Psicologia
Educação
Cultura
Colégio Internato dos Carvalhos

Psicologia Positiva e Educação

Semestral
Dezembro de 2007
Revista de Psicologia, Educação e Cultura
Vol. XI
nº2

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 Pratiqe 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. Nº 500224200

Depósito legal: Nº 117618/97 **Nº exemplares:** 500 **Capa:** anibal couto
ISSN: 0874-2391
I.C.S.: 121587

Psicologia Educação 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. XI, nº 2, Dezembro de 2007

ÍNDICE

Editorial
João de Freitas Ferreira 193

Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor
Liliana S. Araújo, José Fernando A. Cruz, Leandro S. Almeida 197

As experiências óptimas na vida diária de adolescentes: Implicações para um desenvolvimento positivo
Teresa Freire, Carla Fonte, Isabel Lima 223

A satisfação com a vida dos estudantes universitários: Para além da auto-estima, o lugar da conscienciosidade e do controlo pessoal
Albertina L. Oliveira, Margarida P. Lima, António Simões 243

Espiritualidade e religião: Tópicos de psicologia positica
José H. Barros 265

Sabedoria: Construção de uma nova escala
Paulo Jorge P. Alves 289

Tolerância étnica na adolescência
Elisabete Oliveira, Félix Neto 307

Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: adaptação portuguesa do *Time Management Questionnaire*
Feliciano H. Veiga, Ana Cristina Melim 329

Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: Estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básio
Margarida Pocinho, Leandro e Almeida, Maria da Conceição Ramos, Valentina Correia, Paulo Rodrigues, Armando Correia 343

Competências linguísticas e a aprendizagem da leitura
Maria Margarida Veiga Cabral de Amorim Teixeira, Sofia Santos 357

Adaptação psicológica e sóciocultural de jovens timorenses
Félix Neto 375

O teste SLUMS: Apresentação, tradução e normas de cotação
Amâncio C. Pinto 393

In memoriam 405

EDITORIAL

João de Freitas Ferreira
Director da Revista

A psicologia é a ciência que estuda os fenómenos ligados à personalidade, ao comportamento, às virtudes, aos defeitos ou às emoções humanas em geral. Estas podem estar conotadas com as forças psíquicas ligadas ao bem-estar e às virtudes humanas ou aos problemas psíquicos e aos desequilíbrios emocionais das pessoas na sua vivência pessoal ou na sua relação humana. Esta dupla abordagem da vida psíquica do ser humano deu origem a dois ramos da psicologia: Psicologia Positiva e Psicologia, digamos, Negativa.

A Psicologia Positiva dá maior importância aos aspectos bons do comportamento humano, tais como a felicidade, a alegria, o optimismo, o amor, a esperança e outras. Estuda as virtudes e os comportamentos saudáveis de adultos e de jovens, desenvolve-lhes capacidades de iniciativa e outras latentes mas subdesenvolvidas, e propõe-lhes novas linguagens, que lhes permitam enfrentar os desafios da vida moderna sem depressões e ansiedades. Também não é despicienda a relação da psicologia positiva com a educação, na medida em que desinibe e aproxima o professor e o aluno, motiva o aluno de forma mais fácil e eficiente, socializa-o por um processo mais suave, humano e convincente, sara a chaga social do abandono escolar, e o sucesso deixa de ser uma promessa fagueira e torna-se uma realidade. Em suma, a Psicologia Positiva preocupa-se com a defesa da saúde pública para evitar, a curto e médio prazo, os custos de longas recuperações, que nem sempre garantem a cura.

A Psicologia Negativa investiga os desequilíbrios e os disfuncionamentos emocionais vividos pelas pessoas e procura desenvolver processos científicos adequados ao seu tratamento clínico e à sua recuperação. Preocupa-se fundamentalmente com a cura dos males sofridos pelas pessoas, procurando melhorar a sua qualidade de vida. Os temas psicológicos mais estudados são a depressão, o desânimo, a solidão, a agressividade, a timidez. Mas muitos outros estados emocionais negativos, provocados pelos desafios da vida moderna, vão emergindo e ganham relevo.

