável critério e uma combinação de variáveis predictoras
<i>Análise factorial</i>	Simplificar e organizar em estruturas mais gerais um grande número de variáveis
<i>Análise discriminante</i>	Diferenciar grupos em função do seu perfil característico num certo grupo de variáveis
<i>Análise de conglomerados ou clusters</i>	Classificar os sujeitos em conglomerados o mais semelhantes possível entre si ou o mais diferentes entre si relativamente a outros conglomerados
<i>Análise de sendas ou path analysis</i>	Contrastar a plausibilidade de modelos teóricos causais

10. Aplicação dos métodos correlacionais ao campo educativo

Os métodos correlacionais são muito úteis para nos ajudar a compreender acontecimentos, condições ou comportamentos que estão relacionados entre si (Charles, 1998).

Para Juste (1985), os métodos correlacionais podem ser desenvolvidos como estudos preparatórios de estudos experimentais, já que a existência de

uma correlação entre variáveis não tem grande valor em si mesma se não tiver continuidade na procura de justificações possíveis para as relações encontradas, o que só é possível, como vimos, com a manipulação de variáveis num estudo de tipo experimental.

Numa mesma lógica mas analisados desde um outro ponto de vista, os estudos correlacionais também podem ser muito úteis ao permitirem identificar possíveis variáveis estranhas que importa controlar num estudo experimental que, no futuro, possa vir a ser implementado.

Por último, podem também constituir uma alternativa válida em situações em que, por razões organizacionais ou éticas, não é possível realizar uma investigação com as exigências dos desenhos experimentais ou quase-experimentais (Bravo e Eisman, 1996)

10. Vantagens e limitações dos desenhos correlacionais

Relativamente a vantagens Borg e Gall (1989) e também Cohen, Manion e Morrison (2001) destacam as seguintes:

1. aproximações exploratórias a áreas de investigação em que pouco se conhece sobre o objecto de estudo;
2. não exigirem amostras grandes e permitirem trabalhar com número elevado de variáveis estudando as relações entre elas simultaneamente;
3. ao contrário da investigação experimental que só permite a manipulação de uma variável única e que, por isso mesmo, introduz alguma "irrealidade" na pesquisa, a investigação correlacional, embora menos rigorosa, permite o estudo das variáveis em situações muito mais próximas da realidade educativa;
4. por último, o facto de nos fornecer indicadores quantificados do grau de relação entre as variáveis - o coeficiente de correlação dá-nos a medida numérica da relação para todo um grupo de sujeitos - ajuda-nos muito a encontrar "sentidos" na complexidade dos fenómenos educativos e a procurar novas respostas.

Entre os inconvenientes (e os erros) mais frequentemente praticados nos estudos que recorrem a este modelo metodológico Borg e Gall (1989) e também Anderson e Arsenault, (1999) destacam:

1. a tentação do investigador em considerar os resultados da investigação correlacional como prova de uma relação causa-efeito entre variáveis:

a correlação não estabelece relações de causalidade e não permite um controlo rigoroso das variáveis estranhas como acontece na investigação experimental, pelo que os resultados destes estudos terão sempre um valor precário.

2. a selecção das variáveis para análise não se fundamentar numa sólida revisão de literatura que inclua as teorias mais representativas e a investigação prévia como acontece nas abordagens de tipo shotgun;
3. utilizarem-se coeficientes bivariados que não são apropriados ao tipo de variáveis em estudo;
4. a imprecisão da informação fornecida pelos coeficientes de correlação que está muito condicionada pela fiabilidade do processo de recolha de dados;
5. as variáveis podem apresentar correlações débeis, comprometendo a relevância científica do estudo que se limita a sugerir outras formas mais rigorosas de pesquisa;
6. ter presente que os coeficientes de correlação não podem ser interpretados como valores absolutos, ou seja, que são relativos a uma dada população/grupo e que, muito provavelmente, não se repetem noutra;
7. falhas no desenvolvimento de variáveis critério capazes de servirem para estudos de previsão futuros;
8. em estudos que incorporam muitas variáveis, não se deve limitar a análise a coeficientes de correlação bivariados deve-se avançar com técnicas de análise multivariada que permitem clarificar como todas as variáveis se relacionam e interagem entre si;
9. falhas na interpretação prática da significância estatística dos coeficientes de correlação uma vez que, perante um grande número de casos, não são necessários coeficientes de correlação elevados para que esta se produza; apesar de poderem ser mais do que fruto do "mero acaso" (ou seja, apesar de terem significação estatística), tais correlações terão sempre pouca ou nenhuma validade prática;
10. Para o caso da análise de sendas (path analysis), acrescem ainda:
 - a. falhas na especificação de uma variável causal importante;
 - b. não verificar se os dados satisfazem os pressupostos teóricos que estão na base da condução da análise.

11. Investigação correlacional em Educação

Embora os métodos de análise correlacional estejam extremamente divulgados na investigação em diversas áreas do conhecimento como é o caso da Psicologia ou mais ainda, na pesquisa em Ciências da Saúde, relativamente à pesquisa no domínio das Ciências da Educação são ainda de utilização relativamente restrita. Numa pesquisa realizada no motor de busca *scholargoogle*, na base de dados internacional no domínio das Ciências da Educação e no *repositórium* da Universidade do Minho (www.sdum.uminho.pt) constatámos que, nas publicações, escasseiam as referências a estudos que, de uma forma explícita, reportem os modelos metodológicos de que vimos falando.

No entanto, a análise das relações entre variáveis é a base de muitos dos modelos teóricos da análise estatística inferencial, e desde esta perspectiva, podemos dizer a análise correlacional é parte integrante da análise estatística de todos os estudos de tipo experimental! O que se passa é que, nesses estudos, os métodos correlacionais não são o centro da questão metodológica desde o ponto de vista do investigador. Dito de outro modo, as técnicas correlacionais são muito usadas na prática da pesquisa educativa mas não são o cerne do projecto de investigação a que se reportam e daí não constarem do título respectivo. Isto pode ser comprovado se, em vez do título fizermos uma pesquisa por “descritores” ou “palavras-chave” e veremos como a situação se modifica consideravelmente: no ERIC, por exemplo, se fizermos uma busca a publicações em revistas e dissertações (Mestrado e Doutoramento) pelo descritor “correlation” obtemos como resultado da pesquisa mais de 4000 ocorrências!

Em Portugal a situação não é muito diferente. Tomando como exemplo o caso da investigação realizada no domínio mais restrito da Tecnologia Educativa em que desenvolvemos a nossa actividade de investigação, verificamos uma clara supremacia dos planos de investigação de cariz quantitativo com particular destaque para as modalidades survey e quase experimental (Coutinho, 2005b); os estudos classificados como “correlacionais” eram muito raros (cf. Coutinho, 2006; Coutinho e Gomes, 2006a; Coutinho e Gomes, 2006b), escasseando também os estudos em que as técnicas de análise correlacional constituíam parte substantiva da análise estatística realizada (cf. Coutinho e Chaves, 2001; Coutinho, 2005a).

12. Considerações finais

Neste artigo apresentámos a ampla diversidade de estudos correlacionais com o objectivo de sensibilizar os investigadores portugueses para as suas potencialidades bem como para as limitações que decorrem da sua utilização na investigação educativa.

Trata-se de modelos metodológicos muito versáteis por permitirem a análise conjunta de um grande número de variáveis educativas, analisando a forma como estas se relacionam entre si, em separado ou em simultâneo, sem as enormes exigências que implica a planificação de verdadeiros estudos experimentais *strictus sensu* (Borg e Gall, 1989; Charles, 1998).

Nesse sentido, e tal como refere Anderson (1998), trata-se de abordagens muito úteis numa fase inicial da exploração de relações entre variáveis quando estas são em grande número. São também muito eficazes no desenvolvimento de instrumentos para a medida de variáveis educativas já que possibilitam a análise de volumes enormes de dados que importa simplificar para compreender. Uma outra vantagem é a possibilidade que dão ao investigador de trabalhar em ambientes naturais sem os inconvenientes que pressupõe a preparação de ambientes “assépticos” como acontece na investigação experimental. Por último, se bem utilizados, podem servir para testar a teoria como é o caso da análise de sendas (*path analysis*) (cf. Anderson, 1998).

Face a todas estas potencialidades podemos concluir que os inconvenientes são proporcionalmente reduzidos; de facto, as principais desvantagens reportadas na literatura têm mais a ver com questões de ética do investigador – não possibilitam aferição de relações de causalidade, não possibilitam a extrapolação de resultados para além da amostra a que se reportam – do que com os métodos em si. Na nossa opinião, a pouca divulgação destes modelos na pesquisa educativa no nosso país tem sobretudo a ver com dificuldades que se prendem com a complexidade dos modelos matemáticos que os sustentam, bem como com o desconhecimento das suas virtualidades metodológicas.

Esperamos que este nosso contributo possa servir como meio de divulgação e como incentivo a uma maior utilização destes métodos na investigação educativa no nosso país.

Referências

- Almeida, L. e Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Anderson, G. e Arsenault, N. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.
- Anderson, G. (1999). Correlational Research. In G. Anderson & N. Arsenault (Eds.), *Fundamentals of Educational Research*. (pp.111-118). London: Falmer Press.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Black, T. (1993). *Evaluating Social Science Research: An Introduction*. London: SAGE Publications.
- Borg, W. (1963). *Educational Research: An Introduction*, London: Longman.
- Borg, W. e Gall, M. (1989) *Educational research: An Introduction*. New York: Longman, 5th Ed.
- Bravo, M. P. C. e Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar. 3ª Ed.
- Bravo, M. P. C. (1998). Los métodos correlacionales. In M. P. Bravo & L. B. Eisman (Eds.). *Investigación Educativa*. (155-175). Sevilha: Ediciones Alfar.
- Calder, J. (1996). Statistical Techniques. In R. Sapsford & V. Jupp (Eds.) *Data Collection and Analysis*. London: SAGE Publications. pp. 195-261.
- Calder, J. e Sapsford, R. (1996) Multivariate Analysis. In R. Sapsford & V. Jupp (Eds.) *Data Collection and Analysis*. (262-281).London: SAGE Publications.
- Campbell, D. e Stanley, J. (1963). *Experimental and Quasi Experimental Designs*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*. New York: Longman. 3rd Ed.
- Cohen, J.; West, S. G.; Aijen, L. & Cohen, P. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer. 5th Ed.
- Coutinho, C. P (2005a). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED-UM.
- Coutinho, C. P. (2005b). ICT in Education in Portugal: a review of 15 Years of Research. In F. Welsh & A. Tremante F. Malpica (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Education and Information Systems: Technologies and Applications*. (pp. 40-44). Orlando. FL.

- Coutinho, C. P. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000), Comunicação apresentada no *XIV Colóquio AFIRSE, Para um balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005 – Teorias e Práticas*, realizado de 16-18 Fevereiro de 2006, FPCE-UL.
- Coutinho, C. P. e Chaves, J. H. (2001). Investigação em Tecnologia Educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado concluídas nos cursos de Mestrado em Educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Tecnologias em Educação: estudos e investigações – X Colóquio AFIRSE*. (pp. 289-302). Lisboa: FPCE.
- Coutinho, C. P. e Gomes, M. J. (2006a). Critical review of research in Educational Technology in Portugal (2000-2005). In E. Pearson & P. Bohman (Eds.), *ED-MEDIA 2006* (pp. 2679-2686). Orlando, FL: AACE- Association for the Advancement of Computing in Education.
- Coutinho, C. e Gomes, M. J. (2006b). Uma análise da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. In *Actas do XIV Colóquio Afirse/Aipelf*. FPCE - Universidade de Lisboa .
- Heiman, G. (1996). *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*. Boston: Houghton Mifflin Company. 2nd Ed.
- Jorde-Bloom, P., Ford, M. (1988). Factors influencing Early Childhood Administrators' Decisions regarding the Adoption of Computer Technology. *Journal of Educational Computing Research*, 4, 31-47.
- Juste, P. (1985). Estudios Correlacionales. In A. De La Orden (Ed.), *Diccionario de Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: introduction to psychometric design*. New York: Methuen & Co.
- Lukas, J. F. & Santiago, K. (2004). *Evaluacion Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meltzoff, J. (1998). *Critical Thinking About Research: Psychology and Related Fields*. Washington DC: American Psychology Association.
- Moore, G. W. (1983). *Developing and Evaluating Educational Research*. New York: HarperCollins Publishers.
- Munro, B. (1981). Dropouts from Higher Education: Path Analysis of a National Sample. *American Educational Research Journal*, 18 (2), pp. 133-141.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Schutt, R. K. (1999). *Investigating the Social World: The process and Practice of Research*. (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Shavelson, R. (1996). *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences*. (3ª Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Siegel, S. e Castellon, N. (1988). *Non Parametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: MacGraw-Hill International Editions.
- Stern, P.e Kalof, (1996). *Evaluating Social Science Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vogt, W. P. (1999) *Dictionary of Statistics and Methodology: a non-ethical guide for the Social Sciences*. (2ª Ed) Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An Introduction*. (6ª Ed). Boston: Allyn and Bacon.

CORRELATIONAL METHODS IN EDUCATION: STRENGTHS AND LIMITATIONS

Clara Coutinho

Minho University, Braga, Portugal

ccoutinho@iep.uminho.pt

Abstract: This paper describes correlational research methods in educational inquiry. In fact, correlational research makes a bridge between descriptive research methods and true experiments, as the researcher can study all kinds of relations between variables but not make inferences from samples to population. We begin by presenting main features of correlational research methods and present real examples of problems and contexts where these research techniques can be successfully used. We will also present the statistical methods to evaluate and analyse the magnitude of relations between variables. We finish presenting multivariate analysis, that although being so useful to investigate in educational settings are scarcely used in educational research in Portugal.

KEY-WORDS: *Research, education, methods, correlations, multivariate analysis.*

ADAPTAÇÃO DO *STUDENT ADAPTATION TO COLLEGE QUESTIONNAIRE (SACQ)* A UMA AMOSTRA DE ADOLESCENTES DE ESCOLAS REGULARES, PROFISSIONAIS E PÓLOS DE APRENDIZAGEM

Magda Rocha
Paula Mena Matos

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

Resumo

A adaptação e validação do *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)*, (Baker, McNeil e Siryk, 1985; Baker e Siryk, 1984, 1986, 1989) foi efectuada com recurso a uma amostra de participantes adolescentes portugueses de escolas regulares, profissionais e pólos de aprendizagem. As análises factoriais confirmatórias de 1ª e 2ª ordens verificaram índices de ajustamento adequados, indicando que o modelo que melhor se encaixa aos dados é uma estrutura limpa que mantém os quatro factores iniciais. A consistência interna revelou valores ajustados e as correlações entre factores estão de acordo com o teoricamente previsto.

PALAVRAS-CHAVE: *Adaptação, Validação (análises factoriais confirmatórias), SACQ, Adaptação escolar, Adolescência.*

Introdução

A adaptação ao contexto escolar, independentemente da idade considerada, é uma questão que se estabelece teoricamente como multidimensional ou plurifacetada. A maioria dos estudos na área da adaptação à escola utiliza, por isso, uma plêiade de factores ou dimensões que inevitavelmente integram os aspectos comuns da competência académica, da competência social (quer com pares/colegas, quer com funcionários e/ou professores/formadores) e ainda da competência comportamental. Por vezes são também abordadas questões emocionais e indicadores psico-afectivos na formulação deste conceito, por exemplo a impulsividade e a auto-estima. As investigações neste campo utilizam preferencialmente uma entre três estraté-

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392, Porto. Telf. 226 079 778. E-mail: magda_rocha@clix.pt

gias de avaliação; a primeira, e sem dúvida a mais utilizada, recorre a diferentes instrumentos que se propõem analisar outras tantas facetas deste conceito (Carapeta, Ramires e Viana, 2001; Chen, Chen e Kaspar, 2001; Farmer, Irvin, Thompson, Hutchins e Leung, 2006; Granot e Mayseless, 2001; Rusillo e Árias, 2004; Soares, Almeida, Diniz e Guisande, 2006; Walls e Little, 2005). Uma segunda abordagem, a tomada do todo pela parte, privilegia um marcador entre os indicadores da adaptação escolar, encontrando-se entre outros o auto-conceito (Silva e Vendramini, 2005), a vinculação ou laço à escola (Diaz, 2005), as atitudes face à escola (Wilkinson e Kraljevic, 2004), o sucesso académico (Kenny, Gallagher, Alvarez-Salvat e Silsby, 2002), etc. Finalmente, numa terceira abordagem da qual existem poucos instrumentos, trata-se da avaliação pluridimensional da adaptação à instituição escolar. Nesta última perspectiva são escassos os questionários que avaliam populações adolescentes a frequentarem instituições com níveis escolares entre o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário (Green, Nelson, Martin e Marsh, no prelo; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, Ruan e Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group, 2004).

Analisados alguns dos instrumentos que pretendem avaliar a adaptação escolar em termos multifactoriais, verifica-se que, ou são parcos na sua formulação, centrando-se apenas em duas facetas do construto (Aunola, Stattin e Nurmi, 2000), ou são construídos com base em vários questionários, tentando uma abordagem dimensional exaustiva, porém com poucos itens por dimensão (por exemplo a *Student Motivation and Engagement Scale*, Green *et al.*, no prelo), ou são de facto exaustivos e verdadeiramente pluridimensionais, requerendo estudos onde os efectivos das amostras são muito alargados (Powers, Bowen e Rose, 2005) ou em investigações transculturais (por exemplo, o *Health Behaviour in School aged Children Study*, consulte-se Nansel *et al.*, 2004). Nesta última categoria encontra-se o *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ), (Baker *et al.*, 1985; Baker e Siryk, 1984, 1986, 1989), um instrumento que avalia justamente a adaptação ao contexto formativo sob o ponto de vista da existência de diversas faces que contribuem para esse factor maior e envolve “exigências que variam em tipo e grau, exigindo uma plêiade de respostas de coping (ou de adaptações), que variam também em eficiência. Deste modo, cada item do questionário alude a uma das muitas facetas da adaptação à universidade e, quer explicita quer implicitamente, ao modo como o estudante lida mais ou menos eficazmente com as exigências que lhe são colocadas” (Baker e Siryk, 1989, p.1).

Sendo a adaptação à escola um dos indicadores desenvolvimentais mais válidos na avaliação dos adolescentes e um dos que mais reflecte a influência de determinantes pessoais, por exemplo da qualidade relacional com pais e pares (Fass e Tubman, 2002; Laible, Carlo e Raffaelli, 2000; Nickerson e Nagle, 2004; Ooi, Ang, Fung, Wong e Cai, 2006; Peixoto, 2004), mas também dos determinantes ambientais (Dekovic, Wissink e Meijer, 2004; Diaz, 2005), reveste-se de uma particular importância a tradução e adaptação de instrumentos que avaliem adequadamente o conceito nesta fase do ciclo vital.

A adaptação escolar é definida na literatura através das muitas dimensões que a compõem e também de muitos dos seus correlatos comportamentais, não tendo sido encontrada na revisão efectuada uma definição consistente do construto. A formulação patrocinada neste trabalho distancia-se da tradição cognitiva onde se releva importância maior ao progresso e sucessos académicos, adoptando antes uma abordagem alargada, mais próxima do enquadramento da motivação social, que incluiu percepções, afectos, envolvimento e *performance* (vide modelo da adaptação inicial à escola de Birch e Ladd, 1996). É também uma descrição de adaptação escolar justaposta a esta última a que é advogada pelo SACQ (Baker, s.d.), pese embora a medida tenha sido sujeita a críticas de falta de suporte teórico (Taylor e Pastor, 2005). Robert Baker define então *adaptação* de acordo com a operacionalização do *Student Adaptation to College Questionnaire*: "(...) É possível considerar que a adaptação é uma característica mensurável do estudante. Além disso, a adaptação tem diversas facetas ou dimensões nas quais a variação intra-individual e inter-individual ocorre; pode variar ao longo do tempo; e tem uma diversidade ampla de correlatos comportamentais e experienciais discerníveis que delineiam o significado do construto". (Baker, s.d.).

O *Student Adaptation to College Questionnaire* é a medida mais extensamente utilizada na avaliação da adaptação de jovens à universidade (Shilkret, 2003), facto confirmado através da ampla revisão de Robert Baker (s.d.). Esta medida foi já objecto de avaliação e estudo na Europa (Beyers e Goossens, 2002, 2003; Soucy e Larose, 2000), inclusivamente em Portugal (Ferreira e Ferreira, 2004); contudo, não encontramos na literatura evidência de uma adaptação a populações discentes de graus de formação prévios ao universitário.

Dada a inexistência de um instrumento de avaliação da adaptação escolar que preenchesse os requisitos teóricos que delimitamos, e que fosse comprovadamente eficaz do ponto de vista da quantidade e qualidade dos facto-

res que o estruturam, bem como na óptica das suas qualidades psicométricas, optou-se pela adaptação do SACQ a uma amostra portuguesa adolescente. Além dos fundamentos até aqui avançados para a utilização desta medida e consequentemente da sua adaptação, Robert Baker (s.d.) trouxe mais um argumento a este trabalho, exortando a uma delimitação do conceito de adaptação do estudante universitário que consideramos válida também para as restantes faixas escolares e formativas, ou seja, que a replicabilidade de um instrumento fiável permite a existência de um padrão de comparabilidade entre estudos que associam a adaptação, neste caso escolar, a outras dimensões psicológicas e demográficas.

Trabalho empírico

Objectivos

O objectivo geral deste estudo centrou-se na necessidade de avaliação multidimensional da adaptação ao contexto escolar de adolescentes a frequentarem instituições com graus escolares ao nível do terceiro ciclo do ensino básico (no caso dos cursos de aprendizagem apenas) e do secundário (para os três tipos de instituições consideradas). Diversos autores têm vindo a utilizar o SACQ relacionando a *adaptação académica* com o ambiente familiar e com o *coping* (Feenstra, Banyard, Rines e Hopkins, 2001), com a qualidade de vinculação e controlo na família (Soucy e Larose, 2000), com a vinculação (Matos e Costa, 2000), com o processo de desenvolvimento psicossocial no ensino superior (Ferreira e Ferreira, 2004) ou, ainda, com a separação psicológica (Beyers e Goossens, 2003); outros ocuparam-se das questões metodológicas optando pela análise do valor preditivo do SACQ relativamente a estudantes em risco (Kaase, 1994), pela realização de análises factoriais confirmatórias (Taylor e Pastor, 2005), pelo estudo da validade numa amostra belga (Beyers e Goossens, 2002). No entanto, todos os estudos citados têm em conta a avaliação da adaptação formativa na vivência universitária, pelo que esta investigação se reveste de um interesse particular ao analisar o questionário sob o ponto de vista da adaptação formativa fora do contexto universitário.

O levantamento teórico-empírico encontrou no SACQ (Baker e Siryk, 1984, 1986, 1989; Baker *et al.*, 1985) as características dimensionais e o enfoque teórico pretendidos, realizando-se por isso a sua adaptação e consequente estudo de qualidades psicométricas.

Além das características factoriais do SACQ que permitem uma avaliação facetada da adaptação escolar, este é um instrumento que tem a dupla conveniência de poder ser empregue enquanto instrumento da investigação empírica, bem como ferramenta de diagnóstico clínico, o que traz um interesse acrescido à sua adaptação à população adolescente discente portuguesa.

Um objectivo decorrente do objectivo mais geral foi alargar a adaptação do instrumento a alunos e formandos das escolas profissionais e pólos de aprendizagem, não se cingindo a amostra apenas aos alunos das escolas regulares, como é de resto habitual. Pretendeu-se com este alargamento obter, tanto quanto possível, uma medida que o mais fielmente possível integrasse grupos distintos da população portuguesa. A adaptação do questionário envolveu assim a adequação dos itens quer à realidade cultural no contexto português, quer ainda ao nível de algumas especificidades decorrentes da integração na amostra de jovens provenientes dos três tipos de oportunidades formais de educação.