Nas civilizações antigas, apenas se registam vagas referências à psicologia e essas abordam temas de pendor negativo. Nos séculos XIX e XX, desenvolve-se o recurso à psicologia, demarca-se-lhe o espaço próprio, o conteúdo específico, o rigor científico e a metodologia adequada. Tudo isto lhe garante autonomia e estatuto

científico. No entanto, a maior parte dos trabalhos científicos produzidos, abordam temas psicológicos de tendência negativa cujo objectivo se prende com o tratamento dos males psíquicos que afectam as pessoas. Só nas últimas décadas, é que os psicólogos passaram a privilegiar a Psicologia Positiva, estudando as emoções e os valores positivos da personalidade e do comportamento humanos. Embora já se tenha produzido um espólio bastante razoável, ainda estamos no início de um longo caminho a percorrer. Os desvarios e a falta de valores da sociedade contemporânea confrontam-nos com desafios gritantes e urgentes que não podem ser debelados com mezinhas que se aplicam, aqui e além, para suturar hemorragias de momento; é preciso recuperar o homem e a vida como valores em si e não como uma bizarra brincadeira de um deus menor. Não se pode protelar por muito tempo esta heróica recuperação da pessoa humana e do seu habitat. É uma missão que está confiada aos investigadores, aos cientistas e a todos os homens e mulheres de boa vontade, que venham a habitar o século XXI.

A revista *Psicologia, Educação e Cultura* não pode alhear-se deste compromisso geracional. Compromete-se a estar na linha da frente, quer congregando colaboradores e organizando conferências ou debates sobre a psicologia positiva, quer investigando e publicando números temáticos ou livros sobre a matéria em causa. Este número pretende ser mais um contributo na sequência do vol. 4 (2), do ano 2000, dedicado ao tema. Para facilitar a consulta, optámos por colocar, em primeiro lugar, artigos que abordam temas mais ligados às emoções positivas; em segundo lugar, estudos que estabelecem a relação entre a psicologia positiva e a educação; por fim, alguns assuntos de interesse geral. A maior parte dos artigos constam de uma parte teórica e de uma parte prática.

Os dois primeiros artigos fixam a sua atenção no domínio da adolescência e estudam o papel da Psicologia Positiva e do Professor, em particular, no desenvolvimento da excelência do potencial humano, através do "encorajamento e da socialização profissional", quer salientando o papel determinante do professor, quer recorrendo às experiências subjectivas ou, mais concretamente, às experiências óptimas (optimais).

Seguem-se estudos sobre vários tópicos muito abordados na Psicologia Positiva: satisfação com a vida, auto-estima, espiritualidade/religião, sabedoria/inteligência, e tolerância étnica. No mundo multicultural, globalizado, em crise de valores e com grave ausência de princípios, em que vivemos, é bem necessário que estes temas sejam cientificamente investigados e devidamente propostos aos jovens, construtores do mundo novo, para que se consciencializem de que esse mundo tem de ser solidário e fraterno.

Os artigos seguintes não se incluem estritamente no âmbito da Psicologia Positiva; ligam-se mais directamente com a educação. Mas é, afinal, o contributo mais

positivo e precioso que a sociedade deve depor nas mãos das novas gerações. A educação, aliás, deve ser servida aos jovens numa bandeja "positivamente" límpida e transparente. Mesmo os artigos anteriores, na maior parte, continham referências e aplicações educativas, que, a serem aplicadas, motivariam os alunos e evitariam acentuadamente o insucesso escolar. Agora apresentam-se como variáveis importantes para a promoção do sucesso escolar: a organização do tempo académico, o esforço dos alunos, o método de estudo, as bases de conhecimento, as competências linguísticas, a aprendizagem da leitura e a adaptação sócio-psicológica. São temas a exigirem a presença dos psicólogos e a aplicação dos métodos rigorosos da Psicologia Positiva. Não menos importante é o "teste de rastreio para sujeitos idosos e adultos com queixas de memória ou outras de natureza cognitiva". Uma atenção aos eternamente jovens fica sempre bem.

Finalmente, não só publicamos os testemunhos "In Memoriam", em homenagem a Maria Isolina Pinto Borges, professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, falecida a 8 de Agosto de 2007 com 72 anos de idade; mas associamo-nos à dor dos seus antigos discípulos e colegas de trabalho e ao respeito com que todos recordam a sua personalidade, a sua competência profissional e a amabilidade com que se relacionava com os colegas e alunos.