Embora decorrente do objectivo maior que é a adaptação do instrumento, este trabalho está assente na premissa da replicabilidade da estrutura factorial original do instrumento na amostra recolhida, razão pela qual se optou pela análise factorial confirmatória. Este é um modelo que testa a teoria, por oposição a um método de criação de teoria como é o da análise factorial exploratória. A propósito da utilização das abordagens confirmatória ou exploratória, Gorsuch (1983, p. 134) refere que o poder da análise factorial confirmatória reside justamente na testagem explícita de hipóteses da análise factorial, sendo desde logo a mais importante das análises do ponto de vista teórico. Considera ainda que a abordagem confirmatória deverá ser, por isso mesmo, a mais utilizada entre as duas, referenciando igualmente que o estudo exploratório deveria ser reservado às áreas onde anteriores análises não foram ainda efectuadas. Embora a essência da análise factorial confirmatória seja a da validação teórica de um modelo, quando existe desadequação dos dados ao modelo inicial, os programas estatísticos actuais permitem observar as análises de um ponto de vista exploratório, nomeadamente ao poderem ser interpretados os valores de regressão beta standardizados à imagem dos *loadings* da análise factorial exploratória.

Método

Participantes

A amostra é constituída por 538 adolescentes da Área Metropolitana do Porto, de ambos os géneros (rapazes, $n=264$; raparigas, $n=274$), com uma média de idades de 17.73 anos ($DP=1.55$). Os respondentes foram seleccionados aleatoriamente tendo em conta três realidades educativas formais: escolas regulares ($n=150$, 10º, e 12º anos de escolaridade), escolas profissionais ($n=169$, do 1º e 3º anos de cursos de nível 3) e pólos de aprendizagem ($n=219$, 1º e 3º anos de cursos de nível 3 e do 2º ano de nível 2).

Em termos etários os formandos dos pólos de aprendizagem são em percentagem significativamente [$\chi^2(4, 536)=43.935, p=.000$] mais velhos (15-16 anos=25.5%, 17-18 anos=4.2%, 19-23 anos=52.9%) que os das escolas profissionais (15-16 anos=24.5%, 17-18 anos=33.2%, 19-23 anos=32.9%) e que os das escolas regulares (15-16 anos=50%, 17-18 anos=26.6%, 19-23 anos=14.2%). Estas diferenças têm em linha de conta a existência nesta amostra apenas sujeitos correspondentes em frequência escolar ao 8º ano, por isso, nível 2 como já referenciado.

Quanto à família destes jovens, em 80.9% dos casos os pais são casados ($n=435$), 14.7% são divorciados ou separados de facto ($n=79$), 4.3% encontram-se em situação de viuvez e apenas em um dos casos os pais nunca coabitaram. O nível sócio-económico dos pais dos adolescentes é maioritariamente baixo (54.5%), sendo que 19.9% encontram-se no nível médio e 10.2% no elevado. Em termos sócio-culturais, e excluindo 3 casos de analfabetismo, a maioria dos pais tem habilitações entre o primeiro e o segundo ciclo do ensino básico (Pai=56.3%; Mãe=63.2%), seguindo-se 26.8% dos Pais e 24.3% das Mães com habilitações ao nível do terceiro ciclo do ensino básico ou do secundário e, finalmente, os pais que frequentaram ou têm um diploma de nível 4 ou 5 (Pai=5.2%; Mãe=5.4%).

O instrumento e a sua adaptação

O SACQ é um questionário de auto-relato com resposta numa escala *Likert* de 6 pontos (“Discordo completamente” a “Concordo completamente”)¹ que pretende avaliar através de 67 itens a adaptação de jovens

¹ Na sua versão original o SACQ apresenta-se num *Likert* de 9 pontos de “Aplica-se muito a mim” a “Não se aplica a mim de todo”.

adultos ao contexto universitário. O objectivo do instrumento é a análise das variações na adaptação à universidade sob a influência dos determinantes ambientais e de personalidade, ao mesmo tempo que pode ser utilizado como meio de apoio ao diagnóstico nesta área da intervenção psicológica. O instrumento é composto por quatro subescalas, a saber, *Adaptação académica*, *Adaptação social*, *Adaptação pessoal-emocional* e *Vinculação*.

A *Adaptação académica* avalia o sucesso do estudante ao lidar com as exigências formativas características do contexto educativo (24 itens, com um item em comum com a subescala *Vinculação*). A subescala pode ser observada enquanto agrupamentos de itens, ou clusters aos quais correspondem quatro facetas do construto: *Motivação*, *Aplicação*, *Desempenho* e *Ambiente académico*. Um exemplo das alíneas constituintes da subescala é o item nº 44 “Tenho ido às aulas regularmente”.

A *Adaptação social* analisa o sucesso do jovem enquanto este lida com as exigências interpessoais provenientes do contexto formativo (20 itens, com 8 itens em comum com a subescala *Vinculação*). Esta subescala também pode ser vista agrupada em quatro clusters de itens correspondentes a outras tantas áreas do conceito de *Adaptação social*: *Adaptação geral*, *Outras pessoas*, *Saudade* e *Envolvente social*. O item nº 51 constitui um exemplo da dimensão “Ultimamente tenho-me sentido muito só na escola/pólo”.

A subescala *Adaptação pessoal-emocional* pretende estimar o estado psicológico e físico do jovem durante o processo de adaptação ao contexto escolar (15 itens). O SACQ define aqui dois conjuntos de itens que correspondem a duas faces do factor: *Psicológica* e *Física*. Tomemos por exemplo da escala o item nº 2 “Ultimamente tenho-me sentido tenso(a) e nervoso(a)”.

Finalmente, a subescala *Vinculação* mede o grau de compromisso do estudante com os objectivos escolares e institucionais bem como a qualidade do laço estabelecido entre aluno e instituição formativa (15 itens entre os quais 9 itens já referenciados, comuns a outras escalas). Também nesta dimensão são dois os agrupamentos de itens que se constituem em duas facetas: *Geral* e *Instituição formativa em particular*. O exemplo escolhido para a subescala é o item nº 34 “Gostava de ter entrado noutra curso”.

A escala pode ainda dar origem a um score total, desde que sejam incluídos para o efeito, além dos 65 itens que compõem os quatro factores, os itens nºs 53 e 67 (apenas utilizados com este fim). Relativamente aos procedimentos de administração efectuados no âmbito deste estudo, foi solicitado aos respondentes que identificassem as respostas que melhor exprimiam o modo como se sentiam em contexto formativo.

O trabalho de adaptação do instrumento iniciou-se com a tradução dos itens a partir do seu manual (Baker e Siryk, 1989) e, dadas as realidades escolares diversas das originalmente utilizadas, foram criadas versões que incluíram na formulação das questões o facto de os jovens frequentarem escolas regulares, profissionais ou pólos de aprendizagem (incluindo designações de escola/pólo abrangendo deste modo os subsistemas amostrados, ou especificidades como módulos/disciplinas). Assim por exemplo o item nº 16 é formulado na versão 'escolas regulares' como *"Estou contente por ter entrado nesta área de estudos"*, enquanto que nas escolas profissionais e pólos o enunciado é *"Estou contente por ter entrado neste curso."*

Também se adequaram itens, mantendo-lhes o pressuposto, tornando-os porém consistentes não só com a realidade portuguesa, mas também com a faixa etária em estudo. Um exemplo desta adaptação é o item nº 26, no original *"I enjoy living in a college dormitory"*, que nesta versão se optou por formular como *"Gosto do ambiente entre as pessoas do pólo"*, já que a realidade portuguesa contempla de forma apenas residual o afastamento dos adolescentes do ambiente parental até à universidade. O item nº 36 é um outro exemplo desta acomodação de realidades distintas, já que a estruturação curricular é diversa na realidade americana e na portuguesa, no original, *"I am satisfied with the number and variety of the courses available at college"*, que se apresenta nesta versão enquanto *"Estou satisfeito(a) com o número e a variedade de disciplinas do meu ano"*.

Foi ainda realizado um procedimento de reflexão falada com um grupo de jovens dos 17 aos 22 anos de idade, a frequentarem os níveis 2 e 3 (no 1.º ano de nível 2 e, nos 1.º e 3.º anos de nível 3) de um pólo do sistema de aprendizagem. Os formandos não encontraram dificuldades na compreensão dos itens formulados, porém, indicaram como inconvenientes do instrumento a sua extensão e conseqüente preenchimento exaustivo.

Procedimento

A selecção das instituições formativas foi aleatória tendo em conta a listagem de escolas (regulares e profissionais) e pólos de aprendizagem da área urbana acima referenciada. Os Conselhos executivos/Direcções pedagógicas das escolas e pólos foram contactados para avaliar da sua disponibilidade na participação no estudo, fazendo o SACQ parte de uma bateria de oito questionários aplicados no âmbito de uma investigação mais abrangente. A todos os jovens foram dadas indicações acerca do carácter voluntário de participação no estudo e oferecidas garantias de confidencialidade.

A administração dos questionários recorreu à utilização de dois períodos lectivos/formativos de 45' ou de um de 90'. Os questionários foram agrupados em duas séries e a sequência de administração foi a mesma por série de questionários, porém, a ordem de administração em cada sequência foi aleatória prevenindo eventuais efeitos de contaminação de resposta por serialização de preenchimento.

Resultados

Este estudo utilizou a análise factorial confirmatória como método de observação da validade do construto de adaptação escolar proposto pelo SACQ. A vantagem da abordagem confirmatória sobre a exploratória é justamente o apriorismo da teoria, que neste caso define uma estrutura em quatro dimensões em que uma entre elas (*Vinculação*) tem com outra escala oito itens em comum (*Adaptação social*) e com uma segunda um item comum (*Adaptação académica*). Dado que a estrutura teórica do SACQ defende ainda a possibilidade da unifactorialidade com o acrescento de dois itens à escala, esta organização foi também testada.

Para efeitos da realização das análises factoriais de primeira e segunda ordem foram construídas parcelas de itens. O procedimento de emparcelamento, embora controverso (Coffman e McCullum, 2005; Marsh, Hau, Balla e Grayson, 1998; Meade e Kroustalis, 2005), detém já um robusto enquadramento a suportá-lo, nomeadamente porque a agregação de itens aumenta a estabilidade dos parâmetros a estimar e melhora a relação entre variáveis e tamanho da amostra (Bandalos, 2002; Bandalos e Finney, 2001; Holt, 2004; Little, Cunningham, Sahar e Widaman, 2002; McCallum, Widaman, Preacher e Hong, 2001). O procedimento observa assim a diminuição do número de parâmetros a estimar tendo em conta a unidimensionalidade dos factores e a aleatoriedade na construção das parcelas (Holt, 2004). Tendo em conta estes pressupostos foram construídas, inicialmente, parcelas apenas com os itens unidimensionais, deixando os nove itens bidimensionais na sua formulação inicial. Construíram-se quatro parcelas de itens na dimensão *Adaptação académica* (três com seis e uma com cinco itens), duas parcelas de seis itens na dimensão *Adaptação social*, três emparcelamentos de cinco itens cada na dimensão *Adaptação pessoal-emocional* e uma única parcela na dimensão *Vinculação* (seis itens).

Os modelos testados (programa estatístico EQS, versão 6.1) recorreram ao método da máxima verosimilhança e o ajustamento dos modelos foi avaliado

com apelo a diversos índices que não o *Qui-quadrado* (embora reportado), já que reconhecidamente é um índice global muito sensível ao tamanho da amostra e à violação da assumpção da normalidade multivariada. Este índice será assim utilizado apenas na comparação entre modelos (teste de diferenças *Qui-quadrado*) e não enquanto índice de ajustamento do modelo à população. Deste modo cada um dos modelos apresentados terá acoplado os valores de quatro índices de ajustamento (vide Hu e Bentler, 1995). Em termos de índices absolutos serão utilizados o *Goodness of Fit Index* (GFI; Jöreskog e Sorbom, 1989; Tanaka e Huba, 1984) que mede a qualidade global do ajustamento do modelo, e, embora derivado do valor do *Qui-quadrado* é contudo menos sensível ao tamanho da amostra e ainda o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR, Bentler, 1995) que é sensível à falta de especificação das correlações entre factores. Para os índices baseados na Não-centralidade foram utilizados o *Root Mean Square of Approximation* (RMSEA, Steiger, 1990) que detecta a falta de especificidade dos pesos dos factores, e o *Comparative Fit Index* (CFI, Bentler, 1990) que compara o valor do modelo independente com o do modelo com restrições proposto (vide Schermelleh-Engel, Moosbrugger e Müller, 2003).

Além dos índices de ajustamento foi tida em conta a significância ($p < .05$) dos valores beta estandardizados (β) das parcelas e dos itens multidimensionais e, ainda, a disparidade comparativa do peso dos *loadings*. Os valores de consistência interna foram avaliados com recurso ao programa estatístico SPSS (versão 13), sendo apresentados apenas os valores de *alpha de Cronbach* para a versão final do instrumento.

Análise factorial confirmatória de primeira ordem

A análise factorial de primeira ordem realizou-se segundo a estrutura indicada pelos autores. A Figura 1 representa o modelo.

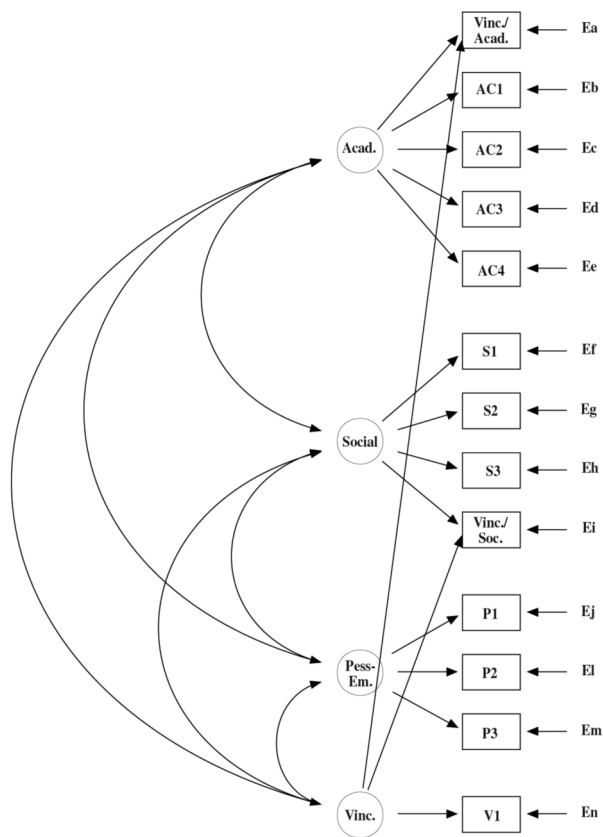


Figura 1 – Análise fatorial confirmatória (1ª ordem SACQ) modelo de quatro factores

Legenda: Vinc./Acad.: item nº 36, comum às escalas *Adaptação acadêmica* e *Vinculação*; Vinc./Soc.: itens nºs 1, 4, 16, 26, 42, 56, 57 e 65, comuns às escalas *Adaptação social* e *Vinculação*; AC1 a AC4: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação acadêmica*; S1 a S3: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação social*; P1 a P3: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação pessoal-emocional*; V1: emparcelamento para a escala *Vinculação*. Acad.: Factor *Adaptação acadêmica*; Social: Factor *Adaptação social*; Pess-Em.: Factor *Adaptação pessoal-emocional*; Vinc.: Factor *Vinculação*.

O teste do modelo em quatro factores revelou-se adequado em termos de ajustamento ($\chi^2=494.18$, $gl= 137$, $p=.000$; CFI=.925, GFI=.900, SRMR=.058, RMSEA=.070); contudo, quando observados os valores beta estandardizados e a significância dos *loadings* dos itens comuns a duas escalas (através das equações de medida), verificou-se que os itens nºs 1 ($p>.05$, $\beta=.04$, $ep=.076$, $z=.741$), 4 ($p>.05$, $\beta=-.03$, $ep=.102$, $z=-.530$), 26 ($p>.05$, $\beta=-.00$, $ep=.111$, $z=-.091$), 36 ($p>.05$, $\beta=-.00$, $ep=.119$, $z=-.060$), 42 ($p>.05$, $\beta=.06$, $ep=.105$, $z=1.074$), 56 ($p>.05$, $\beta=-.05$,

ep=.130, $z=-.868$) e 65 ($p>.05$, $\beta=.02$, ep=.083, $z=.336$) não eram significativos para o factor *Vinculação*. O mesmo aconteceu relativamente ao item nº 16, desta feita para o factor *Adaptação social* ($p>.05$, $\beta=-.09$, ep=.123, $z=-1.590$). Todos os restantes *loadings* resultaram significativos para os respectivos factores, contudo, uma análise ao item nº 57 revelou um peso beta estandardizado de $\beta=.11$ para o factor *Adaptação social* enquanto que no factor *Vinculação* esse peso era de $\beta=.67$, pelo que a manutenção do item no primeiro factor poderia resultar ambígua ao nível estrutural, sendo por isso retirado dessa dimensão.

Verificando-se a desadequação da estrutura inicial optou-se por testar a solução estrutural de acordo com os resultados expostos no parágrafo anterior, ou seja através de uma comparação à priori do modelo inicial com o alternativo ao qual se retiram os itens referenciados, apelando para o efeito a um teste multivariado de Wald. Os valores do *Qui-quadrado* (modelo inicial $\chi^2=505.07$, gl= 146, $p=.000$; modelo final $\chi^2=492.21$, gl= 137, $p=.000$) na comparação de Wald não foram significativos ($\chi^2=12.860$, gl=9, $p=169$), rejeitando-se a hipótese nula da equivalência dos modelos. Mais ainda, a integração de cada um dos nove parâmetros na equação não fazia variar significativamente o valor do *Qui-quadrado*. A solução indica a manutenção dos 65 itens da escala inicial do SACQ, porém sem sobreposição de itens. O Quadro 1 sistematiza a estrutura final do instrumento.

Quadro 1: *Itens designados às quatro dimensões após resultados da AFC de 1ª ordem*

Escalas	Designação dos Itens	Total
Adaptação académica	3, 5, 6, 10, 13, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 32, 36, 39, 41, 43, 44, 50, 52, 54, 58, 62, 66	24
Adaptação social	1, 4, 8, 9, 14, 18, 22, 26, 30, 33, 37, 42, 46, 48, 51, 56, 63, 65	18
Adaptação pessoal-emocional	2, 7, 11, 12, 20, 24, 28, 31, 35, 38, 40, 45, 49, 55, 64	15
Vinculação	15, 16, 34, 47, 57, 59, 60, 61	8

Dada a possibilidade de alteração do emparcelamento inicial, constatada a condição de unidimensionalidade, foi introduzido o item nº 36 no emparcelamento do factor *Adaptação académica* inicialmente com cinco itens, apresentando-se o factor com quatro indicadores de seis itens cada um; a dimensão *Adaptação social*, agora com 18 itens, reaparece com três indicadores de seis itens cada um, enquanto que para a *Vinculação* construíram-se duas parcelas de três

itens cada e uma de apenas dois, num total de três indicadores. O factor *Adaptação pessoal-emocional* manteve a sua estrutura. Os resultados da análise resultantes destes procedimentos encontram-se na Figura 2, enquanto que na Figura 3 é possível verificar os resultados do modelo unifactorial original.

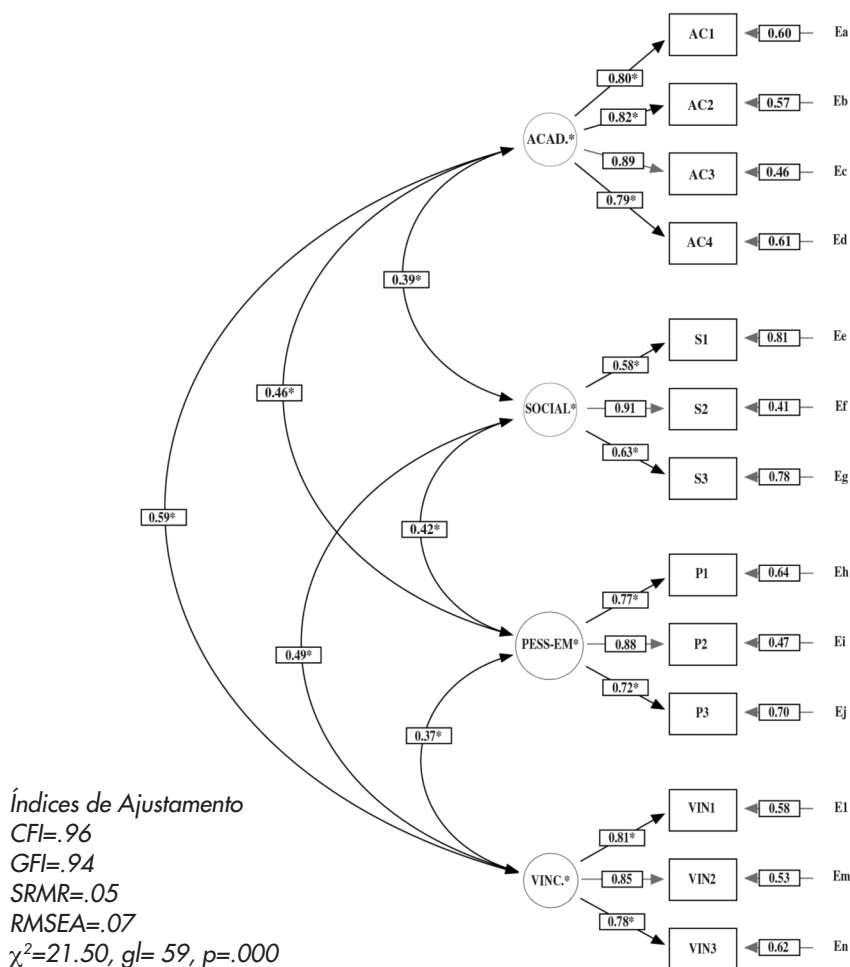


Figura 2 – Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem

Legenda: AC1 a AC4: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação académica*; S1 a S3: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação social*; P1 a P3: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação pessoal-emocional*; VIN1 a VIN3: Emparcelamentos para a escala *Vinculação*. Acad.: Factor *Adaptação académica*; Social: Factor *Adaptação social*; Pess-Em.: Factor *Adaptação pessoal-emocional*; Vinc.: Factor *Vinculação*.

Nota: Os valores de correlação são todos significativos à significância de $p < .05$

O modelo obtido confirma a estrutura factorial do SACQ em quatro factores puros, com índices de ajustamento adequados e valores beta estandardizados dentro dos pesos aguardados. Os valores correlacionais encontram-se dentro da direcção e da magnitude teoricamente esperadas (entre .37 e .59), reveladores de que em termos de magnitudes são *“suficientemente elevados para indicarem que as subescalas estão de facto a medir um construto comum, mas pequenas o suficiente para suportar a conceptualização desse construto como detendo diferentes facetas tal como representadas pelas subescalas”* (Baker e Siryk, 1989, p. 34).

Os valores beta estandardizados dos *loadings* são significativos para as equações de medida ($p < .05$), encontrando-se entre .58 e .91. Tal como se verifica através da Figura 2, não foram encontradas correlações entre os erros dos indicadores.

Quando se avaliou a unidimensionalidade da escala, verificou-se que o modelo da escala total (67 itens) enquanto medida global da adaptação escolar, não encontrava eco nesta amostra. Assim, a análise factorial confirmatória de primeira ordem (*vide* Figura 3) observou um ajustamento muito pobre dos dados ao modelo tendo sido ainda verificadas desproporções entre os valores beta estandardizados dos indicadores.

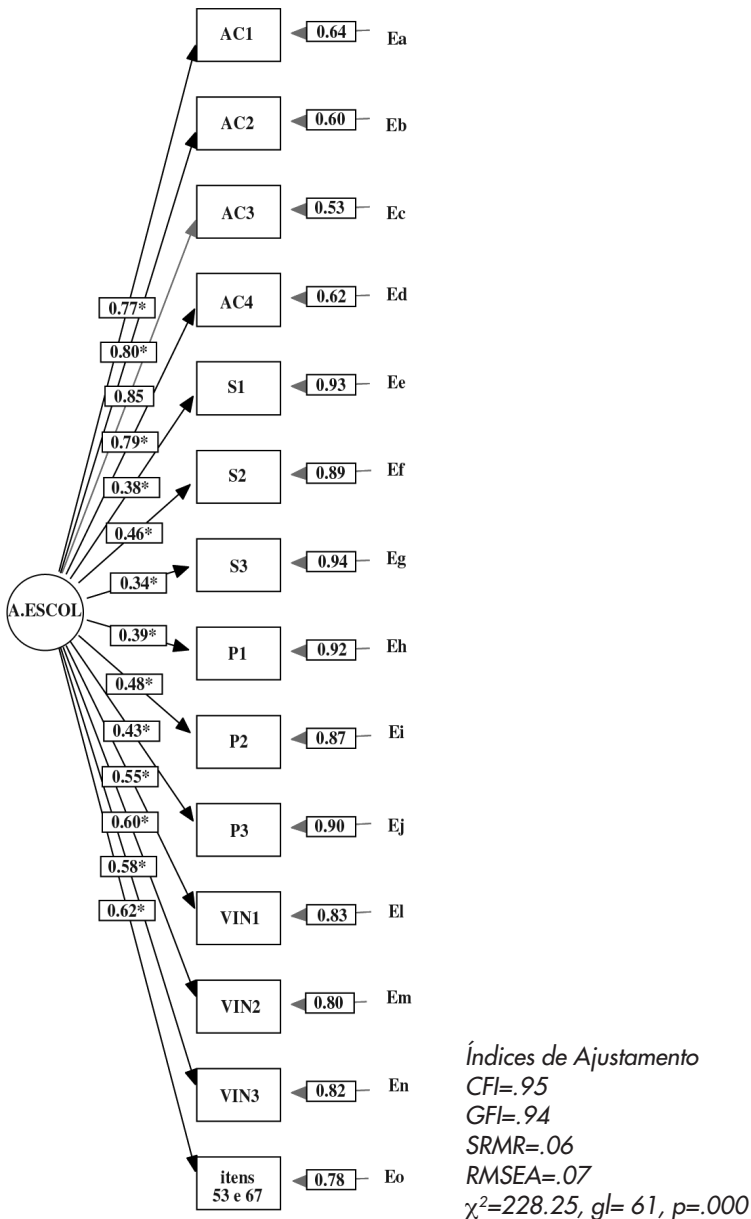


Figura 3 – Análise fatorial confirmatória-solução unifactorial sem sobreposição de itens

Legenda: Itens 53 e 67: Parcela de itens e sua integração no modelo segundo indicação teórica dos autores.

Análise factorial confirmatória de segunda ordem

Através da análise factorial de 2ª ordem pretendeu saber-se se as quatro dimensões encontradas no SACQ saturam de facto num factor de ordem mais elevada validando o construto de *Adaptação à instituição formativa*. Procurou-se ainda encontrar os pesos relativos de cada um dos factores de ordem inferior para o factor de ordem mais elevada.

O valor da variância do factor de segunda ordem foi fixo em 1.0, colocando-se um constrangimento determinando a similitude do valor do resíduo dos factores *Adaptação académica e social* (Figura 4.).

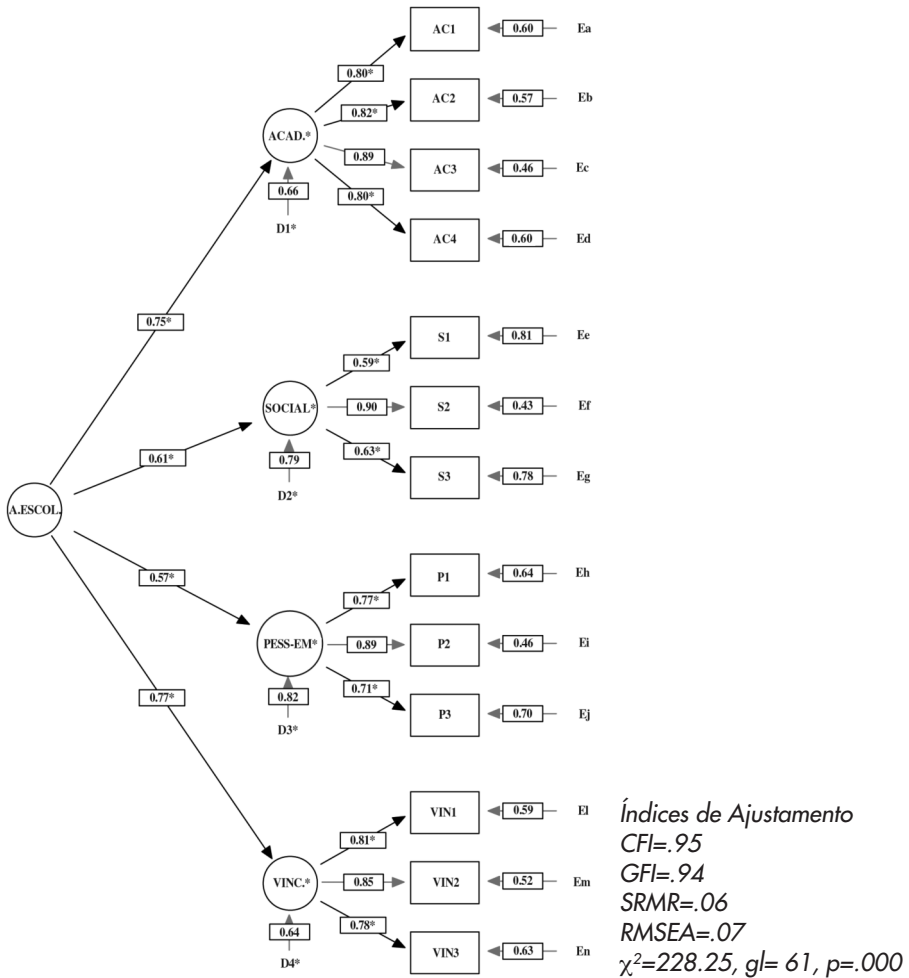


Figura 4 – Análise factorial confirmatória de 2ª ordem

Legenda: AC1 a AC4: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação acadêmica*; S1 a S3: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação social*; P1 a P3: emparcelamentos de itens para a escala *Adaptação pessoal-emocional*; VIN1 a VIN3: Emparcelamentos para a escala *Vinculação*. Acad.: Factor *Adaptação acadêmica*; Social: Factor *Adaptação social*; Pess-Em.: Factor *Adaptação pessoal-emocional*; Vinc.: Factor *Vinculação*. A.Escol.: Factor de segunda ordem *Adaptação à instituição escolar*

Através da Figura 4 pode observar-se que os índices de ajustamento do modelo confirmam a existência de um factor maior capaz de agregar os factores de primeira ordem.

A partir dos valores de regressão de cada um dos factores de primeira ordem procedeu-se ao cálculo dos pesos relativos de cada um para o factor de ordem superior (Quadro 2). Este cálculo é efectuado tendo por base o valor máximo da regressão (1.0). Somaram-se os valores beta estandardizados obtidos para cada um dos factores de primeira ordem em relação ao factor de ordem superior, aplicando-se de seguida a fórmula em que o somatório dos valores β estandardizados dos factores de 1ª ordem está para o valor total de regressão de 1 assim como cada um dos valores β estandardizados dos factores de 1ª ordem está para χ . Os resultados encontram-se sistematizados no Quadro 2.

Quadro 2: Pesos proporcionais de cada uma das dimensões para o factor de ordem maior

Factores de primeira ordem				
	Adaptação acadêmica	Adaptação Social	Adaptação pessoal-emocional	Vinculação
Pesos relativos	.27	.23	.21	.29
Total				1.00

Da observação do Quadro 2 conclui-se que nesta amostra existe um peso relativo maior por parte do factor *Vinculação* para o factor de segunda ordem, seguindo-se-lhe a *Adaptação acadêmica* e a *social* (respectivamente) e, por último, a *Adaptação pessoal-emocional*, no entanto os pesos parecem estar equilibrados, não existindo disparidades maiores (note-se que entre o peso maior e o menor há uma diferença de apenas .08).

Consistência interna

Partindo das soluções encontradas através dos procedimentos estatísticos anteriores, foi possível avaliar a consistência interna de cada uma das escalas, através do valor do *alpha de Cronbach*. Os valores obtidos variam entre

.72 e .88, indicando que os itens avaliam razoavelmente (Clark e Watson, 1995; Gliem e Gliem, 2003; Santos, 1999) os factores de primeira ordem a que se propunham. Além da observação do grau de confiança em que podemos utilizar as subescalas do SACQ, este procedimento confirmou a integridade dos processos de emparcelamento de itens. O Quadro 3 apresenta os valores de consistência interna encontrados para cada uma das quatro escalas.

Quadro 3: Valores de consistência interna, alpha de Cronbach, para as escalas SACQ

Dimensões/escalas SACQ (N=538)				
	Adaptação académica	Adaptação Social	Adaptação pessoal-emocional	Vinculação
Nº de itens	24	18	15	8
α de Cronbach	.883	.720	.780	.804

Discussão

Os resultados obtidos através das análises factoriais de primeira e segunda ordens revelaram que a estrutura do SACQ em quatro dimensões com itens bifactoriais e a solução unidimensional com acréscimo dos itens nºs 53 e 67 não se ajustam aos dados da amostra. Contudo, as análises de significância das equações estruturais e a análise comparativa dos pesos beta standardizados permitiram avançar com uma estrutura pura de 65 itens, agregados em quatro factores que se aglomeram à volta de um factor de ordem superior que designamos de *Adaptação Escolar*. Os índices de ajustamento dos modelos resultantes deste estudo indicam uma adequação dos dados da amostra ao modelo, com valores de correlação e de regressão próximos aos do formato dimensional original do questionário. Também a consistência interna, medida através do índice alpha de Cronbach, indica valores adequados em todas as escalas. Resultados similares foram obtidos em diversos estudos (para uma revisão vide Baker e Siryk, 1989; Beyers e Goossens, 2002), pese embora não com uma estrutura *limpa* como neste caso.

Os diversos procedimentos e análises efectuadas permitiram assim a adaptação de um instrumento multidimensional cuja organização parece servir para a leitura da dimensão *adaptação de jovens ao contexto escolar*.

Considera-se ainda que a estrutura factorial encontrada pelo estudo resulta essencialmente do grau de formação/educação analisado agora pelo ins-

trumento, por comparação aos estudos do SACQ em populações universitárias. Analisadas ambas as realidades, é possível que haja uma sobreposição em algumas áreas da *Vinculação* e da *Adaptação social* no contexto académico, nomeadamente porque o cariz das actividades extracurriculares na universidade apela a um sentido de pertença a grupos sociais já externos (e diferenciados) dos do *campus* estrito, enquanto que as actividades sociais de alunos ou formandos de níveis de formação 2 e 3 costumam aliar-se a actividades que intrinsecamente se associam à “escola”. A realidade universitária traz pares não só da faculdade e do ano específico do jovem, enquanto que as turmas de escolas e pólos, com pequenos efectivos, sugerem pares apenas circunscritos à realidade mais íntima de um universo pequeno (a instituição) e dentro deste o microcosmo do curso, em específico a vivência da turma. Assim, será mais fácil percepcionar por parte dos adolescentes a separação do universo social e da escola, enquanto que os jovens universitários estão integrados num mundo onde ambas as realidades muitas vezes se sobrepõem. O envolvimento pessoal e relacional tal como avaliado pelo SACQ poderá encontrar-se mais claro nos níveis de estudos 2 e 3, onde não existe uma diversidade tão grande de opções de relacionamento e, não se desenvolvem, tal como já afirmado, tantas actividades extracurriculares quanto no nível académico.

Conclusão

Apesar da importância de que se reveste esta adaptação do SACQ em populações discentes não universitárias, seria interessante em futuras utilizações do instrumento a integração nas amostras de todos os tipos de ofertas educativas formais de níveis inferiores aos quatro e cinco (inclusive as novas variedades formativas da Educação-formação e os cursos tecnológicos das escolas secundárias, bem como de cursos oferecidos por externatos e colégios particulares). Em termos metodológicos está contudo aberto caminho à execução de estudos correlacionais e diferenciais com variáveis concorrentes, mas também que teoricamente suportam a predição das dimensões do SACQ. Esta primeira abordagem permite já levantar expectativas de utilização do instrumento como meio de avaliação de diversas facetas da adaptação dos jovens adolescentes portugueses ao meio escolar, bem como de possibilitar a sua utilização em contexto de consulta psicológica.

Parece-nos que o estudo levanta ainda pistas interessantes do ponto de vista metodológico. É aconselhável, além do desenvolvimento de estudos com

populações mais alargadas, a diminuição do número de itens do instrumento tornando-o eventualmente menos fatigante, já que o preenchimento de um questionário de 65 itens é exaustivo, sobretudo em se tratando dos adolescentes mais jovens. Para tal, a reflexão entre investigadores que utilizaram o instrumento e a realização de análises factoriais exploratórias em diversas amostras podem permitir a simplificação do questionário, mantendo contudo a validade e fidelidade do SACQ.

Por último, seria interessante realizar um levantamento teórico-empírico no sentido de verificar até que ponto as realidades escolares profissionalizantes não integrarão algumas outras dimensões da *Adaptação Escolar*, não nos podendo esquecer que, apesar de o instrumento se adequar à interpretação quer da realidade da educação mais tradicional (escolas regulares), quer à realidade das restantes instituições que participaram no estudo, na realidade a base deste instrumento é o universo universitário, bem mais próximo da estrutura do ensino regular que do profissional.

Referências

- Aunola, K., Stattin, H. e Nurmi, J. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.
- Baker, R. W. (s.d.). *Research using the Student Adaptation to College Questionnaire*. Manuscrito não publicado. Retirado da internet a 23 de Março, 2007 Sacq_Full.pdf.
- Baker, R. W. e Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 94-103.
- Baker, R. W. e Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 31-38.
- Baker, R. W. e Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Western Psychological Services (Eds.). Western Psychological Services: USA.
- Baker, R., McNeil, O. V. e Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshmen adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9, 78-102.
- Bandalos, D. L. e Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides e R. E. Shumaker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: New developments and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS: Structural equations program manual*. B.M.D.P. Statistical Software, Los Angeles.
- Beyers, W. e Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, 18, 363-382.
- Beyers, W. e Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of student adaptation to college questionnaire in a sample of european freshman students. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 527-538.
- Birch, S. H. e Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen e K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Carapeta, C., Ramires, A. C. e Viana, M. F. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, 1, 51-58.

- Chen, X., Chen, H. e Kaspar, V. (2001). Group social functioning and individual socioemotional and school adjustment in Chinese children. *Merril-Palmer Quartely*, 47, 264-299.
- Clark, L. A. e Watson, D. B. (1995). Constructing validity: Basic issues in scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.
- Coffman, D. L. e MacCallum, R. C. (2005). Using parcels to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 235-259.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. e Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C. e Leung, M. (2006). School adjustment and the academic success of rural African American early adolescents in the Deep South. *Journal of Research in Rural Education*, 21, 1-14.
- Fass, M. E. e Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in Schools*, 39, 561-573.
- Feenstra, J. S., Banyard, V. L., Rines, E. N. e Hopkins, K. R. (2001). First year students' adaptation to college: The role of family variables and individual coping. *Journal of College Student Development*, 42, 106-113.
- Ferreira, I. S. e Ferreira, J. A. (2004, Setembro). *As mudanças psicossociais no jovem adulto e a adaptação ao contexto do ensino superior. Sessão temática – Psicologia do Desenvolvimento I*. Comunicação oral apresentada no 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado da internet a 21 de Janeiro de 2002, http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/silva/silva.htm
- Gliem, J. e Gliem, R. (2003, Outubro). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. Comunicação oral apresentada na Conferência Anual do Midwest Da Pesquisa à Prática em Educação do Adulto, do Desenvolvimento e da Comunidade, Columbus, OH.
- Granot, D. e Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541.
- Green, J. Nelson, G., Martin, A. J. e Marsh, H. W. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. Manuscrito submetido para publicação.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2ª Edição). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Holt, J. K. (2004, Outubro). Item Parceling in Structural Equation Models for Optimum Solutions. Artigo apresentado no Encontro Annual da Associação do Mid-Western para a Pesquisa em Educação, Columbus, OH.
- Hu, L. e Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. Thousand Oaks, CA: Sage. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Jöreskog, K. G. e Sorbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to program and applications* (2nd ed.). Chicago: SPSS.
- Kaase, K. J. (1994, Maio-Junho). *Testing the limits of the Student Adaptation to College Questionnaire*. Comunicação oral apresentada no 34º Forum Anual da Associação para a Pesquisa Institucional, New Orleans, L.A.
- Kenny, M. E., Gallagher, L. A., Alvarez-Salvat, R. e Silsby, J. (2002). Sources of support and psychological distress among academically successful inner-city youth. *Adolescence*, 37, 161-182.
- Laible, D. J., Carlo, G. e Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.
- Lemos, M. S. e Meneses, I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. e Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151-173.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. e Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R., Grayson, D. (1998). Is more ever too much: The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioural Research*, 33, 181-22.
- Matos, P.M. e Costa, M.E. (2000). *Ecologia das relações de vinculação: Representações e processos desenvolvimentais em jovens adultos*. Relatório final de projecto apresentado à Fundação para a Ciência e Tecnologia (PRAXIS XXI/PCSH/C/PSI/84/96)
- Meade, A. W. e Kroustalis, C. M. (2005, Abril). *Problems with Item Parceling for Confirmatory Factor Analysis Tests of Measurement Invariance of Factor Loadings*. Comunicação oral apresentada no 20º Encontro Anual da Sociedade para a Psicologia Industrial/Organizacional, Los Angeles, CA.
- Ministério para a Qualificação e o Emprego (1986). Decreto-Lei n.º 205/96 de 25 de Outubro. Diário da República 248/96 Série I-A.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, M. A. e Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics e Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Nickerson, B. A. e Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-6.
- Ooi, Y. F., Ang, R. P., Fung, D. S. S., Wong, G. e Cai, Y. (2006). The impact of parent-child attachment on aggression, social stress and self-esteem. *School Psychology International*, 27, 552-566.

- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1, 235-244.
- Powers, J. D., Bowen, G. L. e Rose, R. A. (2005). *Using social environment assets to identify intervention strategies for promoting school success*. *Children e Schools*, 27, 177-187.
- Rusillo, M. T. C. e Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 97-112.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's Alpha: a tool for assessing the reliability of scales. *Journal of Extension*. Abril, vol. 37, n.º 2. (www.joe.org/joe/1999april/tt3.html)
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. e Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8, 23-74. (<http://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/issue20/index.html>)
- Shilkret, R. (2003, March). *Psychodynamic studies of college adjustment*. Distinguished Lecture Series, Clinical Psychology Graduate Program, Widener University, Chester, P. A.
- Silva, M. C. R. e Vendramini, C. M. M. (2005). The self-concept and university achievement in statistics. *Psicologia Escolar e Educação*, 9, 261-268.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz A. M. e Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1, 15-27.
- Soucy, N. e Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of Family Psychology*, 14, 125-143.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-18.
- Tanaka, J. S. e Huba, G. J. (1984). Confirmatory factor analyses of psychological distress measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 621-635.
- Taylor, M. A. e Pastor, D. A. (2005, Maio). *A confirmatory factor analysis of the Student Adaptation to. College Questionnaire*. Comunicação oral apresentada no Encontro Anual da Associação de Pesquisa Institucional, San Diego, C.A.
- Walls, T. A e Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97, 23-31.
- Wilkinson, R. B. e Kraljevic, M. (2004). *Adolescent Psychological Health and School Attitudes: The Impact of Attachment Relationships*. *Procedimentos da 4ª Conferência Anual do Grupo de Interesse de Relações de Psicologia da Sociedade Psicológica Australiana*, 150-155. Melbourne, Australia: Sociedade Psicológica Australiana.

Nota 1. Descrição dos pontos da escala SACQ original	176
Quadro 1. Itens designados às quatro dimensões após resultados da AFC de 1ª ordem	182
Quadro 2. Pesos proporcionais de cada uma das dimensões para o factor de ordem maior	187
Quadro 3. Valores de consistência interna, alpha de Cronbach, para as escalas SACQ	188
Figura 1. Análise factorial confirmatória (1ª ordem SACQ) modelo de quatro factores	181
Figura 2. Análise factorial confirmatória 1ª ordem	183
Figura 3. Análise factorial confirmatória solução unifactorial sem sobreposição de itens	185
Figura 4. Análise factorial confirmatória de 2ª ordem	186

ADAPTATION OF THE *STUDENT ADAPTATION TO COLLEGE QUESTIONNAIRE* (SACQ) TO AN ADOLESCENT SAMPLE COMING FROM REGULAR SCHOOLS, PROFESSIONAL SCHOOLS AND LEARNING POLES

Magda Rocha

Paula Mena Matos

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

Abstract: The adaptation and validation of the *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ), (Baker, McNeil and Siryk, 1985; Baker and Siryk, 1984, 1986, 1989) was carried out in a sample of adolescent participants from Portuguese regular and professional schools, as well as learning poles. First and 2nd order Confirmatory Factor Analyses evidenced adequate adjustment indices and indicated that the model that best fit the data is a clean structure with the four original dimensions. Internal reliability presents adequate values and the correlations among factors are in agreement with the theoretically foreseen.

KEY-WORDS: *Adaptation, Validation, (confirmatory factor analysis), SACQ, School adjustment, adolescence.*

ADAPTAÇÃO PORTUGUESA DAS ESCALAS DE RESPOSTA DE RUMINAÇÃO (VERSÃO BREVE) E DE RESPOSTA DE DISTRACÇÃO DO “RESPONSE STYLE QUESTIONNAIRE - RSQ”

Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós
Escola EB2,3 de S. João da Madeira, Portugal

Natalio Extremera
Pablo Fernández-Berrocal
Universidad de Málaga, Espanha

Paula Susana Queirós
Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis, Portugal

Resumo

Este estudo analisou a fiabilidade e a validade da tradução portuguesa das Escalas de Resposta de Ruminação (versão breve) e de Resposta de Distracção do “*Response Style Questionnaire - RSQ*”, numa amostra de 240 sujeitos, constituída por dois grupos: estudantes universitários (N=120), com idades entre os 18 e os 24 anos e idosos (N=120), com idade igual ou superior a 65 anos. Foram utilizadas como variáveis critério as dimensões de inteligência emocional percebida, saúde mental, satisfação com a vida e depressão. A consistência interna de ambas as escalas foi elevada nas duas amostras. As correlações entre o “RSQ”, e variáveis critério TMMS-24, Escala de Saúde Mental, Escala de Satisfação com a Vida e Inventário de Depressão de Beck foram na direcção desejada. Os dados obtidos indicam que, nas duas amostras, as respostas ruminativas estão fortemente correlacionadas positivamente com a depressão e negativamente com clareza, reparação, saúde mental e satisfação com a vida. Pelo contrário, a *Resposta de Distracção* está associada positivamente, com todas as subescalas da IEP (atenção, clareza e reparação), assim como com a saúde mental e com a satisfação com a vida. Verifica-se ainda uma forte associação negativa entre distracção e depressão. Nos universitários não se verificou nenhuma associação da distracção com atenção e clareza. Sumariamente, a versão portuguesa das Escalas de Resposta de Ruminação (versão breve) e de Resposta de Distracção do “*Response Style Questionnaire - RSQ*”, apresentou uma fiabilidade apropriada e relações significativas com as variáveis critério tal como aconteceu nos estudos prévios da versão inglesa e espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: *Ruminação, Distracção, Estilo de Resposta, Inteligência Emocional, Depressão.*

Morada (address): Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós, rua 5 de Outubro, n.º 204, 2.º esq., 3700-084 S. João da Madeira - Portugal. E-mail: manuchax@gmail.com / nextremera@uma.es / berrocal@uma.es / sudance@sapo.pt

Introdução

A depressão é um dos problemas mais graves de Saúde Pública com que se debatem os países industrializados (Gusmão, Xavier, Heitor, Bento e Almeida, 2005). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), será das doenças com maior prevalência na população em geral (McKendree-Smith, Floed e Scogin, 2003). Numa tentativa de explicar e compreender a etiologia e a manutenção da depressão, têm surgido numerosas teorias (Abramson, Li-ga e Metalske, 1989; Beck, 1983; Nolen-Hoeksema, 1987).