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.197-221
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

EXCELÊNCIA HUMANA: TEORIAS EXPLICATIVAS E PAPEL DETERMINANTE DO PROFESSOR

Liliana S. Araújo
Bolseira da FCT, Universidade do Minho, Portugal
José Fernando A. Cruz
Leandro S. Almeida
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A procura de profissionais de sucesso para contextos cada vez mais exigentes tem-se reflectido num interesse crescente pela compreensão e desenvolvimento de perfis de excelência. A Psicologia Positiva, em particular, renovou o interesse da investigação em torno da caracterização e do desenvolvimento do potencial humano. Partindo da diversidade de abordagens no estudo da excelência, e dos factores nelas destacados, este artigo salienta o papel do professor enquanto figura de referência no percurso de desenvolvimento da excelência. Destaca-se, assim, o papel de modelo, de encorajamento e de socialização profissional destes professores significativos no percurso formativo e na prática deliberada de alunos que atingiram a excelência. A influência decisiva do professor justifica, assim, o cuidado que deve ser colocado na sua formação e um maior volume de investigação sobre as formas de interacção do professor favoráveis ao desenvolvimento dos talentos dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: *Excepcionalidade, sobredotação, excelência, sabedoria, formação de professores, psicologia positiva.*

Introdução

Um olhar sobre o panorama educativo português actual permite rapidamente identificar o predomínio de uma emocionalidade negativa generalizada. Tal cenário é particularmente evidente nos pais e na classe docente, onde são constantes a desilusão e o pessimismo face aos resultados atingidos e às dificuldades com que se deparam diariamente. Como referem Marujo, Neto e Perloiro (2004, p.13) "precisamos cada vez mais de oxigénio para aguentarmos o nosso quotidiano, enquanto desesperamos com as incertezas e a impotência". É nesta conjuntura que novos desafios se colocam aos profissionais

Morada (address): Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.
E-mail: liliana.araujo@iep.uminho.pt

da Educação e da Psicologia, solicitando-se um olhar mais optimista sobre as forças, as emoções e as capacidades humanas.

Podemos pensar que o objectivo último da Psicologia é a qualidade de vida das pessoas, embora o seu foco de actuação, historicamente, tenha sido mais remediativo que promocional, centrando-se nas disfunções, incapacidades e patologias (Aspinwall e Staudinger, 2003; Barros de Oliveira, 2000a; Seligman, 2000; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Snyder e Lopez, 2002; Terjesen, Jacofsky, Froh, e DiGiuseppe, 2004). Procurando a Psicologia compreender os fenómenos psicológicos e o comportamento humano em toda a sua complexidade, a teoria e prática psicológica actuais parecem reclamar por uma "Psicologia Positiva", deslocando a "sua energia intelectual para o estudo dos aspectos positivos da experiência humana" (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000, p. 5). Na defesa do movimento da Psicologia Positiva, Diener e Seligman (2004) viriam a chamar a atenção para a centralidade (e consequentes implicações sociais, económicas e políticas) dos aspectos relacionados com o bem-estar ou, por outras palavras, com "as avaliações e sentimentos das pessoas acerca das suas vidas" (p. 1), nos mais variados contextos de vida. Estes autores sugeriram mesmo a "criação de um índice nacional de bem-estar" que incluísse variáveis como as emoções positivas e negativas, o envolvimento, objectivos e significados, optimismo e confiança, e satisfação com a vida, em geral. Deste ponto de vista, as relações sociais positivas e de apoio social e emocional, parecem ser ingredientes necessários para o bem-estar individual e colectivo. Neste sentido, iniciámos um projecto de pesquisa sobre a excelência humana, nas suas variáveis psicológicas e sociais explicativas. No caso concreto deste artigo, pretendemos analisar as teorias psicológicas que melhor descrevem a "excelência", e destacar como os professores, na base da investigação disponível, emergem como figuras decisivas no desenvolvimento e expressão do talento humano.

A emergência da Psicologia Positiva e implicações educativas

Entre os trabalhos precursores do interesse actual da Psicologia pelos talentos e excelência humana encontram-se, por exemplo, os estudos de Galton em 1869, de Terman na década de 20, ou de Hollingworth na década de 40. Na segunda metade do século XX, as influências da psicologia humanista e das concepções multidimensionais da inteligência parecem reflectir-se num crescendo de estudos em torno dos processos mentais superiores e características dos indivíduos excepcionais. Surgem, então, estudos como os de De Groot (1946, citado por Ericsson & Smith, 1991; Ericsson e Lehmann, 1996) onde o

sucesso de jogadores de xadrez de elite é atribuído aos conhecimentos prévios e a uma extensiva experiência na área; ou os estudos de Roe (citado por Winner, 2000), nos anos 50, salientando as características motivacionais dos indivíduos, tal como a persistência, a concentração ou o empenho, como bons preditores da excepcionalidade.