No campo das estratégias para enfrentar os estados de ânimo negativos, a teoria mais conhecida, baseada nos estilos de resposta, é a *Teoria dos Estilos de Resposta de Depressão* de Nolen-Hoeksema's (1987, 1991). Esta teoria pressupõe, como um facto, que a duração e a intensidade da depressão estão associadas com a reacção que a pessoa tem, quando confrontada com o estado depressivo (Nolen-Hoeksema, 2000). Os dois estilos principais de resposta suportados por esta teoria são a *ruminação* e a *distracção* (Nolen-Hoeksema e Morrow, 1993).

As respostas ruminativas ao estado depressivo podem ser definidas como pensamentos e comportamentos que centram a atenção do indivíduo nos seus sintomas depressivos e nas causas e consequências desses sintomas (Nolen-Hoeksema, 1987, 1991). Segundo Lyubomirsky e Nolen-Hoeksema (1993), os exemplos incluem a centralização do indivíduo na sua desmotivação ("não me apetece mesmo fazer nada") levando-o a pensar na causa da sua depressão ("o que se passa comigo para me sentir assim?") e levando-o a preocupar-se com as consequências dos sintomas ("não consigo acabar o meu trabalho quando me sinto assim"). Incluem, portanto, pensar em como se está cansado e desmotivado, interrogar-se se os seus problemas de insónia vão continuar, preocupar-se com o facto de a disforia estar a afectar o seu trabalho ou a sua vida familiar e interrogar-se sobre o que está errado consigo ao ponto de o tornar disfórico. Embora algumas preocupações possam naturalmente surgir, para a maioria das pessoas, quando elas passam por um estado depressivo, Lyubomirsky e Nolen-Hoeksema (1993) argumentam que as pessoas que continuam a repisar em tais pensamentos, sem reagir quer para ultrapassar os problemas das suas vidas, quer para se abstraírem desses pensamentos, passarão por prolongados períodos de estado depressivo. As respostas de *distracção* podem ser definidas como pensamentos e comportamentos que distraem a mente do indivíduo dos seus sintomas de depressão e o levam a actividades neutras ou agradáveis (Nolen-Hoeksema, 1987, 1991). Os exem-

plos incluem o envolvimento numa actividade com amigos ou ter um "hobby" que requeira concentração (Nolen-Hoeksema, Morrow e Fredrickson, 1993).

A Resposta de Distração acontece, retirando o indivíduo em estado depressivo da auto-focagem dos seus problemas e orientando-o para outra polarização. Essa polarização delimita-se entre conjuntos que poderão ser definidos e encontrados nas margens dos interesses e das necessidades de cada um. Poderemos imaginar as mais diversas distrações. Distrações que podem ir desde a participação nas manifestações irracionais das claques de apoio a clubes desportivos até práticas culinárias, à pesca desportiva, a viagens, a actividades físicas, ao teatro, ao cinema, a concertos, etc. Estas actividades distractivas relevam da oferta disponível em cada lugar e do interesse do indivíduo deprimido. A participação numa viagem de aventura pelo Egipto, por regiões exóticas, pode constituir um tónico básico para a fuga à ruminação se o indivíduo deprimido tiver interesses históricos arqueológicos ou antropológicos. O maníaco dum clube desportivo pode reaver a sua normalidade pela participação na assistência dos jogos desse seu clube, ou integrando a comitiva da volta a Portugal se o ciclismo for a sua paixão. A ruminação induz, mantém ou incrementa o estado depressivo enquanto a distração e a convivência são indutores duma mais rápida superação dos estados depressivos (Lyubomirsky e Nolen-Hoeksema, 1993; Morrow e Nolen-Hoeksema, 1990).

A teoria dos *estilos de resposta* (1991) foi proposta para explicar a relação entre ruminação e depressão. Actualmente, Nolen-Hoeksema e Lyubomirsky, (in press) no seu artigo "Repensar a Ruminação" apresenta uma revisão da sua teoria na qual oferece uma reconceptualização da teoria dos estilos de resposta, incorporando a grande massa de investigação sobre ruminação que se tem acumulado desde que a teoria foi introduzida pela primeira vez. A sua concisa revisão dos aspectos da teoria dos estilos de resposta inclui provas de que a Ruminação agrava a depressão e o pensamento negativo, prejudicando a resolução de problemas, e interfere com o comportamento instrumental e destrói o apoio social. Especificamente, a ruminação parece mais consistente na predição do aparecimento e na duração da depressão, mas a ruminação interage com os estilos cognitivos negativos para prever a duração dos sintomas depressivos. Considerando que a resposta inicial da teoria dos estilos (1991), centrou-se nas relações entre ruminação e depressão, a evidência sugere agora que a ruminação está também associada com outras psicopatologias, incluindo ansiedade, compulsão alimentar, patuscadas e auto-mutilação. A ruminação pode ainda afectar a concentração e a memória para neutralizar os estímulos, por distraírem a atenção dos indivíduos deprimidos durante funções cognitivas, prejudicando, assim, o seu desempenho geral

(Nolen-Hoeksema e Lyubomirsky, in press). Na reconceptualização da teoria dos estilos de resposta, estes autores, apresentam um modelo de relacionamento entre ruminação e outras estratégias de coping ou regulação das emoções.

Contrariamente às previsões iniciais da teoria dos *estilos de resposta*, o uso de distrações positivas não tinha sido consistentemente correlacionada com níveis mais baixos de sintomas depressivos em estudos correlacionais, apesar de dezenas de estudos experimentais mostrarem que as distrações positivas podem aliviar o humor deprimido. Estudos experimentais revelam que as distrações positivas melhoraram não só as pessoas deprimidas mas também a qualidade do seu pensamento e a resolução dos seus problemas e também a fazerem uma reavaliação para enfrentar as situações que contribuem para os seus maus humores. Sugerem ainda, a importância de ensinar as pessoas propensas à ruminação depressiva a empenharem-se em distrações agradáveis como uma estratégia útil e eficaz quando se encontram capturadas no pensativo repetitivo. Os efeitos a curto prazo da distração estão na possibilidade de induzir as pessoas a desviarem-se de pensamentos negativos o que as leva a uma avaliação mais positiva das situações, a uma melhor resolução de problemas, e obviamente a menos sofrimento. (Nolen-Hoeksema, et al. (in press).

Uma das medidas mais usada para avaliar os estilos de resposta é o Questionário de Estilo de Resposta - RTD (*SRS Style Responses Scale; Nolen-Hoeksema e Morrow, 1991*). É um instrumento de 71 itens que avalia as estratégias possíveis na forma como as pessoas enfrentam as situações ou acontecimentos negativos que produzem estados de ânimo depressivos. É composto pelas subescalas de ruminação, distração, resolução de problemas e comportamentos perigosos. Das quatro sub escalas do Questionário de Estilo de Resposta, as mais usadas em investigações científicas têm sido as respostas de Ruminação e as respostas de Distração.

Neste estudo analisamos a fiabilidade e a validade da tradução portuguesa das Escalas de Resposta de Ruminação (versão breve) e de Resposta de Distração do "Response Style Questionnaire - RSQ", e a sua relação com as variáveis de ajustamento emocional como a inteligência emocional percebida (atenção, clareza e reparação), a saúde mental, a satisfação com a vida e a depressão.

Partimos da hipótese de que a escala portuguesa de ruminação (EPR), estaria correlacionada positivamente com a depressão e correlacionada negativamente com as três dimensões da Inteligência Emocional Percebida (atenção, clareza e reparação), com a saúde mental e com a satisfação com a vida. Pe-

lo contrário, a escala portuguesa de Distração (EPD), estaria correlacionada positivamente com as três dimensões da Inteligência Emocional Percebida (atenção, clareza e reparação), com a saúde mental e com a satisfação com a vida e correlacionada negativamente com a depressão.

Metodologia

Amostra

Participaram, anónima e voluntariamente, neste estudo, 240 sujeitos, sendo 120 estudantes universitários, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos (\bar{x} =21.32; DP=1.89) e 120 idosos, com idade igual ou superior a 65 anos (\bar{x} =72.09; DP=6.33).

Instrumentos

Estilo de Resposta (Q)

A escala de *Resposta de Ruminação* (versão breve) contém 10 itens e avalia a frequência com que os indivíduos pensam sobre os seus sintomas de depressão quando se sentem desmotivados, tristes ou deprimidos, numa escala tipo Likert de 4 pontos desde 1= "nunca" a 4= "sempre". Contém itens tais como "Penso constantemente em como me sinto só" e "Analiso cuidadosamente as minhas imperfeições, falhas, defeitos e erros". Estudos prévios demonstraram que níveis mais altos na escala de ruminação estão relacionados com episódios de depressão mais graves e mais longos (Nolen-Hoeksema, Morrow, e Fredrickson, 1993) assim como com interpretações distorcidas de acontecimentos de vida hipotéticos (Lyubomirsky, Caldwell e Nolen-Hoeksema, 1998). A escala de *Resposta de Distração* contém 10 itens e usa uma escala tipo Likert de 4 pontos desde 1= "nunca" a 4= "sempre". Contém itens tais como "Vou a um sítio, de que gosto para me distrair dos meus sentimentos" e "Faço qualquer coisa que tenho a certeza que vai ajudar a sentir-me melhor". Ambas as escalas demonstraram uma elevada consistência interna, tanto para o grupo dos universitários (escala de ruminação, (α) =.83; escala de distração, (α) =.81) como para o grupo dos idosos (escala de ruminação, (α) =.90; escala de distração, (α) =.90).

Para avaliar a relação entre os estilos de resposta com as variáveis de ajustamento emocional como a inteligência emocional percebida (atenção, clareza e reparação), a saúde mental, a satisfação com a vida e a depressão

foram administradas quatro medidas de auto-relato, com boas propriedades psicométricas a nível de validade e fiabilidade.

Inteligência Emocional Percebida-IEP (Q)

A Inteligência Emocional Percebida (IEP) foi avaliada utilizando o *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, e Palfai, 1995) na sua versão portuguesa (Queirós, M., Fernández-Berrocal, Extremera, Carral, e Queirós, 2005); O TMMS-24, está composto por 24 itens que são avaliados através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, que varia desde “discordo totalmente” (1) a “concordo plenamente” (5), com a qual se obtém um indicador de inteligência emocional percebida mediante três dimensões: Atenção, Clareza e Reparação Emocional.

Saúde Mental (Q)

A Saúde Mental foi avaliada pelo SM-5 que é uma escala reduzida de 5 itens, obtida do questionário de Saúde SF-36 (Health Survee SF-36; Ware e Sherbourne, 1992) na sua versão portuguesa (Ferreira, 2000); O SM-5 é uma escala reduzida de 5 itens, obtida do questionário de Saúde SF-36 (Health Survee SF-36; Ware e Sherbourne, 1992). É constituído por uma escala tipo *Likert* de 6 opções de resposta que oscila desde “sempre” a “nunca”, e proporciona um perfil do estado de saúde, mais concretamente, o grau de sintomatologia depressiva e ansiosa que o sujeito tem apresentado durante o último mês. Pontuações elevadas nesta escala estão associadas a uma melhor saúde mental.

Satisfação com a Vida (Q)

Para avaliar a Satisfação com a Vida foi utilizada a *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, e Griffin, 1985) na sua versão portuguesa (Neto, 1993). Esta escala dá-nos um indicador da apreciação global e subjectiva que os sujeitos fazem sobre a qualidade da sua vida. Integra cinco itens, pedindo-se aos sujeitos para avaliar esses itens numa escala tipo *Likert* em sete pontos, desde “discorda totalmente” (1) a “concorda totalmente” (7). A amplitude dos scores oscila entre 5 (baixa satisfação) e 35 (alta satisfação).

Depressão (Q)

Finalmente, a Depressão foi avaliada com o *Beck Depression Inventore* (BDI; Beck, Rush, Shaw e Emere, 1979; Beck, e Steer, 1987) na sua versão portuguesa (Gorenstein e Andrade, 1998). O Inventário de Depressão de Beck (BDI) é uma medida para determinar a existência da síndrome depressi-

va, e a respectiva intensidade. Trata-se de uma escala de auto informação, de 21 itens, utilizada para avaliar os sintomas físicos e cognitivos da depressão. Cada item é avaliado numa escala de 0 a 3, de forma que a pontuação total no inventário de depressão oscile entre 0 e 63. Uma maior pontuação em BDI indica maior sintomatologia depressiva.

Procedimento

A versão portuguesa das *Escalas de Resposta de Ruminação* (versão breve) e de *Resposta de Distração* do "Response Style Questionnaire - RSQ", foi traduzida e novamente retraduzida por três autores, um dos quais não conhecia o texto original em inglês. O método que utilizámos para traduzir, e verificar a tradução dos questionários foi o método «traduz - retraduz» (*translate - translate back*). A tradução final foi fixada por consenso e encontra-se em anexo.

As Escalas Portuguesas de *Resposta de Ruminação* (versão breve) e de *Resposta de Distração* do "Response Style Questionnaire - RSQ" foram administradas a duas amostras distintas (estudantes universitários e idosos) e o estudo realizou-se em três fases.

A primeira fase do estudo teve como objectivo testar a tradução realizada e verificar a relevância, clareza e compreensão das perguntas para a população universitária portuguesa (similar à amostra da versão inglesa e à espanhola, ou seja, estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos de idade). Assim, procedemos à realização de um estudo preliminar com 25 estudantes universitários, desta faixa etária.

A segunda fase foi direccionada para a validação das Escalas Portuguesas de *Resposta de Ruminação* (versão breve) e de *Resposta de Distração* do "Response Style Questionnaire - RSQ" para estudantes universitários portugueses. A amostra, deste estudo, foi constituída por 120 estudantes universitários, sendo 60 de cada sexo, com idades entre os 18 e os 24 anos.

A terceira fase foi orientada para a validação das Escalas Portuguesas de *Resposta de Ruminação* (versão breve) e de *Resposta de Distração* do "Response Style Questionnaire - RSQ" para sujeitos com mais de 65 anos de idade. A amostra, deste estudo, foi constituída por 120 idosos, desta faixa etária, que foram divididos em dois grupos de 60 elementos, sendo metade de cada sexo.

Seguidamente, foi criado um ficheiro de dados no computador, utilizando o software SPSS para Windows, versão 12, onde foram inseridos e codifica-

dos todos os dados. Foram efectuadas análises estatísticas que incluíram fiabilidade, diferenças de grupo e de género, correlações entre as variáveis e análise de regressão para saber o nível preditivo das variáveis. Para estimar o coeficiente de fiabilidade interna dos itens do questionário, utilizámos o coeficiente alpha (α) de Cronbach.

Utilizando a versão final das Escalas Portuguesas de Resposta de Ruminação (versão breve) e de Resposta de Distracção do "Response Style Questionnaire - RSQ", perguntou-se aos participantes, para assinalarem na extensão de cada item com qual das opções concordavam, numa escala tipo Likert de 4 pontos desde 1= "nunca" a 4= "sempre".

Este trabalho foi realizado com a permissão de Susan Nolen-Hoeksema, autora do teste.

Resultados

A fiabilidade para a versão portuguesa da escala de Resposta de Ruminação (versão breve) e para a escala de Resposta de Distracção do "Response Style Questionnaire - RSQ", em cada amostra é apresentada na Tabela 1. Além disso, compara-se com a fiabilidade obtida com a versão inglesa e com a versão espanhola.

Tabela 1 : Comparação do alpha (α) de Cronbach da escala portuguesa de ruminação (EPR) e da escala portuguesa de distracção (EPD) com a versão inglesa e com a versão espanhola.

Estilos de Resposta	Versão Inglesa	Versão Espanhola	Versão Portuguesa (universitários)	Versão Portuguesa (idosos)
	Alpha	Alpha	Alpha	Alpha
Escala de Ruminação	.89	.86	.83	.90
Escala de Distracção	.90	.78	.81	.90

A consistência interna das subescalas é elevada como nos estudos prévios sobre a fiabilidade, tanto da versão inglesa como da versão espanhola.

Na Tabela 2 são apresentados e comparados os valores do alpha (α) de Cronbach das provas utilizadas como critério com a versão espanhola.

Tabela 2: Comparação do α (Cronbach) das provas utilizadas como critério com a versão espanhola.

ESCALAS		Versão Espanhola	Versão Portuguesa (universitários)	Versão Portuguesa (idosos)
		<i>Alpha</i>	<i>Alpha</i>	<i>Alpha</i>
TMMS-24	1. Atenção	.90	.80	.88
	2. Clareza	.90	.79	.83
	3. Reparação	.86	.85	.92
4. SM-5		.85	.88	.90
5. SWLS		.90	.79	.84
6. BDI		.93	.86	.89

Nota: TMMS-24= Escala portuguesa de Inteligência Emocional Percebida. SM-5= Escala de Saúde Mental. SWLS= Escala de Satisfação com a Vida. BDI= Inventário de Depressão de Beck.

As médias e o desvio-padrão das escalas, assim como as correlações de Pearson, entre a versão portuguesa da Escala de Resposta de Ruminação (versão breve) e a escala de Resposta de Distração do "Response Style Questionnaire - RSQ", com as variáveis critério são apresentadas na Tabela 3. para a amostra de universitários e na Tabela 4. para a amostra de idosos.

Tabela 3: Média, desvio padrão e correlações entre as diferentes dimensões do estudo com as variáveis critério para a amostra de universitários (N=120)

ESCALAS	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Atenção	4.02	.58	-							
2. Clareza	3.59	.63	.17	-						
3. Reparação	3.78	.73	.07	.37**	-					
4. Saúde Mental	4.08	.88	-.29	.32**	.38**	-				
5. Satisfação com a vida	4.76	1.12	.08	.29**	.38**	.52**	-			
6. Depressão	9.60	7.20	.02	-.24**	-.34**	-.62**	-.50**	-		
7. Ruminação	24.05	5.09	.03	-.26**	-.30**	-.59**	-.51**	.58**	-	
8. Distração	28.22	4.93	.04	.17	.60**	.31**	.42**	-.26**	-.29**	-

NOTA: * P< 0,05; ** P< 0,01

Tabela 4: Média, desvio padrão e correlações entre as diferentes dimensões do estudo com as variáveis critério para a amostra de idosos (N=120)

ESCALAS	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Atenção	3.99	.68	-							
2. Clareza	3.89	.61	.50**	-						
3. Reparação	3.87	.86	.33**	.51**	-					
4. Saúde Mental	3.88	1.22	.04	.22*	.42**	-				
5. Satisfação com a vida	4.68	1.34	.06	.35**	.32**	.54**	-			
6. Depressão	11.75	7.86	-.23*	-.29**	-.41**	-.56**	-.54**	-		
7. Ruminação	23.90	6.40	.13	.00	-.18*	-.27**	-.27**	.40**	-	
8. Distracção	28.37	7.28	.40**	.46**	.61**	.37**	.30**	-.39**	-.04	-

NOTA: * P< 0,05; ** P< 0,01

No que se refere à diferença de médias entre universitários e idosos na escala de ruminação (EPR), utilizando uma prova t de contraste de médias verificam-se valores muito similares nas duas amostras de universitários (M=24.05; DP=5.09) e de idosos (M=23.90; DP=6.40; $t(238) = 0.20$; $p > .10$). Observando os valores médios inerentes à escala de distracção (EPD), verifica-se que são bastante aproximados entre as amostras dos idosos (M=28.37; DP=7.28), relativamente aos universitários (M=28.22; DP=4.93; $t(238) = 0.19$; $p > .10$).

Analisaram-se as diferenças de género nas duas amostras relativamente à escala de ruminação (EPR) e à escala de distracção (EPD) mediante um contraste t de diferenças de médias. Para a amostra de idosos encontraram-se diferenças significativas de género na escala de ruminação (EPR), obtendo as mulheres pontuações (M=25.48; DS=6.05) mais altas que os homens (M=22.38; DS=6.42; $t(118) = 2.72$; $p = .008$) nesta escala. As diferenças para a escala de distracção (EPD) não foram significativas (mulheres, M=27.52; DS=7.11; homens, M=29.20; DS=7.42; $t(118) = -1.26$; $p > .10$).

Para a amostra de universitários só se encontrou uma tendência estatística nas diferenças de género na escala de ruminação (EPR), apresentando as mulheres (M=24.95; DS=4.89) valores mais altos que os homens (M=23.15; DS=5.18; $t(118) = 1.80$; $p = .053$) nesta escala. As diferenças para a escala de distracção (EPD) não foram significativas, ainda que a tendência estatística indica que as mulheres (M=27.45; DS=5.19) pontuaram mais baixo que os homens, (M=29.00; DS=4.58; $t(118) = -1.55$; $p = .085$).

Para examinar a validade da construção da escala Portuguesa de Resposta de Ruminação (EPR), versão breve, e de Resposta de Distração (EPD), examinamos as correlações com as outras medidas critério e que estão apresentadas nas tabelas 3. e 4.

Como se esperava, nos universitários, a versão portuguesa da escala de *Resposta de Ruminação* (EPR), apresentou a existência de coeficientes de correlação positivos e estatisticamente significativos com o Inventário de Depressão de Beck (BDI) ($r=0,58$; $p<0,01$) e coeficientes de correlação negativos e estatisticamente significativos com clareza de sentimentos ($r=-0,26$; $p<0,01$), reparação do estado emocional ($r=-0,30$; $p<0,01$), saúde mental ($r=-0,59$; $p<0,01$) e satisfação com a vida ($r=-0,51$; $p<0,01$). Relativamente aos idosos, verifica-se uma associação positiva com o Inventário de Depressão de Beck (BDI) ($r=0,40$; $p<0,01$), e destaca-se a existência de coeficientes de correlação negativos e estatisticamente significativos com reparação do estado emocional ($r=-0,18$; $p<0,05$), saúde mental ($r=-0,27$; $p<0,01$) e satisfação com a vida ($r=-0,27$; $p<0,01$).

A escala portuguesa de *Resposta de Distração* (EPD), nos universitários, apresenta coeficientes de correlação positivos e estatisticamente significativos na reparação do estado emocional ($r=0,60$; $p<0,05$), na saúde mental ($r=0,31$; $p<0,01$) e na satisfação com a vida ($r=0,42$; $p<0,01$). Verifica-se, tal como era esperado, uma associação negativa com o Inventário de Depressão de Beck (BDI) ($r=-0,26$; $p<0,01$). Nos idosos, encontramos uma correlação positiva e estatisticamente significativa na atenção aos sentimentos ($r=0,40$; $p<0,01$), na clareza de sentimentos ($r=0,46$; $p<0,01$), e na reparação do estado emocional ($r=0,61$; $p<0,01$), ou seja, em todas as subescalas da Inteligência Emocional Percebida. O mesmo acontece com a saúde mental ($r=0,37$; $p<0,01$) e com a satisfação com a vida ($r=0,30$; $p<0,01$). Verifica-se ainda uma correlação negativa entre a distração e o Inventário de Depressão de Beck (BDI) ($r=-0,39$; $p<0,01$).

Discussão

As descobertas apresentadas pelo nosso estudo são consistentes com a teoria dos *estilos de resposta* e com os resultados obtidos pelas pesquisas que utilizaram as versões Inglesas *Ruminative Responses Scale* e *Distraction Responses Scale* (Chang, 2004; Nolen-Hoeksema e Morrow, 1993), e a Spanish versions of the *Ruminative Response Scale-Short Form* and the *Distraction Response Scale* (Extremera, e Fernández-Berrocal, 2006). Estas descobertas têm

contribuído, de uma forma muito importante para a explicação da sintomatologia depressiva nas pessoas e também para o efeito exercido pelo estilo de Resposta de *Ruminação* ou de *Distracção*, que cada pessoa utiliza para enfrentar os seus estados de ânimo negativos que podem ter consequências a longo prazo, no seu próprio bem-estar.

Ao efectuar uma análise global da nossa amostra, e procedendo à sua distribuição por sexos, os resultados encontrados demonstram que tanto as mulheres universitárias como as idosas ruminam mais do que os homens. Estes resultados vão de encontro a vários estudos que descobriram que as mulheres têm mais probabilidades de se envolverem em ruminação do que os homens (Butler e Nolen-Hoeksema, 1994; Nolen-Hoeksema *et al.*, 1993, 1999; Nolen-Hoeksema e Larson, 1999; Roberts *et al.*, 1998; Ziegart e Kistner, 2002). Desde as últimas décadas do século XX, muitos psicólogos encorajaram a noção de que analisar e expressar constantemente as nossas emoções é uma coisa boa. Nolen-Hoeksema (2007) questiona essa teoria, no seu livro acerca do pensamento negativo, *“Mulheres que pensam demais: Como libertar-se do pensamento excessivo e aproveitar a sua vida ao máximo”*. Encorajadas por uma cultura auto-analítica, as mulheres passam frequentemente horas sem fim a remoer ideias, sentimentos e experiências negativas. Neste livro, escrito em português, Nolen-Hoeksema chama a isto *“Pensamento Excessivo”* e a sua pesquisa mostra que um número crescente de mulheres o fazem demasiado, o que as impede de lidar eficazmente com os problemas e viver uma vida gratificante.

O estudo mostra ainda que a nível da *Resposta de Distracção* as diferenças entre os dois sexos não foram significativas, ainda que a tendência estatística indique que as mulheres universitárias apresentam valores mais baixos do que os homens, quando se trata de recorrer a respostas de *distracção*.

As análises correlacionais efectuadas revelam que os estilos de resposta estavam significativamente associadas com as subescalas do TMMS-24 (Atenção aos próprios sentimentos; clareza emocional e reparação do estado emocional). Nas nossas amostras, o estilo de resposta ruminativo associou-se positivamente com atenção (embora não de uma forma significativa) e mostrou-se também associado negativamente de forma significativa com clareza e reparação. Relativamente ao facto de não encontrarmos uma correlação significativa entre atenção e ruminação, estes dados vão de encontro ao estudo realizado anteriormente por Hervás e Vázquez, (2006) que referem que os dados do seu estudo sugerem que a atenção emocional não exerce um papel moderador na relação entre a complexidade emocional e a tendência para ruminar.

Nos idosos é de realçar não existir nenhuma correlação com a dimensão de clareza emocional. Estes resultados são coincidentes com estudos já realizados anteriormente (Queirós, *et al.*, 2004, 2006; Extremera, *et al.*, 2006; Fernández-Berrocal *et al.*, 2004; Hervás e Vázquez, 2006). O estilo de *Resposta de Distração* correlacionou positivamente com todas as dimensões do TMMS-24, nos idosos. No entanto, nos universitários só se verificou essa correlação apenas com o factor de reparação do estado emocional. Estas descobertas parecem sugerir que as pessoas que se percebem como emocionalmente inteligentes utilizam formas para enfrentar os seus estados de ânimo negativos, utilizando actividades distractivas, como forma de interromper a atenção focalizada nos seus problemas que são a causa do seu mal-estar físico e emocional. Como refere Extremera, *et al.* (2006), as relações positivas entre a atenção emocional e as actividades de distração, podem ter uma explicação a partir das teorias da experiência óptima. Estas teorias defendem que as pessoas que desfrutam de actividades agradáveis envolvem-se nas sensações e emoções que sentem durante a sua realização, sentindo-se totalmente absorvidos nessa actividade que sentem como se o tempo passasse voando.

As análises correlacionais efectuadas revelam que, tanto na amostra de universitários como na amostra dos idosos, os estilos de resposta estavam significativamente associados com a saúde mental e com a satisfação com a vida. Os dados obtidos, indicam que, as respostas ruminativas estão fortemente correlacionadas de uma forma negativa com a saúde mental e com a satisfação com a vida. Quanto mais as pessoas ruminam menos saúde mental e satisfação com a vida apresentam. Pelo contrário, as pessoas que utilizam as respostas de distração apresentam bons níveis de saúde mental e vivem mais satisfeitas com a sua vida.

Os resultados do nosso estudo mostraram ainda correlações estatisticamente significativas entre os estilos de resposta e a depressão. Em ambas as amostras, verificaram-se associações positivas entre a ruminação e a depressão. Quanto mais as pessoas ruminam maior é o seu estado depressivo. Inversamente, as respostas de distração correlacionam negativamente com a depressão.

As dimensões do TMMS mostraram correlações negativas significativas com a depressão. A depressão correlaciona negativamente com todos os factores do TMMS-24 (excepção para a atenção às emoções, no grupo dos universitários). Bons níveis de Inteligência Emocional Percebida (atenção, clareza e reparação do estado emocional) são factores fundamentais para lutar contra a depressão. Extremera, *et al.* (2006), referem que seria sensato pensar que as pessoas emocionalmente mais inteligentes teriam um estilo de resposta à

depressão mais adaptativo, e portanto, utilizariam maiores estratégias centradas na distração e menos centradas na ruminação. Descobertas similares foram relatadas numa pesquisa experimental correlacional e longitudinal fornecendo evidências que usando a Resposta de Distração pode haver um efeito de diminuição do estado depressivo e, de facto, um aumento do estado de espírito positivo (Nolen-Hoeksema e Davis, 1999; Vickers e Vogeltanz-Holm, 2003).

A avaliação das propriedades psicométricas das Escalas Portuguesas de *Resposta de Ruminação*, versão breve, e de *Resposta de Distração*, numa amostra de universitários e numa amostra de idosos, demonstrou que o coeficiente de consistência interna das subescalas é satisfatória, tal como nos estudos prévios sobre a fiabilidade, tanto da versão inglesa como da versão espanhola. Ambas as escalas mostram uma consistência interna satisfatória para efeitos de pesquisa e são similares com a pesquisa anterior da versão inglesa (Nolen-Hoeksema e Morrow, 1991) e da versão espanhola (Extremera e Fernández-Berrocal, 2006).

Conclusão

A versão portuguesa das Escalas de *Resposta de Ruminação* (versão breve) e de *Resposta de Distração do Response Style Questionnaire - RSQ*, apresentou uma fiabilidade apropriada e correlações estatisticamente significativas com as variáveis de ajustamento emocional, como a inteligência emocional percebida (atenção, clareza e reparação), a saúde mental, a satisfação com a vida e a depressão, similares com o que foi descoberto com a versão inglesa e com a versão espanhola.

Este estudo fornece-nos um instrumento novo, adequado e fiável com o qual se podem realizar, em Portugal, investigações em diferentes âmbitos como o educativo, a saúde ou o mundo laboral, para estudar as relações entre a ruminação e outras estratégias de enfrentamento ou regulação da emoção, com o objectivo de definir quais são as estratégias mais eficazes para combater a ruminação em pessoas deprimidas.

Referências

- Abramson, L. E., Metalske, G. L., e Alloe, L. B. (1989). Hopelessness depression: a theory based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 5-38.
- Beck, A. T., e Steer, R. A. (1987). *Manual for the revised Beck Depression Inventory*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy of depression: new perspectives. In P. J. Clayton e J. E. Barrett (Eds.), *Treatment of depression: old controversies and new approaches* (pp.265-290). New York: Raven Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., e Emery, G. (1979) *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Butler, L. D., e Nolen-Hoeksema, S. (1994). Gender differences in responses to depressed mood in a college sample. *Sex Roles*, 30, 331-346.
- Chang, E.C. (2004). Distinguishing between ruminative and distractive responses in dysphoric college students: does indication of past depression make a difference? *Personality e Individual Differences*, 36, 845-855.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., e Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 71-75.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda e Cabello, R. (2006). Inteligencia Emocional. Estilos de Respuesta e Depresión. *Ansiedad e Estrés*, 12 (2-3), 191-205.
- Extremera, N., e Fernández-Berrocal, P. (2006). Validity and reliability of the Spanish versions of the Ruminative Response Scale-Short Form and the Distraction Response Scale in a sample of high school and college students. *Psychological Reports*, 98, 141-150.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. e Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferreira, P. (2000). Criação da versão portuguesa do MOS SF-36, Parte II - Teste de validação. *Acta Médica Portuguesa*, 13, 119-127.
- Gorestein, C., e Andrade, L. (1998). Inventário de depressão de Beck: propriedades psicométricas da versão portuguesa. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25 (5), 245-250.
- Gusmão, R. Xavier, M., Heitor M., Bento, A. e Almeida, J. (2005). O peso das perturbações depressivas. Aspectos epidemiológicos globais e necessidades de informação em Portugal. *Acta Médica Portuguesa*, 18, 129-146.
- Hervás, G. e Vázquez, C. (2006). Explorando el origen emocional de las respuestas ruminativas: El papel de la complejidad emocional e la inteligencia emocional. *Ansiedad e Estrés*, 12 (2-3), 279-292.

- Lyubomirsky, S., Caldwell, N. D., e Nolen-Hoeksema, S. (1998). Effects of ruminative and distracting responses depressed mood on autobio-graphical memories and predictions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 166-177.
- Lyubomirsky, S., e Nolen-Hoeksema, S. (1993). Self-perpetuating properties of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 339-349.
- McKendree-Smith, Floed e Scogin (2003). Self-Administrated treatments for depression: a review. *Journal of Clinical Psychology*, 59 (3), 275-288.
- Morrow, J., e Nolen-Hoeksema, S. (1990). The effects of response styles for depression on the remediation of depressive affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 519-527.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale (SWLS): Psychometrics properties in a adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-134.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., e Lyubomirsky, S. (in press). Rethinking rumination. Perspectives on Psychological Science.
- Nolen-Hoeksema, S. (2007). *Mulheres que pensam demais: Como libertar-se do pensamento excessivo e aproveitar a sua vida ao máximo*. Lisboa: Portugalia Editora.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 504 - 511.
- Nolen-Hoeksema, S., & Davis, C.G. (1999). "Thanks for sharing that": ruminators and their social support networks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 801-814.
- Nolen-Hoeksema, S., e Larson, J. (1999). *Coping with loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., e Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1061-1072.
- Nolen-Hoeksema, S., e Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition and Emotion*, 7, 561-570.
- Nolen-Hoeksema, S., e Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and distress following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of personality and Social Psychology*, 61, 105-121.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., e Fredrickson, B. L. (1993). Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101, 259-282.

- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, y Queirós, P. S. (2006). Actividad física en la tercera edad: Análisis de sus relaciones con la inteligencia emocional percibida y los estilos de respuesta a la depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 293-303.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. Carral, J. M. C. e Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (1) 199-216.
- Queirós, M. M., Carral, J. M. C. e Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligência Emocional Percebida (IEP) e Actividade Física na Terceira Idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1) 187-209.
- Roberts, J. E., Gilboa, E., e Gotlib, I. H. (1998). Ruminative response style and vulnerability to episodes of dysphoria: Gender, neuroticism, and episode duration. *Cognitive therapy and research*, 22, 401-423.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., e Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 123-154). New York: Bantam Books.
- Vickers, K. S., Vogeltanz-Holm, N. D. (2003). The effects of rumination and distraction tasks on psychophysiological responses and mood in dysphoric and nondysphoric individuals. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 331-348.
- Ware, J., e Sherburne. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I: Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30, 473-483.
- Ziegert, D. I., e Kistner, J. A. (2002). Response Style theory: Downward extension to children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 325-334.

Anexo

Instruções

As pessoas pensam e fazem coisas muito diferentes quando se sentem desmotivadas, tristes, ou deprimidas.

Por favor, leia cada uma das afirmações abaixo indicadas e marque com X, se “nunca(1)”, “às vezes(2)”, “frequentemente(3)” ou “sempre(4)” pensa ou faz cada uma destas coisas quando se sente desmotivado, triste, ou deprimido.

Indique, por favor, o que geralmente faz e não o que pensa que deve fazer.

Escala portuguesa de resposta de ruminação (versão breve)

1. Penso constantemente em como me sinto só.	1	2	3	4
2. Analiso cuidadosamente os meus sentimentos de fadiga, cansaço e dor.	1	2	3	4
3. Penso em como é difícil concentrar-me.	1	2	3	4
4. Penso em como me sinto tão apático e desinteressado.	1	2	3	4
5. Penso “Porque é que não tenho força de vontade para ir em frente?”	1	2	3	4
6. Analiso cuidadosamente um acontecimento recente, desejando que tivesse corrido melhor.	1	2	3	4
7. Penso constantemente em como me sinto triste.	1	2	3	4
8. Analiso cuidadosamente as minhas imperfeições, falhas, defeitos e erros.	1	2	3	4
9. Penso em como não tenho vontade de fazer nada.	1	2	3	4
10. Penso “Por que não sou capaz de resolver melhor as coisas?”	1	2	3	4

Escala portuguesa de resposta de ruminação (versão breve)

1. Penso “Vou fazer qualquer coisa para me sentir melhor” e faço mesmo.	1	2	3	4
2. Dou ajuda a alguém que precise de ser ajudado e com isso me distraio.	1	2	3	4
3. Mentalizo-me que estes sentimentos não vão durar para sempre.	1	2	3	4
4. Vou a um sítio, de que gosto para me distrair dos meus sentimentos.	1	2	3	4
5. Penso “Vou concentrar-me noutra coisa para modificar o que sinto”.	1	2	3	4
6. Faço qualquer coisa que tenho a certeza que vai ajudar a sentir-me melhor.	1	2	3	4
8. Concentro-me no meu trabalho.	1	2	3	4
9. Faço qualquer coisa de que gosto e que me diverte.	1	2	3	4
10. Faço com um amigo qualquer coisa que eu ache divertida.	1	2	3	4

PORTUGUESE ADAPTATION OF THE RUMINATIVE RESPONSE SCALE (SHORT FORM) AND THE DISTRACTION RESPONSE SCALE OF "RESPONSE STYLE QUESTIONNAIRE - RSQ"

Maria Manuela Lima de Figueiredo Queirós

Escola EB2,3 de S. João da Madeira, Portugal

Natalio Extremera

Pablo Fernández-Berrocal

Universidad de Málaga, Espanha

Paula Susana Queirós

Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis, Portugal

Abstract: This study examined the validity and reliability of the Portuguese version of the Ruminative Response Scale, short form, and the Distraction Response of the "Response Styles Questionnaire – RSQ", in a sample of 240 participants, subdivided in two groups: university students (N=120), with ages between 18 and 24 years old, and another group, over 65 years old. As criteria variables, were used the dimension of emotional intelligence, mental health, satisfaction with life and depression. The internal correlation between "RSQ" and criteria variables TMMS 24, mental health scale, satisfaction with life scale and Beck's Depression Inventory, went in the right direction. The obtained data showed us that, in both samples, the ruminative answers are strongly and positively connected to depression, and negatively with clarity, reparation, mental health and satisfaction with life. On the contrary, the distraction answer is positively correlated to every sub-scales of IEP (attention, clarity and reparation), as well with mental health and satisfaction with life. We also see a strong negative correlated between distraction and depression. On the university students group, we didn't see any correlated of distraction with attention and clarity.

Summarily, the Portuguese version of the "RSQ", presented an appropriate reliability and significant relations with the criteria variables, as in the previous studies in English and Spanish.

KEY-WORDS: *Ruminative, Distraction, Responses Scale, Emotional intelligence, Depression.*

A TATUAGEM ALÉM DA PELE

Ana Luiza Portela Bittencourt¹

Alberto Manuel Quintana²

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Resumo

Este trabalho pretende desvendar alguns dos sentidos que os sujeitos atribuem à prática da tatuagem e aos desenhos tatuados na sua pele. Método: foram realizadas entrevistas semi-estruturadas posteriormente submetidas à análise de conteúdo. O número de sujeitos foi estabelecido a medida que se dava por esgotado o surgimento de novas categorias para análise. Análise e resultados: Evidencia-se a heterogeneidade do grupo analisado, podendo-se, identificar dois subgrupos distintos pelo modo como vêm a tatuagem. Fez-se notar, a grande influência da mídia nessa prática que parece expressar uma nova relação do sujeito com seu corpo, de forma que os conflitos abordados em relação à tatuagem se dão justamente em relação aos limites das modificações corporais e dos padrões de beleza atuais.

PALAVRAS-CHAVE: *Tatuagem, corpo, modificação corporal.*

Um olhar sobre a tatuagem na história

A percepção do grande número de pessoas que, nos dias de hoje, vem aderindo à prática da tatuagem, antes vista como marginal, despertou o interesse pela temática, levando a questionar qual o significado atribuído a essas marcas. Quais os motivos que levam às pessoas a aderirem a essas formas de modificação corporal?

A história da tatuagem mostra que esta prática tinha como objetivo inicial assinalar fatos da vida biológica, momentos como o nascimento, puberdade, reprodução e morte (Marques, 1997), estando, dessa forma, ligada diretamente ao dia-a-dia dos sujeitos, marcando acontecimentos importantes de sua história e permitindo, a apropriação e compreensão desses fatos. Porém, as tatuagens foram usadas não só para celebrar momentos significativos, como também para marcar propriedade (as mulhe-

Morada (address): Ana Luiza Portela Bittencourt, Rua André Marques, nº744, aptº 401, Santa Maria – RS – Brasil. CEP: 97010-040. E-mail: analpb@terra.com.br

¹ Psicóloga, Especializanda em Psicologia Hospitalar pela UFRGS.

² Psicólogo, Dr. em Ciências Sociais, Prof. UFSM.

res Gregas eram tatuadas com esse intuito) e também para identificar sujeitos tidos como marginais (Meandro, 1995), o que ocorreu, por exemplo, na Alemanha nazista, onde os judeus eram tatuados com números como modo de tirar a forma do corpo, privá-lo de seu componente erógeno (Costa, 2002).

Feito análogo se evidencia na Idade Média, quando a Igreja Católica condenou esses rituais (tatuagem), aqueles que possuíam tais marcas eram vistos como sujeitos à margem da prática cristã, pois estavam, através da tatuagem, quebrando a representação corporal imaginária da época, ou seja, do homem como imagem e semelhança de Deus (Bruna, 2001). No entanto, o que surgiu como estigma, foi incorporado pela sociedade passando a fazer parte dela e sendo utilizado primordialmente pelos nobres da corte, determinando, posteriormente, uma maior expansão.

Observa-se, que tal prática estava, então, restrita a posições extremas, ou seja, era encontrada entre aqueles tidos como marginais e também entre os nobres, de forma que a tatuagem parecia exercer uma função social marcando indivíduos a fim de diferenciá-los, numa forma de exclusão social (Souza, 2001). Tal prática adquiriu importância enquanto “marca” identificatória, porém, os portadores de marcas no corpo foram, muitas vezes, identificados como adoradores do diabo e, até pouco tempo, ainda se tinha uma espécie de associação semelhante (Meandro, 1995).

Observar-se, que o homem parece ter tido com a tatuagem uma relação de atração e também estranhamento, cada época sendo marcada por atitudes diferentes em relação a tal prática, mas nunca a deixando esquecida. Um olhar sobre a forma como o corpo foi visto ao longo da história e de como este é influenciado pela sua inserção social, pode ajudar a compreender a popularização do fenômeno tatuagem.

O corpo tem um aspecto social e um sentido que varia de acordo com o contexto social (Souza, 2001) de forma que, os corpos sofrem manipulações físicas e simbólicas no interior de cada sociedade, sendo moldados fisicamente e também nas formas de sentir. Tais diferenças na forma de ver e tratar o corpo perpassam a história humana, desde a glorificação do corpo na Grécia antiga, à proibição de qualquer preocupação com esse na Idade Média, (Rosário, 2004). No século XX, o corpo é tido como instrumento, trabalhando a serviço da tecnologia, sendo que, na segunda metade deste século a mídia passa a representar e influenciar as massas e o corpo pode ser, de certa forma, produzido em série, através dos diversos meios de comunicação visuais (Pain e Strey, 2004).

Com o avanço do capitalismo o homem entrou no jogo da economia e da produção, sofrendo mudanças tanto em relação à compreensão de saúde (quanto mais saudável mais produz) como também em relação aos ideais de beleza, afinal ele precisa se adaptar melhor a esses padrões para melhor consumir, de modo que surge espaço para uma nova indústria: a indústria da beleza (Rosário, 2004). Exige-se, hoje, muito mais do corpo, espera-se mais perfeição física tanto na aparência quanto no desempenho, sendo muito mais difícil alcançar o corpo desejado.

A lista de práticas que devemos denominar como modificação corporal é bem maior do que podemos imaginar, incluindo ginástica, práticas anoréxicas, além, é claro, dos *piercings* e tatuagens (Featherstone, 1999). O social está de tal forma intrincado em cada sujeito que os influencia mesmo sem que percebam, afinal, os corpos são modificados de acordo com as tendências de cada época, e a conduta de cada um (e de todos) é orientada pelo *setting* social que se forma nas várias situações vivenciadas (Kemp, 2000).

Assim, cada sociedade vê e lida com o corpo de forma diferente. O corpo não tem fala própria, ele fala aquilo que a cultura o permite a falar. De modo que todos os recursos que se colocam aos indivíduos como possibilidade de delineamento de sua identidade estão permeados de referências sociais. A tatuagem acaba por representar esses contrapontos, ou seja, um elemento incorporado pelo social e também utilizado como forma de identificação grupal. Mas como a tatuagem estaria, então, relacionada a busca por individualidade?

Primeiramente, é preciso colocar que a tatuagem está ligada a três tipos de representações: uso como marca de identidade, uso religioso e como parte de ritos de passagem (Pierrat e Guillon, 2000). Quanto à identidade, pode-se falar de identidade grupal como, por exemplo, as antigas tribos onde as tatuagens dos membros eram semelhantes identificando-os como grupo, mas podemos falar também de marca de identidade no sentido de diferenciação frente aos demais.

As pessoas, hoje, parecem se tatuar com o objetivo maior de se sentirem diferentes, portando uma marca que as identifique entre os demais de forma a se sentirem inconfundíveis. Ainda persiste o uso dessas marcas como “passaporte” que possibilita a inserção do sujeito no grupo, mas aí também se encontra um ideal de diferenciação, ou seja, não parece ser intenção do sujeito ser tratado como igual aos demais que também possuem tatuagens embora esse pertencimento possa auxiliar na transposição de li-

mites, privações, constrangimentos ou preconceitos enfrentados no cotidiano (Kemp, 2000).