Estes estudos parecem ter impulsionado a investigação em torno do tema, surgindo, a partir da década de 70, os trabalhos de maior referência na área da excepcionalidade. Por exemplo, em 1973, Simon e Chase (citados por Ericsson e Smith, 1991) propõem a primeira teoria da *Expertise* (adiante denominada de perícia); em 1983, Howard Gardner propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas; em 1985, Bloom apresenta os resultados de um estudo com 120 jovens talentosos em várias áreas; Csikszentmihalyi, na década de 90, aborda conceitos como *flow*, experiência óptima e criatividade; e Sternberg, em 1999, apresenta o conceito de "inteligência de sucesso".

Já na década de 90, Martin Seligman apresenta a Psicologia Positiva e o compromisso desta ciência com a promoção daquilo que de mais positivo existe na vida das pessoas (Seligman, 2000; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Clonan, Chafouleas, McDougal e Riley-Tillman, 2004). Seligman e Csikszentmihalyi (2000) definem como grandes pilares da Psicologia Positiva: (1) estudar as experiências subjectivas positivas, por exemplo, bem-estar, contentamento, satisfação, optimismo, esperança, *crescimento* e felicidade; (2) estudar os traços individuais positivos, como a capacidade de amar, vocação, coragem, competências interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade, consciência de futuro, espiritualidade, altas habilidades e força de vontade; e (3) estudar as virtudes cívicas e as instituições que potenciam uma maior cidadania nos indivíduos, promovendo experiências e traços positivos como a responsabilidade, altruísmo, civismo, moderação, tolerância, e ética de trabalho. O movimento da Psicologia Positiva apresenta-se, assim, como um desafio à investigação psicológica, focando aspectos da personalidade e cognição que se constituem em indicadores de excelência, de sucesso, de sabedoria ou de felicidade (Barros de Oliveira, 2000a).

No mundo da Educação, a Psicologia Positiva coloca a ênfase no aprender a pensar, a ser e a auto-regular-se, em detrimento da exclusiva apropriação dos conteúdos curriculares. A preocupação centra-se, então, no desenvolvimento de contextos educativos promotores de emoções positivas, mestria e sucesso na aprendizagem (Almeida, 1993; Chafouleas e Bray, 2004; Martens e Witt, 2004; Marujo *et al.*, 2004; Moore, Burland, e Davidson, 2003; Ormroad, 2003; Sloboda, 2000; Terjesen *et al.*, 2004). Sendo ainda escassos os estudos em torno das crianças com desempenhos escolares excepcionais reve-

ladores de indicadores consistentes de excelência (Ericsson, Roring, e Nandagopal, 2007; Winner, 2000), destacam-se, a este propósito, alguns estudos longitudinais de acompanhamento do percurso de sucesso de alunos excepcionais (Subotnik e Olszewski-Kubilius, 1997; Lubinski e Benbow, 2000; Renzulli e Fleith, 2002; Lubinski, Benbow, Webb, e Bleske-Rechek, 2006). Os resultados destes estudos salientam a importância de se desenvolver instituições positivas, isto é, escolas promotoras dos talentos e potencial de cada aluno, e ainda o impacto significativo de programas de enriquecimento escolar (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Chafouleas e Bray, 2004; Clonan *et al.*, 2004; Reis e Renzulli, 2004).

Recentemente, Lopez e Snyder (2003, p. 461), ao perspectivarem o futuro da avaliação psicológica positiva, enfatizam que "a revelação dos 'recursos 'escondidos' pode fazer a diferença nas vidas das pessoas". Do mesmo modo, vários autores têm vindo a salientar a importância de "descobrir" e avaliar "forças" e variáveis "ecológicas" do ambiente (e.g., família, escola, trabalho) e das suas características positivas que influenciam um "funcionamento óptimo humano", promovendo o funcionamento e o crescimento dos indivíduos (Moon, 2003; Rasmussen, Neufeld, Bouwkamp, Edwards, Ito, Magyar-Moe, Ryder, e Lopez, 2003). No mesmo sentido, a análise de mais de dois milhões de entrevistas realizadas pela Organização Gallup a diferentes tipos de líderes (entre os quais "professores exemplares"), revelou o carácter estável e único dos talentos de cada pessoa e sugere que a gestão de acordo com as "forças" gerava trabalho mais produtivo e significativo. O maior espaço de crescimento individual parece, assim, estar nas "áreas fortes" de cada pessoa (Buckingham e Clifton, 2001; Lopez e Snyder, 2003).

Olhando a necessidade de intervir também de forma positiva noutros elementos do contexto educativo, alguns autores (Sheridan, Warnes, Cowan, Schemm, e Clarke, 2004; Terjesen *et al.*, 2004) salientam a importância da promoção de competências positivas no *staff* escolar, para, por exemplo, reduzir os seus níveis de stress profissional e *burnout*, ou aumentar as suas competências de promoção de uma aprendizagem e desenvolvimento positivos dos alunos. A intervenção psicológica, em consequência, é essencialmente promocional desenvolvendo os agentes educativos e as próprias instituições, pugnando pelo sucesso, optimismo, eficácia e bem-estar.

A excelência pelo olhar da psicologia

Apesar do estudo da excepcionalidade humana contar já com um século de investigação, assumindo-se os estudos pioneiros de Galton, permane-

ce ainda bastante incipiente. Uma análise da literatura permite-nos identificar três grandes linhas de investigação sobre a excelência humana: as perspectivas em torno da sobredotação; as perspectivas em torno da perícia; e as perspectivas em torno da sabedoria. Considerando as especificidades de cada abordagem, nomeadamente as diferentes concepções de talento, desempenho ou competência, assinalamos alguns dos contributos teóricos e práticos que consideramos fundamentais para a compreensão da excelência.

A perspectiva em torno da sobredotação

Talvez possamos atribuir o legado do estudo da sobredotação a Terman pois foi quem primeiro definiu este conceito, assumindo-o como sinónimo de um QI superior a 140. Os seus estudos longitudinais, seguindo durante décadas indivíduos sobredotados, e as publicações daí decorrentes, tiveram grande impacto na investigação em torno da sobredotação intelectual ou académica (Robinson e Clinkenbeard, 1998; Pereira, 2000). As posteriores concepções multidimensionais de inteligência de Thurstone, Guilford, Gardner e Sternberg contribuíram para a consideração de variáveis, como a motivação e a criatividade, no desenvolvimento do desempenho extraordinário, e ainda para a identificação de talentos em várias áreas, assumindo-se progressivamente a multidimensionalidade da sobredotação (Almeida e Oliveira, 2000; Pereira, 2000).

De um modo geral, os resultados dos estudos com crianças e jovens talentosos apontam para características psicológicas predominantes como a autoconfiança, a independência emocional, os interesses, a motivação intrínseca, a auto-regulação e as competências metacognitivas, concluindo ainda que o esforço, o tempo dedicado à tarefa e a energia investida desempenham um papel crucial no desenvolvimento da perícia e das estruturas de conhecimento que a suportam (Lubinski e Benbow, 2000; Trost, 2000; Winner, 2000; Wai, Lubinski, e Benbow, 2005). Por outro lado, quando os interesses e motivações de um jovem talentoso convergem com um ambiente estimulante, os seus desempenhos parecem tornar-se comparáveis aos de indivíduos de níveis académicos e profissionais superiores (Lubinski e Benbow, 2000).

Embora a generalidade dos estudos em torno da sobredotação se centrem na infância e adolescência em busca de preditores de eminência adulta, identificamos alguns modelos teóricos que têm uma abordagem mais centrada no processo de desenvolvimento do talento que culmina na perícia e na especialização profissional, aproximando-se assim das abordagens da *expertise*. Nesta linha, Renzulli (2002), autor de referência na área da sobredotação, pro-

põe o "Modelo dos Três Anéis", definindo talento como confluência da aptidão cognitiva acima da média (aptidão geral ou aptidões específicas), do envolvimento na tarefa e da criatividade. Na continuidade de Renzulli, Mönks (1997) defende que a perseverança, o trabalho árduo e a prática resultariam de oportunidades, recursos e encorajamentos provindos dos contextos de socialização (família, escola, pares).