Pode-se relacionar a busca por uma identidade diferenciada, a qual os sujeitos necessitam, com o modo de vida que temos atualmente, onde se dá grande valor ao visual e as coisas ocorrem de forma muito veloz dificultando seu entendimento e apreensão. Hoje, de certa forma, estamos sob constante controle, perdeu-se um pouco de nossa "auto-autoridade" o que leva a uma luta por reassumir o controle de nossos corpos, ou mesmo evidenciar sua per-tença (Pires, 2003). Modificações corporais parecem se encaixar bem nessa necessidade, na medida em que marcam um corpo como dizendo: "esse é meu, faço dele o que eu quero" cada um busca ter algo especial, uma característica que o diferencie dos demais, da "massa".

Porém, pode-se pensar em outras relações entre sujeito, tatuagem e sociedade. Nossa relação com o meio, com o outro e também com a realidade se dá por meio de "bordas corporais", estas bordas nascem já com o sujeito, mas que é preciso que sejam recortadas para que exerçam sua função que é a de permitir ver, registrar como própria uma imagem que vem de fora, a necessidade desses recortes, viria do fato de que é preciso reconstituir constantemente suportes corporais, principalmente quando "se muda de lugar", isto é, assume-se diferentes posições (Costa, 2002), o corpo humano precisa, periodicamente, ser submetido a processos intencionais de fabricação (Castro, 1986).

Marsillac (2004) em sua análise do trabalho de Lacan sobre o estágio do espelho, afirma que é no investimento dos pais na criança que ainda está por nascer que se estrutura o envoltório que sustenta a imagem corporal, sendo que a criança será sempre dependente desse reconhecimento do Outro para garantir sua imagem. As modificações corporais são formas de fazer bordas (Costa, 2002) e, de acordo com o que está aqui colocado, a opção por modificar o corpo se sustenta na relação com o Outro, de forma que se pode pensar que o olhar do semelhante possibilita ao sujeito optar entre as diversas formas de suportes corporais. Em nossa cultura a tatuagem passa a ser uma forma de recorte aceita e difundida, possibilitando ao sujeito cogitá-la como forma de suporte do corpo frente ao social.

Pode-se identificar no que foi acima colocado que a tatuagem recebeu diversos olhares e interpretações distintas, o que leva a questionar qual é, afinal, o significado que as pessoas tatuadas dão às suas tatuagens e ao ato de se tatuar, estariam elas buscando uma forma de sentirem-se diferentes ou tentando melhorar a aparência de seus corpos? Pretende-se, então, identificar algumas relações entre as pessoas que possuem tatuagem com esta prática tão antiga.

Método

Optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa, apontada por Minayo (1996) como um bom procedimento para compreensão de valores e representações de um grupo sobre determinados temas.

Amostra

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa o número de sujeitos entrevistados definido pelo critério de saturação da amostra (Moraes, 2003) sendo buscadas novas entrevistas até que as novas informações não produziram mais modificações nos resultados até o momento atingidos, resultando num total de nove pessoas entrevistadas. A fim de preservar a identidade dos entrevistados os nomes destes foram substituídos por números sendo então denominados: entrevistado 1, entrevistado 2, e assim sucessivamente, resultando na seguinte amostra:

	SEXO	IDADE	PROFISSÃO
Entrevistado 1	Feminino	36	Professora
Entrevistado 2	Masculino	25	Estudante
Entrevistado 3	Feminino	18	Estudante
Entrevistado 4	Masculino	24	Tatuador
Entrevistado 5	Masculino	44	Funcionário público
Entrevistado 6	Masculino	27	Tatuador
Entrevistado 7	Feminino	20	Estudante
Entrevistado 8	Masculino	19	Estudante
Entrevistado 9	Feminino	26	Fonoaudióloga

Instrumentos

Para a coleta de dados, utilizou-se entrevistas semi-estruturadas, sendo estas gravadas com o consentimento prévio de cada entrevistado. O local das entrevistas foi escolhido de acordo com o que ficasse mais viável para os entrevistados sendo apenas solicitado que o lugar escolhido fosse reservado de forma que não houvesse perturbações por barulhos ou outras pessoas.

Procedimentos

Os dados assim obtidos foram tratados com emprego da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Haguette, 1992), método de reconhecida impor-

tância nas pesquisas, uma vez que possibilita visualizar os diferentes sentidos (manifestos e latentes) das falas dos sujeitos da pesquisa (Minayo, 1996). Após a “leitura flutuante” do material coletado, foram categorizados os tópicos emergentes “segundo os critérios de relevância e repetição” (Turato, 2003).

Deste levantamento resultaram três grandes tópicos: funções pelas quais a tatuagem é buscada, o comportamento em relação a tatuagem e as barreiras enfrentadas. Dentro de cada um deles temos diferentes posições observadas nas falas dos entrevistados.

Resultados e discussão:

Diferentes funções pelas quais a tatuagem é buscada

O que foi mostrado pelas entrevistas realizadas é que dentro do grupo “tatuados” existem subgrupos. Nos relatos obtidos verifica-se uma subdivisão estabelecida pelos próprios sujeitos de forma que um subgrupo discrimina o outro por afirmarem, por exemplo, que estes entraram na “moda” da tatuagem adornando seus corpos com estrelinhas e borboletas que agora são “pop”, enquanto estes julgam agressivos aqueles que têm tatuagens maiores e mais evidentes.

De fato, alguns autores evidenciam esta diferenciação entre os sujeitos que possuem tatuagens, Featherstone (1999) afirma que para alguns grupos a tatuagem é vista como algo quase sagrado, um estilo de vida, para outros, apenas uma forma de embelezamento do corpo. É preciso levar em conta que, dentro de uma mesma sociedade têm-se diferentes formas de encarar as modificações corporais, assim como se encontra pessoas que buscam se aproximar do ideal estético proposto pela sociedade, há outros que fazem destas práticas um “modo de vida”, usando seu corpo como forma de protesto.

A partir dos motivos que os entrevistados atribuem a terem realizado a tatuagem pode-se distinguir três razões através das quais justificam as suas tatuagens.

A primeira delas é a marca de individualidade. De fato, nas entrevistas têm-se menções ao reforço, ou mesmo reconhecimento da identidade do sujeito, de forma que a tatuagem venha a reafirmar essa identidade como no exemplo a seguir:

"... a sociedade diz que quem faz tatuagem e piercing revoltado, é rebelde e não sei o que e eu passei a vida inteira ouvindo que eu era revoltada rebelde, então vamos fazer jus ao que dizem que eu sou... é até uma forma de a gente se expressar assim, às vezes é uma forma de mostrar como somos... acho que tem várias maneiras de você se expressar o jeito de você ser, que você é ou... o momento que você faz o desenho.." (entrevistado 7.)

Esse processo de reconhecimento e identificação da identidade no próprio corpo é chamado, na psicanálise, narcisismo, e daí se dá a constituição do eu (Elia, 1995). O que estaria, então, representado nas falas dos entrevistados é o reconhecimento narcísico da própria imagem do sujeito buscando uma construção de sua identidade. É como se as pessoas tentassem passar, através da imagem de seus corpos, aquilo que elas acreditam ser, assim os desenhos das tatuagens seriam escolhidos de acordo com o que melhor representa o sujeito, sendo, preferencialmente, desenhos considerados únicos, diferentes:

"... nunca fiz copia assim né... eu vi assim e fui lá fazer, tem gente que eu vejo que faz assim, eu não né. Tanto é que eu vou lá querendo fazer e não sei bem o que é daí eu fico escolhendo... tanto é que eu não vejo uma pessoa e penso: "há quero igual aquela". Isso não. Tanto é que essa minha fico bem diferente daquelas que tinha é..." (entrevistado 1.)

O segundo motivo atribuído pelos entrevistados para a realização da tatuagem é o ideal estético. O mesmo está presente tanto na escolha do desenho quanto na escolha do local para a tatuagem, busca-se certa "harmonia visual" as tatuagens devem entrar em harmonia com a parte do corpo a ser marcada, deve ser um local que valorize o desenho e que seja por ele valorizado:

"Os lugares foi mais ou menos tem que ver pelo desenho que o cara for fazer né, tipo essa aqui do tigre essa aqui... eu queria fazer uma aqui (antebraço) na época, mas o desenho não tava muito bem aqui daí eu tive que fazer na perna daí... varia muito pelo desenho né, a tatuagem varia muito pelo desenho... onde o desenho se adapta mais... o tamanho do desenho também... se tu quer fazer uma tatuagem maior tem uns lugares que não dá para fazer..." (entrevistado 2.)

"... eu sempre gostei do meu pé, acho uma coisa feminina, daí eu sempre quis fazer no pé..." (entrevistada 9.)

Assim, cada parte do corpo ganha certa autonomia em relação à sexualidade, cada parte tem seu atrativo e merece um adorno que a realce e atraia o olhar alheio.

Por último, adota-se o termo "âncora" para caracterizar a forma como a tatuagem tem o poder de remeter a algo, fixar algo à pele do sujeito. O que foi percebido ao longo das entrevistas realizadas é que a tatuagem pode ser utilizada como modo de contar os fatos ocorridos vida do sujeito, bem como lembra-lo de seus ideais e também pessoas ou mesmo mudanças importantes pelas quais passou. As falas a seguir fazem referência a esta característica da tatuagem:

"... vou fazer o meu filho, escreve o nome do meu filho sabe..." (entrevistado 8)

"... o que significa é ter mais ou menos uma outra visão da vida. Faze um olho nas costas que significa uma outra visão, até então eu não pensava nada sobre a vida, sobre as relações, sobre as situações em que o ser humano é colocado, olhava sempre pelo organismo, pelo meio que influencia o cara, então eu não me questionava das coisas, sobre como eram as coisas, então a partir desse momento lá, vendo como era o dia-a-dia ali, as relações de trabalho e amizade que rolava lá eu...vi que muitas pessoas... representavam o que não eram...que não adianta só olhar para a aparência e a essência o cara não enxerga, é isso aí o significado da primeira, o nascimento de uma outra visão". (entrevistado 2.)

Tal colocação está de acordo com Pires (2003) que diz que o corpo passa contar a história do sujeito de uma outra forma que não apenas que pelo processo biológico do envelhecimento, mas também pelos fatos que ele marca, de forma consciente, em sua pele.

O comportamento em relação à tatuagem

O processo de tatuagem envolve um ritual que começa com a decisão de tatuar, passando pela escolha e estudo do desenho juntamente com o

tatuador e finalmente o tatuar em si e o período de cuidado. As etapas referidas parecem ter certa relação com as etapas da dor das quais fala Pires (2005). A autora identifica a dor durante todo o processo de modificação corporal, distinguindo cinco estágios sendo eles: o momento de espera pela alteração, onde a dor se manifesta como expectativa; o momento em que a pele é rompida, a dor é então realidade; o momento posterior a esse início, onde a dor é superada; o quarto estágio é o período de cicatrização, sendo a dor um elemento com o qual o sujeito terá que conviver. E, por fim, quando o processo de cicatrização termina, tem-se a dor enquanto lembrança que da legitimidade a aquisição da marca (Pires, 2005).

Alguns entrevistados parecem ter “pulado” algumas dessas fases, evitando assim alguns desses momentos dolorosos, como a expectativas pelo processo. Porém, não é possível se abster de todas as etapas, talvez não se possa dizer que estes “pulos” são escolhas conscientes, mas parece existir (de acordo com os depoimentos) uma vivência mais intensa de certas fases do processo como, por exemplo, a fase de cuidados, o que parece envolver um processo narcísico, ou seja, direcionamento da atenção para seu próprio corpo:

“... tive que ter cuidado para não pegar muito sol usar bloqueador... eu uso... se eu vou me expor assim... no sol... se eu uso uma blusa que apareça um pouquinho eu já passo bloqueador né, pra não desbotar nem nada assim... mas é o sol eu tive que cuidar. Eu só pude ir a praia depois daqueles 20 dias que ela já tava bem cicatrizada, mas eu usei bastante bloqueador.” (entrevistado 1.)

“... tive que ter cuidado para não pegar muito sol usar bloqueador... eu uso... se eu vou me expor assim... no sol... se eu uso uma blusa que apareça um pouquinho eu já passo bloqueador né, pra não desbotar nem nada assim... mas é o sol eu tive que cuidar. Eu só pude ir a praia depois daqueles 20 dias que ela já tava bem cicatrizada, mas eu usei bastante bloqueador.” (entrevistado 1.)

Alguns, entrevistados mostram dar maior importância pela simples aquisição dos traços para exposição ao outro além da satisfação imediata de um impulso:

“A maioria é no impulso mesmo...” (entrevistado 2.)

"... na verdade tinha pensado antes, eu pensei a cerca de um ano atrás né. E acabei deixando de lado a idéia né, pensei e não quis... depois, talvez um ano depois pensei de novo e daí...decidi meio rápido assim...Mas também não foi uma coisa que eu pensei muito, eu decidi mais na hora, eu sabia que eu queria fazer..." (entrevistado 1.)

Aí se mostra uma reação diferente daquela dos rituais. Isso pode ser atribuído a uma vivência menos intensa da dor, pois cada etapa do processo de tatuagem envolve um tipo de dor que talvez seja insuportável para o sujeito sendo melhor não pensar a respeito do processo tomando atitudes rápidas. Nota-se, pelas entrevistas que, apesar de muitas vezes haver uma demora em decidir por fazer uma tatuagem, quando essa se dá, é de forma rápida, sem que haja tempo para dúvida ou desistência.

Muitas vezes o que se vê é uma necessidade de modificar o corpo sem que haja grande reflexão a respeito disso, alguns entrevistados, inclusive, mostram que o significado de suas tatuagens não lhes está claro no momento em que a fazem, porém com o tempo estas vão adquirindo uma significação.

"... é que quando alguém vem pergunta pra gente a gente acaba... a gente mesmo tendo que se analisa um pouco... nunca tinha pensado nisso, acho que era só por estética, sei lá... eu não sei por que, mas é... eu vejo mesmo que às vezes é pra diferenciar." (entrevistado 7.)

Primeiro parece ocorrer a identificação com o desenho e a partir daí começa a atribuir significados a ele na medida em que se pensa sobre a tatuagem e sobre o momento em que vive.

Os relatos mostram que, para muitos, o significado da tatuagem escolhida não está consciente para o sujeito no momento da escolha, levando a crer numa decisão tomada apressadamente, quando, na verdade, faz ainda parte do inconsciente sendo de forma consciente que o sujeito escolhe o tipo de intervenção que fará sobre seu corpo e a região onde esta se dará, porém os adornos que serão escolhidos para compor essa linguagem corporal têm sua origem em elementos do inconsciente que são transformados, por meio de uma cadeia associativa, nas imagens escolhidas pelo indivíduo para tatuá-las (Pires, 2003).

Quanto à escolha do lugar a ser tatuado, parece estar envolvida a posi-

ção ocupada pelo Outro, ou melhor, o olhar do Outro sobre o corpo modificado. Através da inserção de marcas corporais o sujeito busca atrair o olhar do Outro, mas um Outro capaz de decifrá-lo, o compreender. Os entrevistados parecem referir, através da tatuagem, sua vontade de ser amparado pelo Outro, de ser notado, ou mesmo mostrar que precisa desse Outro, da atenção deste, como se vê a seguir:

"... eu tatuei o nome da minha mãe... ela também tem no pé dela o meu nome... eu fiz uma homenagem também por meu ex-namorado, que eu tatuei a letra do nome dele aqui assim... (virilha)" (entrevistado 3.)

Observa-se também nos relatos certa insuficiência, para o sujeito, dos traços naturais do corpo, levando a um sentimento de inferioridade, sendo a tatuagem uma forma de tentar tornar esse corpo mais atrativo:

"...no momento sabe, que eu fiz, eu posso dizer que era uma coisa que... até um motivo pra fazer as pessoas se aproximarem..." (entrevistado 7.)

A tatuagem possibilita então um suporte no Outro, é ser aceito, mesmo que não seja por todos, o que demonstra também a necessidade e a coragem de fazer escolhas já que é uma marca definitiva.

As barreiras para fazer uma tatuagem

É interessante apontar que, embora todos os entrevistados possuíssem tatuagens, grande parte deles apontou certos elementos que seriam obstáculos ou impedimentos para esta prática sendo assinalados aí o preconceito e a dor como fatores de barreira na opção por fazer uma tatuagem.

Embora os entrevistados acreditem que o preconceito em relação à tatuagem tenha diminuído nos últimos anos, muitos ainda revelam certo medo principalmente quando a vida profissional está em jogo. A tatuagem aparece relacionada com juventude bem como certa informalidade sendo ainda estranho a algumas áreas profissionais que remetam a uma imagem mais adulta e séria:

"... eu não sei, mas eu vejo assim mais talvez na área do direito... que a gente imagina que um advogado tem que ser uma pessoa seriíssima e tal..." (entrevistado 1.)

Outra relação constante é entre tatuagem e drogas, onde aquele que possui tatuagens é visto como marginal, como afirmam os entrevistados, sendo que isso se torna ainda mais presente quando os desenhos marcados são considerados agressivos por aqueles que os vêem, como fala o seguinte entrevistado:

"... quem usa a tatuagem é drogado... assim que nem eu que já uso cabelo comprido, uso brinco... então já... pior é que é bem assim... já levam pra outro lado, ele julgam as pessoas pela aparência, então... infelizmente é assim..."(entrevistado 5.)

Outro ponto levantado como barreira nesse processo de modificação corporal é a dor. Embora muitas vezes este mesmo elemento seja referido como motivo até mesmo de orgulho ele se mostra também como forte empecilho seja diante da primeira tatuagem (medo da dor desconhecida) como também da escolha do lugar do corpo, pois alguns são ditos como mais doloridos. O indivíduo que se submete a uma prática como esta passa a ser visto como corajoso por enfrentar o medo e submeter-se à dor.

Existe também uma preocupação por parte dos entrevistados em ter que agüentar essa dor até o fim, como é dito por estes sujeitos:

"... as outras eu agüentei... só que... como é aqui assim, e é grande, e é muito rico em detalhe... é um dragão que se tu for vê..aí eu fico pensando: "será que eu vou agüentar?" (entrevistado 3.)"

"Não poso desisti no meio né... o tatuador disse que os traços pelo menos eu tenho que fazer todos no mesmo dia sabe..." (entrevistado 3.)

Tal perspectiva leva a uma reflexão anterior ao processo cogitando-se a possibilidade de essa dor superar os limites esperados e não haja possibilidade de terminar o trabalho. Esse risco deve ser bem medido antes de iniciar-se o processo para que a tatuagem não fique inacabada.

Conclusão

Observou-se que o grupo "pessoas tatuadas" não é tão homogêneo quanto se pode imaginar; um olhar mais apurado revela posicionamentos bem distintos em relação à tatuagem por parte daqueles que possuem uma.

Pode-se afirmar que não existe um grupo onde todas as características possam ser estendidas para todos os membros, o que se encontra é um grupo subdividido de forma que de um lado têm-se sujeitos que fazem da tatuagem um modo de vida e de expressar-se e de outro aqueles que buscam nessa prática embelezar seus corpos. Tais observações coincidem com o que é apontado pela bibliografia analisada.

Embora se tenha identificado esses dois subgrupos distintos, alguns pontos de intersecção podem ser observados sobre suas opiniões a cerca da tatuagem, como a preocupação com o preconceito e com a dor, além da presença de uma busca por harmonia entre a imagem e a parte do corpo escolhida para recebê-la. Isso mostra que a distância entre os membros desses dois grupos não é tão grande quanto os autores apontam e os próprios sujeitos acreditam ser; ambos buscam suprir uma necessidade emergente de diferenciar-se através da modificação corporal, o que implica uma dimensão estética.

A tatuagem parece expressar, hoje, uma nova relação estabelecida entre os sujeitos e seus corpos numa sociedade que dá grande valor a aparência, de forma que os conflitos existentes em relação à tatuagem (como o preconceito, por exemplo) se dão justamente nesses aspectos, ou seja, questionando os limites da modificação do corpo e dos padrões de beleza.

Referências

- Bardin L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruna, D. (2001). *Percing: sur lês trances d'une infamie médiévale*. Paris: Textuel.
- Castro E. V. (1986). A fabricação do corpo na sociedade xinguana. Em: Oliveira P. *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Costa, A. (2002) "Se Fazer" Tatuar: traço e escrita das bordas corporais. *Estilos da Clínica*, 7(12), 56-63.
- Elia, L. (1995). *Corpo e Sexualidade em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Uapê.
- Featherstone, M. (1999). Body Modification: An Introduction. *Body & Society*, 5(2-3), 1-13.
- Haguette, T. M. F. (1992). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Ed.Vozes.
- Kemp, K. (2000). Identidade Cultural. Em: S. Guerreiro (Org.), *Antropos e Psique*. São Paulo. Ed. Olho d'água.
- Marques, T. (1997). *O Brasil Tatuado e outros mundos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Marsillac. A. L. M. (2004). De qual corpo estamos falando. *Cadernos da APOOA*, 21, 21-27.
- Meandro, P. R. (1995) Aspectos motivacionais da decisão de tatuar-se: uma revisão. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 44(3), 129-132.
- Minayo, M. C.S. (1996). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Ed. HUCITEC.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, 9(2), 191-211.
- Pain, M. C. C. e Strey, M. N. (2004). Corpos em Metamorfose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na atualidade - Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd79/corpos.htm>>. (Acessado em: 26/04/2005).
- Pierrat, J. e Guillon, E. (2000). *Les hommes illustrés: le tatouage des origines a nos jours*, Tours: Larivière.
- Pires, B. F. (2003). O corpo como suporte da arte. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 6(1), 76-85.
- Pires, B. F. (2005). *O corpo como suporte da arte*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo.
- Rosário, N. M. (2004). Mundo Contemporâneo: corpo em análise. Disponível em: <http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm> (Acessado em: 10/05/2005).
- Souza, M. F. (2001). Os usos da tatuagem: o corpo como tela de significados. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 3(3): 257-74.
- Turato E. R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

THE TATTOO BEYOND THE SKIN

Ana Luiza Portela Bittencourt
Alberto Manuel Quintana
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Abstract: This work intends to unmask some of the directions that individuals attribute to their tattooings, and to their practical. The technique utilized was semi-structured interviews and the analysis of the data was based on aspects discussed by them. The number of people interviewed was established *a posteriori*, once there were no other categories to be analyzed. It was proved heterogeneities of the analyzed group and it was identified two distinct sub-groups as the way as they see the tattooing. The media have influence in this practice expressing a new relation of the individual with its body, therefore the approached conflicts regarding tattooing are established in relation to the limits of the corporal modifications and the current standards of beauty.

KEY-WORDS: *Tattoo, body, body change.*

PERDÃO INTERGRUPAL: PERSPECTIVAS AFRICANAS E ASIÁTICAS

Félix Neto

Maria da Conceição Pinto

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

Etienne Mullet

Ecole Pratique des Hautes Etudes, France

Resumo

Neste artigo examinamos o perdão intergrupar mediante a análise das perspectivas de pessoas de Angola, Guiné, Moçambique e Timor-Leste que estiveram recentemente envolvidas em guerras civis ou de ocupação e em que a maior parte delas sofreram pessoalmente em resultado de muitos conflitos. O perdão – pedir perdão bem como, perdoar – constitui um conceito nuclear em muitas questões relacionadas com a governação e a regulação. É apresentada investigação levada a cabo sobre pedir perdão (Neto, Pinto e Mullet, 2007a) e perdoar (Neto, Pinto e Mullet, 2007b) em contexto intergrupar. A maior parte dos participantes – apesar de experiências de trauma pessoal e colectivo de conflitos estrangeiros (e.g., Timor-Leste) ou nacionais (e.g. Moçambique) – concordaram com a ideia de que o perdão intergrupar tem sentido. Para além disso, apareceram conceptualizações estruturadas do que devia definir o perdoar entre grupos.

PALAVRAS-CHAVE: *Perdoar, pedir perdão, perdão intergrupar, reconciliação.*

O perdão é um tópico central na vida quotidiana (Worthington, 2005). Ao nível pessoal, familiar, comunitário e nacional, a qualidade das relações que as pessoas têm com os outros é amplamente determinada pela vontade em perdoar que manifestam em relação a pessoas ou grupos que as magoaram de modo intencional ou não, de modo severo ou leve, de modo duradouro ou temporário. A atitude em relação ao perdão pode ter repercussões importantes no modo como nos comportamos na família (e.g., violência familiar), na escola (e.g., *bullying*), no modo como concebemos o funcionamento das instituições (e.g., o sistema educativo, a polícia, o sistema judicial), no modo como aprovamos ou desaprovamos certos acontecimentos nacionais (e.g., violências de massa nos subúrbios), e no modo como apro-

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

Agradece-se o apoio do programa PTDC/PSI/66336/2006 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

vamos ou desaprovamos certos acontecimentos internacionais de primeiro plano (e.g., terrorismo).

Podem as nações “enveredar por processos que têm como resultado arrendimento e perdão colectivo?” (Shriver, 1995, p. 71). Neste artigo examinamos esta questão mediante a análise das perspectivas de pessoas de Angola, Guiné, Moçambique e Timor-Leste que estiveram recentemente envolvidas em guerras civis ou de ocupação e em que a maior parte delas sofreram pessoalmente em resultado de muitos conflitos. O perdão – pedir perdão bem como perdoar – constitui um conceito nuclear em muitas questões relacionadas com a governação e a regulação. “O perdão é o instrumento emocional mais poderoso para encorajar os perpetradores e os colaboradores do mal a reconhecerem a sua contribuição. Educar para o perdão exige muitas vezes considerável reserva no recurso ao uso selectivo do processo criminal” (Braithwaite, 2002, p. 203).

1. Perdão intergrupar

O perdão pode não parecer relevante para a ética política, pois fora durante muito tempo concebido por filósofos morais (Smedes, 1996) e subsequentemente por psicólogos sociais (para uma revisão, cf. Worthington, 2005) como um processo que só pode envolver pessoalmente um ofensor e uma pessoa ofendida, e poucos estudos foram efectuados sobre o perdão intergrupar (Cairns, Tam, Hewstone e Niens, 2005). A primeira tentativa para estudar o perdão em contextos socio-políticos foi levada a cabo somente ao nível do perdão interpessoal (Azar, Mullet e Vinsonneau, 1999; Azar e Mullet 2001, 2002).

Esta concepção do perdão interpessoal não toma em consideração que a) muitas, senão a maior parte das ofensas na vida social são colectivas (Minow, 1998); b) que na guerra, em particular, as ofensas são cometidas não somente contra pessoas, mas “contra a própria sociedade” (Thomas e Garrod, 2002); c) que as responsabilidades são muitas vezes partilhadas por muitas pessoas, na mesma ocasião ou em diferentes ocasiões (Shriver, 1995); d) que a própria justiça para elas é muitas vezes intratável (Digeser, 2001); e) que a sua confissão deve, para ser completa, ser uma empreitada colectiva; e f) que a sua cura só pode ser levada a cabo ao nível da comunidade. Todavia estes factores parecem ser compreendidos pelas pessoas comuns (Kadiagandu, e Mullet, 2007; Mullet, Girard e Bakhshi, 2004).

Na sua análise do pedido de desculpa e da reconciliação, Tavuchis (1991, p. 48) sugeriu três conceitualizações estruturais alternativas do pedi-

do de desculpa e do perdão, para além da conceitualização interpessoal (que na sua perspectiva é ilustrada no cenário “Um para Um” entre os quatro cenários possíveis). Os três outros cenários eram a) o caso “Um para Muitos” em que uma pessoa pede desculpa a uma colectividade (e. g., um político pede desculpa aos seus votantes), b) o caso “Muitos para Um” em que uma colectividade pede desculpa a um indivíduo (e.g., um tribunal pede desculpa a uma pessoa que foi condenada injustamente), e c) o caso “Muitos para Muitos” em que uma colectividade pede desculpa a uma colectividade. Nos estudos passados em revista neste artigo, é o caso “Muitos para Muitos” que é considerado. Pareceu ser o conceito de perdão mais relevante em contextos políticos em geral e, mais particularmente, em contexto de manutenção da paz.

Shriver no seu livro de 1995 com o título *“An Ethics for Enemies: Forgiveness in Politics”* analisou numerosos exemplos de acções de líderes políticos que encaixam nas categorias de arrependimento e de perdão. Como referiu o autor “Se os líderes acusam um inimigo de crime, a confissão para crimes das suas próprias pessoas, ou oferecer esperanças para uma futura reconciliação, fazem tudo isto em nome de um colectivo em relação a outro. A negação deste papel representativo e simbólico aos políticos constitui um empobrecimento do seu serviço num tratamento de uma sociedade com as suas ofensas passadas e a sua actual responsabilidade correctiva para o futuro” (Shriver, 1995, p. 113). Ele citou figuras políticas, tais como Martin Luther King, o chanceler alemão Willy Brandt e o presidente Richard von Weizsäcker, os primeiros ministros Kiichi Miyazawa e Morihito Hosokawa. Se Shriver escrevesse hoje este livro poderia certamente acrescentar a esta lista o presidente da África do Sul Nelson Mandela (ver também Henderson, 1996, para numerosos outros exemplos de perdão em política).

Apresentaremos de seguida investigação levada a cabo sobre pedir perdão (Neto, Pinto e Mullet, 2007a) e perdoar (Neto, Pinto e Mullet, 2007b) em contexto intergrupar. Este último trabalho foi metodologicamente mais ambicioso que o outro, pois pretendeu por em evidência um modelo de dar perdão.

2. Pedir perdão em contexto intergrupar

O estudo de Neto, Pinto e Mullet (2007a) examinou as perspectivas e as atitudes de pessoas comuns para se saber se pedir perdão em contexto intergrupar tinha sentido e o modo como o pedido de perdão, caso fosse conside-

rado com sentido, podia ocorrer. O material consistiu num questionário com 77 itens referentes a aspectos muito concretos do processo de pedir perdão. Os itens foram inspirados no trabalho de Tavuchis (1991), Shriver (1995), Digeser (2001) e Amstutz (2004). Foram administrados a participantes de Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor Leste. No passado recente, estes quatro países estiveram envolvidos em guerras civis sangrentas ou de ocupação. Uma proporção importante de cada população foi morta, violada, ferida e desalojada.

Os autores reexaminaram especificamente três aspectos. O primeiro aspecto foi sobre o papel das instituições mundiais (e.g., Nações Unidas) no processo de pedir perdão. Segundo as perspectivas de Tavuchis (1991) o pedido de desculpas feito por um grupo a outro grupo devia ser "dirigido a um vasto público tanto como à parte ofendida" e que o processo de perdão também "fale às terceiras partes interessadas." Até que ponto os grupos que partilham esta atitude em relação às instituições mundiais (pelo menos em relação ao perdão intergrupar)?

O segundo aspecto foi sobre o papel das autoridades tradicionais; isto é, os chefes locais. Até que ponto as autoridades tradicionais se mantiveram como referências comuns em caso de conflito?

O terceiro aspecto foi sobre a expressão de arrependimento e de contrição por parte do grupo que pede perdão. Como foi sugerido por Sandage, Worthington, Hight e Berry (2000, p. 22), o pedido de perdão interpessoal na vida quotidiana envolve empatia em relação à pessoa que sofreu em resultado de acções negativas de alguém, expressão de culpa e de pena bem como reparações. Estas expressões, avançadas em privado ou em público, são consideradas importantes por alguém que foi ofendido porque elas são uma ilustração de que os pedidos de desculpas avançados pelo ofensor são (ou não são) sinceros. Em relação ao pedido de perdão intergrupar, é difícil calcular quais são, mesmo no caso colectivo, as expressões de arrependimento pelo dano colectivo efectuado que não se revestem de importância. Segundo a perspectiva de Tavuchis (1991, p. 100) o estatuto das partes envolvidas "implica uma abordagem estilizada para a linguagem e para o modo de falar que dá pouco lugar à espontaneidade, à flexibilidade, ou às improvisações que se encontram na linguagem corrente". Resta saber até que ponto esta atitude de desvinculação é consistente com as expectativas dos grupos.

Os participantes deste estudo foram 985 pessoas (428 mulheres e 557 homens) de Angola (226), Guiné-Bissau (356), Moçambique (173) e Timor Leste (230). As suas idades oscilavam entre os 18 e 70 anos, com uma média de idade de 28 anos.

Pode um grupo pedir perdão a outro grupo?

A maioria dos participantes (88%) eram favoráveis à ideia de que um grupo de pessoas pode pedir perdão a um outro grupo de pessoas. Menos de 10% não eram a favor dessa ideia. Estas percentagens não variaram de modo acentuado de um país para outro (85% em Angola, 88% na Guiné, 90% em Moçambique e 88% em Timor Leste). Estas percentagens também não variaram de modo acentuado em função da idade, do género, dos hábitos de perdão interpessoal, do nível de instrução e do nível de sofrimento pessoal ou familiar durante a guerra. Este resultado foi consistente com as perspectivas de Shriver (1995, p. 177) de que as pessoas têm uma “predisposição, um arraigado dom, para injectar perdão nas relações políticas” com os outros. Foi também consistente com o conceito de diplomacia reconstituente que foi proposto por Braithwaite (2002, p. 170) que a concebeu “como um processo de curar as emoções de povos divididos”.

O processo de pedir perdão

Os participantes evidenciaram concepções claras sobre o que podia ser o processo de pedir perdão intergrupar. O pedido de perdão intergrupar foi concebido sobretudo como um processo popular, democrático. Os participantes concordaram claramente que discussões públicas e votação devem ocorrer antes de quaisquer acções concretas serem levadas a cabo por políticos e que as pessoas que irão falar em nome de todo o grupo devem ser representantes do grupo (e.g., o Presidente do Estado, uma pessoa respeitada). Este resultado é consistente com a perspectiva de Tavuchnis de que um pedido de desculpa “de Muitos para Muitos” (1991, p. 98) só pode ser proferido por representante autorizado, uma pessoa que representa verdadeiramente o grupo (ver também Digeser 2001). Este resultado é também consistente com as perspectivas de Braithwaite (2002) de que a elite diplomática não é adequada para se assegurar uma paz duradoira: “a pacificação deve ser democratizada; deve curar todas as pessoas, preparando o caminho com sentimentos populares para a paz e a democracia” (p. 185). Para além disso, o facto de que uma terceira parte (um membro influente das Nações Unidas) também se pode considerar como sendo uma pessoa que pode falar de modo aceitável em nome do grupo que faz o pedido é consistente com as análises de Braithwaite (2002, p. 175) que mostra que, em determinadas circunstâncias, as terceiras partes foram cruciais para lançar as bases em muitas instâncias de resolução de disputas.

Os participantes admitiram que pessoas com cargos políticos (um partido político, um Chefe de Estado) pode iniciar o processo de pedir perdão. Os participantes concebiam o perdão intergrupual como um processo colectivo e global, tendiam a excluir do processo de pedido as pessoas que são responsáveis pelas atrocidades. Tal é reminiscente das perspectivas de Hayner (2002, p. 206) sobre a possível complementaridade de meios reconstituintes, tais como as comissões de verdade, e mais clássicas, meios punitivos, tais como tribunais nacionais ou internacionais para obter uma transição pacífica em sociedades após os conflitos. Tal está em completa concordância com as sugestões teóricas de Braithwaite (2000, p. 32) envolvidas na sua pirâmide de regulação: “a criminalização fornece um novo pico para a aplicação da pirâmide contra crimes de guerra” (p. 202).

Os participantes concordaram que pedir perdão não deveria ocorrer muito tempo após os acontecimentos. Isto faz pleno sentido: quanto mais depressa ocorrer a reconciliação intergrupual, melhor será para todas as pessoas. Todavia estavam conscientes de que esta perspectiva nem sempre é realista e que o processo também pode ser iniciado de modo aceitável muito tempo após as atrocidades. Com efeito, se o pedido de perdão é concebido como um processo democrático, esse processo geralmente demora. Tal é bem ilustrado com o que nos ensinou a história do século vinte: foram necessários 25 anos para o chanceler alemão expressar publicamente arrependimento pelo Holocausto e 45 anos para o primeiro ministro japonês pedir desculpa por certos crimes cometidos durante a Segunda Guerra Mundial. Antes de se iniciar o processo do perdão, vítimas e transgressores devem concordar sobre uma história do que aconteceu (Digeser, 2001), e isto pode levar muito tempo.

O pedido de perdão intergrupual foi concebido fundamentalmente como um processo público. Os participantes concordaram de modo inequívoco que o processo tem de ocorrer no seio de lugares simbólicos do grupo a quem se pede o perdão (idealmente, o palácio do governo) ou do grupo que pede perdão (e.g., um lugar sagrado), e que a língua usada deveria ser uma língua com ampla difusão internacional em vez da língua do grupo a quem se pede para perdoar. Isto é consistente com a concepção das desculpas intergrupuais de Tavuchnis. Elas devem ser opiniões “quintessencialmente públicas” e não privadas dos representantes; são um assunto de registo público. Deviam ser “dirigidas a um público mais vasto tanto quanto à parte ofendida” para que o processo de perdoar também “fale às terceiras partes interessadas.” (Tavuchis 1991, p. 101). Isto é também consistente com a decisão do Primeiro Ministro japonês Miyazawa apresentar perante a Assembleia Nacional Coreana as suas sinceras desculpas pelo tratamento do Japão das pessoas coreanas antes

e durante a Segunda Guerra Mundial. Finalmente, tal é consistente com a perspectiva de Braithwaite (2002, p. 187) de que a mediação secreta entre a elite já não é uma perspectiva viável para resolver disputas modernas: “É necessária pacificação no solo, entre as pessoas comuns”.

Pedir perdão foi concebido como implicando a expressão de sentimentos e emoções particulares por parte das pessoas que pedem perdão (e.g., contrição, remorsos e arrependimento). Foi também concebido como implicando comportamentos concretos que confirmem a sinceridade do pedido (e.g., oferta de dinheiro, castigo das pessoas responsáveis pelas atrocidades). Isto não é consistente com a afirmação de Tavuchis (1991, p. 100) de que o estatuto das partes envolvidas “implica uma abordagem estilizada para a linguagem e para o modo de falar que dá pouco lugar à espontaneidade, à flexibilidade, ou às improvisações que se encontram na linguagem corrente”. Todavia isto é consistente com o que foi observado em situações concretas. Quando em 1970 o chanceler Brandt se ajoelhou perante o memorial da insurreição do gueto de Varsóvia em 1943, expressou emoções profundas ao nível do seu comportamento. Em 1992, no seu discurso na Assembleia Nacional Coreana durante a primeira visita à Coreia de um Primeiro Ministro Japonês, Kiichi Miyazawa disse: “Não posso ajudar o agudo sentimento de mal-estar sobre isto [cerca de 100 000 mulheres coreanas foram exploradas sexualmente para conforto dos soldados japoneses], e apresento as minhas sinceras desculpas ... Estou determinado a incentivar nas pessoas japonesas, muito especialmente nos jovens, a coragem para encarar honestamente os factos passados, compreendendo os sentimentos das vítimas, e um sentimento de advertência de que estes actos nunca devem ser repetidos” (*International Herald Tribune* 1992, 20 de Janeiro). De um modo mais geral, e por razões psicológicas, é difícil imaginar que um líder político que está intimamente convencido que a sua nação cometeu atrocidades contra outra nação e está determinado a pedir perdão publicamente pelas atrocidades devia ser capaz de reprimir a emoção intensa que pode sentir no momento de apresentar o seu pedido. De certo modo, expressar demasiada desvinculação quando se pede publicamente perdão pode correr-se o risco de ser interpretado como uma falta fundamental de empatia pelo sofrimento de vítimas ou como mera relutância em pedir perdão. Globalmente, esta perspectiva está em consonância com os princípios básicos na justiça reconstituente quando a experiência e a expressão de emoções desempenham um papel crucial no processo da resolução da disputa (Braithwaite 2002).

Os participantes consideraram ser o objectivo fundamental do pedido de perdão a promoção da reconciliação entre os dois grupos o que está de acor-

do com as perspectivas de Digeser (2001). Concordaram de modo claro que deviam ser feitas concessões, se necessário, para facilitar o processo. Para além disso, concordaram que ambas as partes deviam fazer planos para viverem de modo mais interdependente. Este resultado está de acordo com a ideia de Tavuchnis de que pedir perdão devia ser um prelúdio à reconciliação entre os grupos, com os resultados de Thomas e de Garrod (2002) de que os jovens bósnios que foram severamente punidos durante a guerra querem obter reconciliação com sérvios e croatas e, de um modo mais geral, com as perspectivas de Braithwaite (2002, p. 185) de que “a maior parte das pessoas quer fundamentalmente paz, prosperidade e liberdade mais do que querem vingança”. O processo de pedido de perdão intergrupar foi contudo visto como sendo distinto do início de acordo comercial, ou um tratado militar.

Diferenças entre os quatro países

Apareceram várias diferenças entre os quatro grupos abordados neste estudo. Mais do que outros grupos, os angolanos conceberam o processo como sendo holístico, um processo que envolveu todos os membros do grupo que pede perdão, a) as pessoas que foram directamente responsáveis pelas atrocidades bem como as outras, e b) as pessoas que desejavam pedir perdão bem como as que estavam relutantes. Não consideraram como sendo apropriada a perspectiva de uma nova aliança ou uma nova espécie de cooperação. Em Angola as duas facções que lutaram durante 25 anos assinaram um acordo que propicia a completa integração das milícias no exército e a completa integração dos oponentes na vida política.

Mais do que outros grupos estudados, os moçambicanos conceberam o processo como sendo amplo e internacional. Tal reflecte provavelmente o modo como as facções moçambicanas obtiveram o acordo (os Acordos de Paz Geral de Roma) após 25 anos de conflitos sangrentos; isto é, somente através da mediação eficaz da Comunidade de Santo Egídio com o apoio das Nações Unidas. Isto concorda também com o facto de que Moçambique decidiu juntar-se à *Commonwealth* de Nações, tornando-se o único membro que nunca fora parte do império britânico. O governo moçambicano e as suas gentes compreenderam aparentemente de que quantas mais as nações se tornam interdependentes ao nível regional, menos há o risco de se recorrer à violência para resolver disputas internas ou entre estados (Braithwaite 2002, p. 169).

Os timorenses, mais do que outros grupos no estudo, concordaram com a ideia de que o pedido devia ser acompanhado de ofertas comerciais, propostas de novas espécies de colaboração, e de actos de reparação pelo dano so-

frido. Isto reflecte o facto de que o futuro deste país está amplamente dependente da atitude do seu vizinho poderoso: a Indonésia. Timor-Leste é o país mais pobre do mundo: a ajuda e a colaboração da Indonésia são, de modo lógico, concebidas como sendo vitais.

Em suma, nos quatro grupos que foram estudados (Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor-Leste) a maioria dos participantes concordou com a ideia de que a) pedir perdão intergrupar se reveste de sentido, b) o processo do pedido deve ser absolutamente popular, democrático, e público e não uma negociação secreta feita por uma elite, c) este processo deve ser iniciado e efectuado por pessoas com cargos políticos e não por facções dissidentes, e d) este processo tem como objectivo a reconciliação e não a humilhação do grupo que faz o pedido. Emergiram diferenças entre os grupos no que se refere a) a extensão com que as organizações internacionais podem ser envolvidas no processo, b) a extensão com que o pedido deve incluir os antigos perpetradores, e c) a extensão com que as emoções (e.g., contrição) e o material de compensação são ingredientes essenciais no processo.

3. Perdão em contexto intergrupar

O conceito de perdão intergrupar tem sentido para vítimas de conflitos violentos? Por outras palavras, pode um grupo de vítimas perdoar a um grupo de ofensores violentos?

Neto, Pinto e Mullet (2007b) examinaram em pormenor as perspectivas e atitudes de pessoas comuns sobre se o dar perdão se reveste de sentido e de que modo o dar perdão, caso tenha sentido, podia ocorrer. A amostra timorense de participantes foi constituída por 354 pessoas da região de Díli e a amostra angolana foi composta por 250 pessoas da região de Luanda. O material consistiu num questionário com 81 itens referentes ao sentido do perdão intergrupar e possíveis concepções de perdoar.

Poderá um grupo perdoar a outro grupo?

Uma grande maioria dos participantes (81% dos timorenses e 76% dos angolanos) concordou que perdoar é um processo com sentido. Somente uma pequena percentagem de participantes (8% dos timorenses e 7% dos angolanos) pensava que não era possível que um grupo de pessoas perdoasse a outro grupo de pessoas. Para além disso, cerca de metade da amostra timorense concordou com a ideia de que o perdão intergrupar tem sentido mesmo na ausência de desculpas por parte do outro grupo. Na amostra angolana a per-

centagem de participantes que concordaram com a mesma ideia (um grupo de pessoas pode perdoar a outro grupo de pessoas mesmo sem qualquer pedido de perdão) foi significativamente maior que em Timor-Leste (se bem que as outras percentagens fossem muito semelhantes nas amostras de Timor Leste e de Angola). Dada a actual situação política em Timor-Leste (Hill, 2001) em comparação com a de Angola, esta diferença compreende-se facilmente. Todavia em ambos os países estes resultados eram robustos em relação à idade, ao género e a outras variáveis de diferenças individuais, incluindo o estatuto de vítima. Por um lado, estes resultados podem parecer surpreendentes, e mesmo incríveis, tendo em conta a dor e o sofrimento por que passou a maior parte dos participantes. Por outro lado, eles podem ser considerados como expressando perspectivas muito realistas. Como afirmou Staub (2000, p. 377), “perdoar é importante porque torna a reconciliação possível. E quando os grupos vivem conjuntamente ... sem reconciliação, sentimentos de insegurança e perigo de violência estão sempre presentes.”

Processo de perdoar

Em ambos os países os participantes evidenciaram concepções articuladas sobre o que podia definir o dar o perdão intergrupar. As suas respostas foram submetidas à análise factorial e foram evidenciados oito factores interpretáveis. O primeiro factor foi denominado *Reconciliação*. Saturava itens tais como “O perdão deve acompanhar-se de propostas de novas espécies de aliança.” Foi calculada a pontuação com a média dos três itens com saturações mais elevadas neste factor. A pontuação obtida era significativamente maior que o ponto médio de acordo na escala. O segundo factor foi denominado *Papel dos Políticos*. Saturava itens tais como “É o governo que pode decidir perdoar”. A pontuação média obtida era significativamente mais baixa que o ponto médio de acordo na escala. O terceiro factor foi denominado *Reparação/Compensação*. Saturava itens tais como “O perdão deve ser acompanhado por um pedido de reparação ou de compensação. A pontuação média não era significativamente diferente do ponto médio de acordo na escala. O quarto factor foi denominado *Anúncio*. Saturava itens tais como “O perdão deve ser anunciado aos membros do governo do outro grupo.” A pontuação média estava muito próxima do ponto médio da escala. O quinto factor foi denominado *Processo Público*. Saturava itens tais como “O perdão deve ser anunciado em vários locais do território do grupo que pede perdão.” A pontuação obtida era significativamente maior que o ponto médio de acordo na escala. O sexto factor foi denominado *Processo Descentralizado*. Saturava

itens tais como “Uma fracção do grupo ofendido (membros de um partido político) pode perdoar em seu próprio nome.” A pontuação média foi a mais baixa que se observou. A pontuação média obtida era significativamente mais baixa que o ponto médio de acordo na escala. O sétimo factor foi denominado *Processo Democrático*. Saturava itens tais como “Deve ocorrer uma votação para se decidir se o grupo vai ou não perdoar.” A pontuação média foi a segunda mais alta que se observou. A pontuação média obtida era significativamente mais alta que o ponto médio de acordo na escala. O oitavo factor foi denominado *Papel das Autoridades Religiosas e Internacionais*. Saturava itens tais como “Indivíduos de instituições mundiais estão em melhor posição para falar em nome do grupo a perdoar.” A pontuação média estava muito próxima do ponto médio da escala.