Distinguindo talento de sobredotação, Gagné (2004, 2007) propõe o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (DMGT – *Differentiated Model of Giftdeness and Talent*), considerando que, quando as aptidões expressas naturalmente (*gifts*) são sujeitas a processos de aprendizagem e prática sistemática, acabam por resultar em talentos em domínios específicos. Gagné contempla, para além da sorte e das oportunidades, a existência de catalisadores intrapessoais (características físicas, motivação, volição, auto-gestão e personalidade) e ambientais (*background* sócio-económico de origem do indivíduo, pessoas significativas, provisões, e eventos significativos), que impulsionam ou dificultam o desenvolvimento dos talentos.

Ligando a teoria à prática através de dados empíricos bastante consistentes, Lubinski e Benbow (2006) têm acompanhado o percurso de jovens identificados como talentosos desde há 35 anos, conduzindo o SMPY (*Study of Mathemathically Precocious Youth*). Os resultados sugerem que os jovens talentosos possuíam características identificadas em cientistas excepcionais (Lubinski, Webb, Morelock, e Benbow, 2001); por exemplo, capacidade de raciocínio quantitativo mais pronunciada do que aptidões verbais; interesses e valores científicos evidentes; e uma notável quantidade de energia investida nessas tarefas. Revelam, ainda, que estes jovens ocupam funções profissionais de sucesso e manifestam satisfação laboral elevada (Lubinski, Benbow, Shea, Eftekhari-Sanjani, e Halvorson, 2001; Lubinski, Webb, *et al.*, 2001; Lubinski e Benbow, 2006).

Saliente-se, por último, o contributo de Sternberg (1999, 2001a), que define sobredotação a partir do conceito de *developing expertise*, sugerindo que a mestria em um ou mais domínios de desempenho resultaria de um processo contínuo de aquisição e consolidação de competências específicas. O seu modelo contempla as competências metacognitivas, de realização e de aprendizagem, a par do conhecimento e da motivação, enquanto elementos que interagem reciprocamente, sob a influência de factores contextuais apropriados. A sobredotação envolve, então, factores contextuais (ambientes estimulantes, oportunidades, sorte), factores de personalidade (motivação, interesses, empenho) e factores cognitivos (metacognição, criatividade, habilidades cognitivas gerais).

A perspectiva em torno da perícia

A primeira teoria de *expertise*, de Simon e Chase, em 1973, marcou o estudo da perícia em várias áreas, nomeadamente no desporto e em áreas artísticas como a música, enfatizando a experiência extensa adquirida ao longo de pelo menos 10 anos de prática deliberada e intensiva. Um dos conceitos centrais é o de prática deliberada, entendido como o "treino individualizado, preparado por um treinador ou professor para aumentar aspectos específicos do desempenho de um indivíduo, através de repetição e refinamentos sucessivos" (Ericsson e Lehmann, 1996, p. 278). O paradigma de Chase e Simon impulsionou o estudo da perícia através de estímulos representativos, na sua forma normal e alterada, comparando, por exemplo, os desempenhos contrastados de especialistas e iniciados (Ericsson, 2005).

Procurando responder a algumas das críticas feitas ao paradigma de Simon e Chase, Ericsson e colaboradores propõem a *Expert Performance Approach*, definindo perícia como um desempenho ou rendimento consistentemente superior num conjunto específico de tarefas representativas de um domínio. Para estes autores, a prática deliberada constitui o factor crucial para o desenvolvimento da perícia, reforçando a necessidade de pelo menos 10 anos de treino para atingir o nível mais elevado de rendimento e desempenho (Ericsson e Lehmann, 1996). Embora considerem a motivação, a persistência ou o prazer como factores presentes nos desempenhos superiores, estes autores não os encaram como factor crucial no caminho da excelência (Williams e Ericsson, 2005; Ericsson *et al.*, 2007). Os estudos com vários profissionais de elite em várias áreas explicitam que as características fisiológicas, anatómicas e capacidades cognitivo-perceptivas que distinguem profissionais de elite em vários domínios como no desporto e música, não são mais do que adaptações necessárias induzidas pela sua prática regular (Ericsson et al., 2007). A prática deliberada sistemática e o papel dos "treinadores" nesse processo aparecem, assim, valorizados na explicação da excelência (Gould, Dieffenbach e Moffet, 2001, 2002; Ruíz, Sánchez, Durán, e Jiménez, 2006).