Uma análise factorial confirmatória mostrou que esta estrutura com oito factores também se ajustava aos dados de Angola. Por outras palavras, estes factores foram replicados de uma amostra (Timor-Leste) para outra (Angola). Em ambas as amostras, foram referidas questões importantes, tais como: a) Qual é o objectivo deste processo? b) Deveria ocorrer uma reparação adequada antes do início do processo? c) Quem pode decidir perdoar? d) Qual pode ser o papel das instituições internacionais? E finalmente, e) a quem deveria ser anunciada a decisão de perdoar? Se os participantes em ambos os países não tivessem uma concepção clara acerca do dar perdão intergruppal, ou pior, se os itens do questionário não tivessem sentido para eles, as suas respostas a estes itens teriam sido dadas mais ou menos à sorte, e, em resultado disso, estas respostas não estariam correlacionadas. Assim não teria emergido nenhum factor claro, e nenhum teste do modelo poderia ser efectuado. A emergência e a interpretabilidade destes factores, e a sua réplica numa amostra diferente, não foram só aspectos metodológicos acessórios, constituíram efectivamente a garantia de que o que os autores estavam a estudar se revestia de sentido para os participantes. Esta garantia amplia-se aos estudos sobre pedir perdão referidos previamente.

Este estudo respondeu a algumas das questões suscitadas mais acima. Em Timor-Leste, bem como em Angola, uma forte maioria dos participantes concordou com a ideia de que a) o objectivo do processo do perdão intergruppal é a reconciliação com o antigo ofensor e conseqüentemente que b) o perdão intergruppal não necessita de estar estritamente condicionado por uma reparação adequada e compensação ou por uma perseguição dos indivíduos responsáveis pelas atrocidades. Em ambos os países uma clara maioria dos participantes concordaram com a ideia de que c) o processo deve ser democrático (por outras palavras, um referendo deve ocorrer em toda a comunidade).

de antes de dar perdão em nome da comunidade), e em consequência, discordavam um pouco com as ideias de que d) o perdão deve ser decidido pelos políticos e que o processo deve ser descentralizado (não envolvendo toda a comunidade nacional). Os participantes timorenses atribuíram um papel maior a figuras internacionais ou religiosas (mais que os participantes angolanos) o que se explica tendo em conta a história recente deste país.

Pedir perdão não foi percebido pela maioria dos participantes (em ambos os países) como sendo uma condição necessária para se considerar o perdão intergrupar. Isto pode indicar que pelo menos alguns participantes não estavam conscientes que a reconciliação intergrupar, que foi designada como sendo o objectivo principal do perdão intergrupar, pressupõe um mínimo de reciprocidade entre os grupos. Por outras palavras, é difícil um grupo reconciliar-se com outro que não quer pelo menos pedir um mínimo de desculpas. Uma explicação alternativa é que os participantes estavam bem conscientes que a reconciliação pressupõe reciprocidade, mas eles também estavam persuadidos que nalguns casos em que o antigo inimigo nega de modo persistente qualquer responsabilidade, pode ser melhor perdoar de qualquer modo para se encerrar o assunto (tal como muitas pessoas aprenderam a fazer em contexto interpessoal).

4. Conclusão

Em síntese, os resultados observados nos dois estudos estão amplamente em consonância entre eles e com as análises e propostas por Govier (2002, p. 78-99) e de Amstutz (2004, capítulos 2-4) sobre o perdão em política. A maior parte dos participantes – apesar de experiências de trauma pessoal e colectivo de conflitos estrangeiros (e.g., Timor-Leste) ou nacionais (e.g. Moçambique) – concordaram com a ideia de que o perdão intergrupar tem sentido. Para além disso, apareceram conceptualizações estruturadas do que devia definir o dar perdão intergrupar. “Se emoções e atitudes negativas, tais como ódio, raiva e vingança podem caracterizar grupos, também os podem caracterizar as positivas tais como afeição ou compaixão” (Govier, 2002, p. 91). O perdão pode obviamente ser acrescentado à lista de atitudes positivas grupais.

Aqui há 10 anos pouco se conhecia sobre a psicologia do perdão (Mullet et al., 1998). Se nestes últimos anos já aprendemos muito, o nosso conhecimento ainda só enche uma chávena de café havendo ainda uma grande piscina das facetas desconhecidas necessitando de investigação futura.

Por exemplo, é necessário mais investigação sobre o processo de pedido de perdão, bem como de dar perdão, em situações complexas em que os papéis de perpetrador e de vítima não estão claramente separados, isto é, em situações em que as mesmas pessoas tenham sido, em várias proporções, simultaneamente vítimas e perpetradores. Ainda necessitamos de descobrir como é que o perdão pode ser mais bem promovido na sociedade.

Entretanto, é encorajante que os participantes nos nossos estudos mostraram, em princípio, estar abertos à reconciliação com aqueles grupos que os fizeram sofrer: estavam interessados pelo nosso estudo e eram favoráveis a um processo de perdão intergrupal.

Referências

- Amstutz, M. R. (2004). *The healing of nations: The promise and limits of political forgiveness*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Azar, F., e Mullet, E. (2001). Interpersonal forgiveness among Lebanese: A Six-confession study. *International Journal of Group Tensions*, 30, 161-181.
- Azar, F., e Mullet, E. (2002). Forgiveness: Overall level and factor structure in a sample of Muslim and Christian-Lebanese. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8, 17-30.
- Azar, F., Mullet, E., e Vinsonneau, G. (1999). The propensity to forgive: Findings from Lebanon. *Journal of Peace Research*, 36, 169-181.
- Braithwaite, J. (2002) *Restorative justice and responsive regulation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cairns, E., Tam, T., Hewstone, M. e Niens, U. (2005). Intergroup forgiveness and intergroup conflict: Northern Ireland, a case study. In E. L. Worthington (Ed.), *Handbook of Forgiveness* (pp. 461-475). New York, NY: Routledge.
- Digester, P. (2001). *Political forgiveness*. Ithaca: Cornell University Press.
- Govier, T. (2002). *Forgiveness and revenge*. London: Routledge.
- Hayner, P. B. (2002) *Unspeakable truths: Facing the challenge of truth commissions*. New York, NY: Routledge.
- Henderson, M. (1996). *The Forgiveness factor*. Salem: Grosvenor.
- Hill, H. (2001). Tiny, poor and war-torn: development policy challenge for East Timor. *World Development*, 29, 1137-1156.
- Kadima Kadiangandu, J., e Mullet, E. (2007) Intergroup forgiveness: A Congolese perspective. *Peace and Conflict*, 13, 35-47.
- Mullet, E., Azar, F., Vinsonneau, G., e Girard, M. (1998). Conhece-se pouco acerca do perdão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 281- 293.
- Mullet, E., Girard, M., e Bakhshi, P. (2004) Conceptualizations of forgiveness. *European Psychologist*, 9, 78-86.
- Neto, F., Pinto, M da C., e Mullet, E. (2007b) Intergroup forgiveness: East Timorese and Angolan perspectives. *Journal of Peace Research*, 44, 711-728.
- Neto, F., Pinto, M. da C., e Mullet, E. (2007a). Seeking forgiveness in an intergroup context: Angolan, Guinean, Mozambican and East Timorese perspectives. *Regulation & Governance*, 1, 329-346.
- Sandage, S. J., Worthington, E. L., Hight, T. L., e Berry, J. W. (2000) Seeking forgiveness: Theoretical context and an initial empirical study. *Journal of Psychology and Theology*, 28, 21-35.

- Shriver, D. W. (1995). *An ethics for enemies: Forgiveness in politics*. New York: Oxford University Press.
- Smedes, L. B. (1996). *The art of forgiving*. New York: Ballantine Books.
- Staub, E. (2000). Genocide and mass killing: Origins, prevention, healing and reconciliation. *Political Psychology*, 21, 367-382.
- Tavuchis, N. (1991). *Mea Culpa: A sociology of apology and reconciliation*. Stanford: Stanford University Press.
- Thomas, J. M., e Garrod, A. (2002). Forgiveness after genocide?: Perspectives from Bosnian youth. In S. Lamb, & J. G. Murphy (Eds.), *Before forgiving: Cautionary views of forgiveness in psychotherapy* (pp. 192-211). New York: Oxford University Press.
- Worthington, E. L. (2005). *Handbook of forgiveness*. New York, NY: Routledge.

INTERGROUP FORGIVENESS: AFRICAN AND ASIAN PERSPECTIVES

Félix Neto

Maria da Conceição Pinto

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

Etienne Mullet

Ecole Pratique des Hautes Etudes, France

Abstract: This paper was aimed at synthesizing the results of research that examined the views on these matters of people from Angola, Guinea-Bissau, Mozambique and East Timor who were recently involved in civil wars or wars of occupation, and who, for the most part, personally suffered as a result of the many regional and local conflicts. Forgiveness – seeking forgiveness as well as granting forgiveness – is a key concept in many governance and responsive regulation issues. The study by Neto, Pinto and Mullet (2007a) was about seeking forgiveness in an intergroup context. The study by Neto, Pinto and Mullet (2007b) was about granting forgiveness in an intergroup context. Most participants - despite experiences of personal and collective trauma from foreign (e.g., East Timor) or national conflicts (e.g., Mozambique) - agreed with the idea that intergroup forgiveness is conceivable. Additionally, they appeared to have structured conceptualizations on what should define intergroup granting of forgiveness.

KEY-WORDS: *Granting forgiveness, seeking forgiveness, intergroup forgiveness, reconciliation.*

Programa das 12^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

29 de Novembro (Quinta-feira)

09H00 - Abertura do Secretariado

09H30 - Sessão de abertura

10H30 - **Conferência 1:**

«TIC e Educação: um desafio para os professores» **Doutor Bento da Silva**, Universidade do Minho

11H30 - Intervalo

12H00 - Debate

13H00 - Almoço

14H30 - **Simpósio 1:**

«Geração Net»

Doutora Teresa Restivo, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto; **Doutora Jacinta Paiva**, Universidade de Coimbra; **Doutor João Sousa**, ESE do Instituto Politécnico de Bragança

16H00 - Intervalo

16H30 - **Workshops** (Sessões em laboratório)

Plataforma Moodle - coordenado pelo **Prof. Luís Valente** da Universidade do Minho

Quadros Interactivos - coordenado pelo **Prof. José Paulo Santos** do Centro de Formação de Entre Paiva e Caima

Escola Virtual - coordenado por **José Manuel Pinto** da Porto Editora

18H00 - Encerramento dos trabalhos

Dia 30 de Novembro (Sexta-feira)

09H30 - **Simpósio 2:**

«Aplicações e integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem» **Doutor Carlos Paiva**, Universidade de Coimbra;

Doutor Eurico Carrapatoso, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto; **Doutor Eduardo Machado**, Instituto Politécnico de Leiria

11H00 - Intervalo

11H30 - Comunicações Livres

12H30 - Almoço

14H00 - **Workshops** (Sessões em laboratório)

Plataforma Moodle - coordenado pelo **Prof. Luís Valente** da Universidade do Minho

Quadros Interactivos - coordenado pelo **Prof. José Paulo Santos** do Centro de Formação de Entre Paiva e Caima

Escola Virtual - coordenado por **José Manuel Pinto** da Porto Editora

15H30 - Intervalo

16H00 - **Conferência 2:**

«*Tecnologias e Cidadania*» **Doutor Duarte Costa Pereira**, Universidade do Porto

17H30 - Leitura das conclusões e Sessão de encerramento

12^{as}. Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

29 e 30 de Novembro 2007

“As Novas Tecnologias e a Educação”

RESUMO DAS INTERVENÇÕES NAS 12^a JORNADAS PSICOPEDAGÓGICAS DE GAIA

São estas as conclusões dos trabalhos apresentados ao longo dos dois dias das Jornadas:

Na abertura da sessão, o Sr. P. Manuel António Rocha, Director Pedagógico do CIC, usou da palavra começando por questionar se deve ou não a informática estar centrada no ensino e se dá resposta às questões da educação. Continuou a sua intervenção referindo o antes e o hoje, da constante evolução das novas tecnologias, como auxiliar eficaz do trabalho do professor, mas sem que este perca de vista o primado da pedagogia sobre a tecnologia. Sendo as novas tecnologias uma ferramenta importante para o docente, peça fundamental e imprescindível no processo de ensino aprendizagem, não podem, no entanto, ser vistas como a solução última de todas as problemáticas da educação.

Concluiu agradecendo a presença do Sr. P. José Barros de Oliveira, como membro da Comissão Científica destas Jornadas, e do Sr. P. João de Freitas Ferreira, Presidente das mesmas.

Na primeira conferência, a cargo do Prof. Bento Duarte da Silva, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, subordinada ao tema TIC e Educação: um Desafio para os Professores, o orador centrou a sua comunicação em seis eixos fundamentais, a saber:

- 1 - Formação estruturante das tecnologias;
- 2 - Que tipo de novas tecnologias;
- 3 - Qual a essência da tecnologia;
- 4 - Quais as repercussões das TIC na organização escolar e curricular;
- 5 - Vivência num “novo mundo educacional”;
- 6 - Desafios para os professores.

Começou por apresentar uma visão diacrónica da evolução da comunicação, desde o “Homo Loquens” e “Homo Pictor”, que remontam há 50.000

anos, até aos modernos tempos da Internet, a denominada comunicação ambiente virtual, não esquecendo as outras etapas como a escrita, a imprensa/telégrafo e os microprocessadores, remontando estes, respectivamente, a 4000 anos, aos séculos XV/XIX e à década de 70/80, do século passado.

Não se pense, continuou o orador, que estas etapas funcionam como compartimentos estanques, mas a sua interligação é fundamental para o processo comunicativo.

Nem mesmo as gerações actuais, marcadamente influenciadas por uma formação tecnológica, são apologistas de uma comunicação unicamente à distância, pois continuam a privilegiar a primitiva forma de comunicação que remonta aos primórdios da Humanidade.

Referiu que a era da digitalização não pode ficar arrefecida a guetos tecnológicos, impeditivos de uma compatibilidade de comunicação, mas tem de centrar-se numa rede comunicativa universal.

Concluiu a sua intervenção salientando que não existe tecnologia que resolva os problemas. Temos de ser competentes no domínio do saber e do saber tecnológico para podermos dar resposta às necessidades da educação.

Tal como o deus romano Janus que possuía duas cabeças, uma voltada para o passado e outra para o futuro, também nós devemos viver o presente, alicerçados num passado com os olhos postos no porvir.

No primeiro Simpósio do dia, intitulado “Geração Net”, da responsabilidade dos professores Teresa Restivo, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Jacinta Paiva, da Universidade de Coimbra e João Sousa, do Instituto Politécnico de Bragança, a primeira oradora centrou a sua intervenção na evolução do “Homo Sapiens” até ao “Homo Digitalis”, com a introdução na vida diária dos computadores. Alertou para a forma como se pode, através dos e-mails, contribuir para a melhoria da utilização correcta da linguagem escrita por parte dos alunos. Sugeriu que isso pode ser feito através de sínteses, respostas a questões e mobilização de troca de mensagens com os docentes.

Referiu o perigo dos tradutores automáticos que, dada a sua insensibilidade, conduzem não raras vezes à desvirtuação da mensagem e salientou a necessidade de sermos autocríticos, não aceitando, de ânimo leve, as propostas das novas tecnologias da comunicação.

Depois de apresentar as várias ferramentas ao dispor do professor, questionou as expectativas que se centram neste, salientando a necessidade de ele dominar essas ferramentas, de as colocar ao serviço do ensino de modo construtivo, que encontre tempo para todas as actividades e que realize um “esfor-

ço cooperativo” para com todos os que integram este novo mundo tecnológico.

A professora Jacinta Paiva, de forma fluente, destacou a necessidade de usarmos as ferramentas e as informações com sentido crítico. A solução não está em apresentar os mesmos conteúdos com roupagem diferente, mas em encontrar formas aliantes de aprendizagem.

A finalizar este Simpósio, o professor João Sousa referiu-se ao posicionamento dos professores diante das novas tecnologias, salientando a posição apocalíptica, assumida por uns, e a posição integrada, defendida por outros. Se na primeira alguns docentes perspectivam o fim do ensino, a preguiça intelectual e a destruição do tecido social, na segunda, outros visualizam as ferramentas salvadoras, a criação de novas formas de pensamento e a salvação da democracia e duma nova economia. Impõe-se, no seu entender, o estabelecer de um ponto de equilíbrio que uma indispensável capacidade crítica proporciona.

A utilização das novas tecnologias não devem ser o resultado de modas, de pressões externas e/ou internas, de mera curiosidade, mas um desejo de fazer melhor.

No início do 2º dia de trabalhos, os professores João Paiva, da Universidade de Coimbra, Eurico Carrapatoso, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, e Eduardo Machado, do Instituto Politécnico de Leiria, abordaram a temática “Aplicações e integração das tecnologias no processo de ensino aprendizagem”.

O professor João Paiva começou por referir que as novas tecnologias não resolvem de “per si” nenhum problema educativo, podendo ser mesmo perniciosas se não envolverem uma forte componente afectiva. Importa, acima de tudo, estabelecer um ponto de equilíbrio entre o antes e o depois, já que a solução dos problemas educativos não está nos professores “pratrsex” nem “prafrentex”. Prosseguiu a sua cativante intervenção afirmando que as tecnologias não são o elixir dos problemas da escola, pois sem trabalho, sem esforço, sem dedicação não há sucesso educativo. Facilidade raramente é sinónimo de felicidade. Concluiu a sua intervenção referindo que a acção do professor tem de ter em conta o carácter profissional, mas, também, a vertente amadora, entendendo-se por esta a atitude do verdadeiro amante daquilo que faz.

De seguida o professor Eurico Carrapatoso salientou a necessidade de os professores estarem preparados para os desafios das novas tecnologias, dada a crescente evolução dos alunos neste domínio. Apresentou, de seguida, al-

guns quadros com aplicações dessas novas tecnologias, enfatizando a importância que as mesmas têm na actualidade.

Por último, o professor Eduardo Machado destacou a aplicabilidade das novas tecnologias no ensino da matemática e nas virtualidades que elas possuem na progressão da aprendizagem.

No espaço reservado às comunicações livres o professor Daniel Sampaio, da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, de Matosinhos, e a professora Maria Augusta Nascimento, da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, fizeram a apresentação do projecto de Portal Professor Digital, que tem como objectivo integrar as ferramentas Web 2.0 como suporte para a construção e partilha de conhecimento docente, possibilitando a troca de serviços e produtos, assim como a colaboração entre os seus utilizadores, criando a interacção e dinamização de comunidades virtuais, de forma a promover a construção colaborativa de conhecimento e o desenvolvimento profissional.

Por sua vez, o professor José António Moreira, Presidente da Escola Superior de Educação Jean Piaget/Nordeste, referiu a necessidade de proporcionarmos mais e melhores oportunidades à comunidade educativa, em consequência das profundas mudanças sociais, económicas e culturais verificadas na sociedade, desenvolvendo programas de ensino à distância que coloquem o enfoque na aprendizagem, pois, no seu entender, os ambientes virtuais são hoje um recurso pedagógico fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Para tal, considera fundamental que os professores devam aprender estas novas tecnologias sem medos, mas nunca fazendo delas o seu substituto: O"Sempre a máquina para o Homem e nunca o Homem para a máquina".

Na Conferência final, da responsabilidade do Doutor Duarte Costa Pereira, da Universidade do Porto, intitulada "Tecnologias e Cidadania" o orador salientou a interligação da ciência às tecnologias, considerando-as mesmo descendentes daquela e que acabam por ter um impacto directo e frutuoso no comportamento do Homem na sociedade.

Abordou a complexa relação entre escola/governo/sociedade e salientou as várias "modas" da Educação Científica, ao longo dos séculos.

Para percebermos como é a ciência actual, e as influências que vai ter sobre as tecnologias, temos de compreender a sociedade dos nossos dias.

Esta é muito diferente da de antanho, porque é baseada em organizações de onde emergem novas disciplinas como o domínio pessoal, os modelos mentais ou as aprendizagens em equipa.

A relação entre ciência e sociedade é muito influenciada pela contextualização, pela transdisciplinaridade, pela produção em rede e pela migração conceptual.

A escola dos tempos modernos não deve continuar a formar o conhecedor passivo, mas o aprendiz pró-activo.

Ao longo destas Jornadas, e tomando por base a percepção que nos restou da intensa e interessada participação dos professores nos vários workshops, da responsabilidade do professor Luís Valente, da Universidade do Minho, na Plataforma Moodle, do professor José Paulo Santos, do Centro de Formação de Entre Paiva e Caima, nos Quadros Interactivos, e do professor José Manuel Pinto, da Porto Editora, na Escola Virtual, estamos convictos que, apesar de um grande número dos participantes pertencerem à denominada “geração sandwich”, a incompatibilidade entre o “Homo Sapiens” e o “Homo Digitalis” não existe e de que os professores tudo farão para tornar o acto de ensinar e aprender mais profícuo, mais moderno, mais eficaz, mas nunca menos humanizado.

Diríamos, em jeito de conclusão, e atrevendo-nos a apresentar a nossa própria visão, que as novas tecnologias, sendo muito úteis no processo educativo, tornar-se-ão inócuas se relegarem para plano secundário a intervenção ajustada, calorosa, crítica e afectiva do “Homo Loquens”.

Jornadas Psicopedagógicas

- 1.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 13 e 14 de Setembro de 1996
Tema: ***“Cognição e afectividade no ensino-aprendizagem”***
- 2.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 28 e 29 de Novembro de 1997
Tema: ***“Educação e desenvolvimento”***
- 3.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 30 de Novembro e 1 de Dezembro de 1998
Tema: ***“Qualidade em educação”***
- 4.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 29 e 30 de Novembro de 1999
Tema: ***“O professor do futuro”***
- 5.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 29 e 30 de Novembro de 2000
Tema: ***“Avaliar a avaliação”***
- 6.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 29 e 30 de Novembro de 2001
Tema: ***“Disciplina na escola e na família”***
- 7.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 28 e 29 de Novembro de 2002
Tema: ***“Caminhos da educação”***
- 8.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 27 e 28 de Novembro de 2003
Tema: ***“(In)Sucesso escolar por género: (des)equilíbrio”***
- 9.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 25 e 26 de Novembro de 2004
Tema: ***“Português e Matemática: o que falha?”***

-
- 10.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 25 e 26 de Novembro de 2005
Tema: ***“Deontologia e desempenho profissional”***
- 11.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 23 e 24 de Novembro de 2006
Tema: ***“Liderança na sala de aula”***
- 12.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 29 e 30 de Novembro de 2007
Tema: ***“As novas tecnologias da educação”***

Fotocomposição e impressão:

Claret - Companhia Gráfica do Norte – Rua Venceslau Ramos, s/nº

4430-929 Avintes – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

claret.cgn@sapo.pt - www.graficaclaret.com

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1ª ordem: Tipo normal, centrado; 2ª ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3ª ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4ª ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e", "(2nd ed.) por

(2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3ª vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (*paper*) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Livro traduzido: Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

Comunicação oral: Taylor, M. (1996, Agosto). *Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex*. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ...»; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

LIVROS RECEBIDOS E RECENSÕES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de recensões, deverão enviar dois exemplares da obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as recensões das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

Enter