A perspectiva em torno da sabedoria

Nas últimas duas décadas, a Psicologia retomou o interesse por este tema ancestral, sobretudo pelas perspectivas do Desenvolvimento ao longo da Vida e do Envelhecimento (Kunzmann e Baltes, 2005; Barros-Oliveira, 2006). A partir do estudo das teorias implícitas de sabedoria (Kunzmann e Baltes, 2005), este conceito parece integrar a excelência humana, sendo identificado um conjunto de capacidades cognitivas (e.g. compreensão excepcional de si e

do mundo), sociais (e.g. empatia, competências de comunicação e aconselhamento), emocionais (e.g. regulação emocional), e motivacionais (e.g. orientação para o crescimento pessoal, sagacidade, perspicácia). Contrariando a ideia de uma relação directa entre sabedoria e idade cronológica mais avançada, autores aludem à "sabedoria da experiência", associando-a à maturidade, enquanto processo de integração de conhecimentos, de reflexão e de relativização, guiando o comportamento pelo bem-estar individual e comum (Gluck, Bluck, Baron e McAdams, 2005; Jordan, 2005; Kunzmann e Baltes, 2005; Barros-Oliveira, 2006).

De entre outros autores, Baltes representa o paradigma de Berlim, definindo sabedoria como uma perícia altamente valorizada na forma de lidar com os problemas fundamentais (existenciais) da vida ou, por outras palavras, com a "pragmática fundamental da vida": a compreensão da essência da condição humana e do "como" planear, gerir e construir uma vida boa (Baltes e Staudinger, 2000; Kunzmann e Baltes, 2005; Moon, 2003). O desenvolvimento da sabedoria, enquanto perícia, requer contextos facilitadores (*background* cultural e social), factores específicos da perícia (experiência, prática, mentores) e factores pessoais (capacidades intelectuais, traços de personalidade). Os estudos (Staundinger, Smith, e Baltes, 1992; Staudinger, Maciel, Smith, e Baltes, 1998; Sternberg, 2001b; Kunzmann e Baltes, 2005) sugerem que as experiências de vida, a formação, a prática e certas preferências motivacionais parecem ter maior valor preditivo da sabedoria do que a inteligência académica, os traços de personalidade ou a idade.

Monica Ardelt (2000, 2004a,b) considera redutor definir sabedoria como perícia, e numa perspectiva alternativa ao paradigma de Berlim, defende que o objectivo do indivíduo sábio é a procura da verdade, o que implica a existência de experiências transformadoras ao nível da personalidade. Assim, define sabedoria como a integração de características cognitivas, reflexivas e afectivas da personalidade que representam um "tipo ideal".

Por fim, Sternberg (2001b, 2004) aborda o conceito de *wisdom* no âmbito da teoria triádica de inteligência e do modelo da inteligência de sucesso, definindo sabedoria como a aplicação da inteligência, criatividade e conhecimento ao Bem Comum, através de um balanço entre os interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais, a longo e a curto prazo, por mediação dos valores, para adaptar, modelar e seleccionar ambientes. A sabedoria é contextual, e resulta de uma interacção entre a pessoa, a tarefa e a situação, podendo ser desenvolvida em contexto escolar (Sternberg, 2001b), enfatizando aqui o papel do conhecimento tácito e reforçando o papel dos professores neste processo.

O papel dos professores a partir da literatura sobre a excelência

A literatura em torno da excelência aponta para determinadas características motivacionais e de personalidade, aptidões cognitivas e contextos (familiares, educativos, sociais) como factores decisivos para o desenvolvimento, identificação e predição da excelência (Simonton, 1988, 1999; Ericsson e Lehmann, 1996; Robinson e Clinkenbeard, 1998; Staundinger *et al.*, 1998; Lubinski e Benbow, 2000; Trost, 2000; Winner, 2000; Gould *et al.*, 2001, 2002; Farsides e Woodfield, 2003; Wai *et al.*, 2005; Ruíz *et al.*, 2006). Os vários autores, de uma maneira geral, referem a importância de *catalisadores ambientais* (Gagné, 2004, 2007), de contextos experienciais facilitadores (Staudinger *et al.*, 1998), da criação de *ambientes psicologicamente certos* (Gould *et al.*, 2002), de *ambientes para um funcionamento humano óptimo* (Rasmussen *et al.*, 2002), e da prática supervisionada (Ericsson e Charness, 1994). Do mesmo modo, Lubinski e Benbow (2000) referem a importância das *oportunidades de aprendizagem desenvolvimentalmente apropriadas*, isto é, das experiências educativas congruentes com as capacidades e interesses dos jovens. Vão neste sentido a implementação de medidas educativas diferenciadas e os programas de enriquecimento envolvendo a família, a escola e a comunidade. Estes programas têm sido, aliás, a proposta de várias associações científicas e profissionais que apoiam o desenvolvimento dos sobredotados (Almeida, Oliveira e Melo, 2000; Gagné, 2007).

A investigação disponível sobre a "excelência" alude ao papel preponderante de professores, mentores, tutores, treinadores ou outras figuras de referência no treino, investimento, persistência e motivação em determinada tarefa (Ericsson e Charness, 1994; Subotnik e Olszewski-Kubilius, 1997; Gomez, Fassinger, Prosser, Cooke, Mejia, e Luna, 2001; Gould *et al.*, 2001, 2002; Gould, Collins, *et al.*, 2007; Ruiz *et al.*, 2006; Ericsson *et al.*, 2007). Neste sentido, alguns autores (Jarvin e Subotnik, 2006; Subotnik e Olszewski-Kubilius, 1997; Renzulli e Fleith, 2002) propõem a construção de programas educativos de intervenção no desenvolvimento de talentos, onde sugerem o acesso a professores excepcionais, o acesso a conhecimento tácito de mentores ou a programas extracurriculares e de "verão" com académicos das diferentes áreas do saber.

Vários estudos sobre o papel e influência de professores significativos na sobredotação e excelência (Kaufmann, Harrel, Milam, Woolverton, e Miller, 1986; Morrow, 1991; Gomez et al., 2001; Schiff e Tatar, 2003) concluem so-

bre o impacto significativo de tais professores na auto-estima e nas opções de carreira dos alunos. Kaufmann e colaboradores (1986) identificam três funções principais dos mentores e professores no percurso de indivíduos de excelência: i) a função de modelo, demonstrada por professores considerados exemplo, que estimulam intelectualmente os alunos e transmitem valores e atitudes; ii) a função de suporte e encorajamento, expressa pela preocupação com os interesses e necessidades dos alunos; e iii) a função de socialização e suporte profissional, promovendo oportunidades de visibilidade social e informação de carreira. No mesmo sentido, partindo-se inclusive dos discursos dos próprios professores, outros autores (Morrow, 1991; Barros de Oliveira, 2000b; Schiff e Tatar, 2003) destacam características cognitivas (o professor enquanto facilitador da aprendizagem, desafiador das capacidades cognitivas, original e aberto à experiência), de confiança (o professor demonstra respeito e confiança, manifesta competência científica e pedagógica) e afectivas (o professor apresenta preocupação e interesse, suporte e ajuda).

Fundamentado na literatura sobre *expertise*, e intrigado com a falta de estudos mais sistemáticos na área docente, Berliner (1994) recorda que também os professores podem atingir níveis superiores de perícia pedagógica. Deste modo, aponta oito proposições sobre a perícia pedagógica, resultado da consistência dos estudos realizados até então junto de professores com um "rendimento exemplar". De um modo geral, os professores excelentes actuam num determinado domínio e contexto particular (salientando a importância da experiência e do "conhecimento" dos estudantes); adquirem e desenvolvem progressiva automaticidade necessária ao cumprimento dos seus objectivos (por exemplo, rotinas e "práticas bem treinadas" com os alunos); são mais sensíveis às exigências das tarefas e à situação social ("lêem" e conhecem melhor os seus alunos e procuram responder às suas necessidades e interesses, adequando estratégias); são mais flexíveis, adaptáveis e com um notável "sentido de oportunidade" a ensinar, tomando partido da imprevisibilidade das situações (são "*performers* improvisadores"); representam os problemas de forma qualitativamente diferente dos inexperientes; têm padrões mais rápidos e precisos (na interpretação e na "leitura" que fazem) de reconhecimento das capacidades dos alunos, das situações e "fenómenos" que ocorrem na sala de aula; percepcionam mais rapidamente padrões significativos relacionados com o seu domínio (a informação que é importante é aquela que tem significado e valor instrucional, para além das suas preocupações afectivas com os estudantes); e, por fim, embora tendam a demorar mais tempo a resolver problemas, isso deve-se à riqueza e natureza pessoal de fontes de informação a que recorrem, tornando as resoluções de proble-

mas mais completas e aprofundadas (recorrendo frequentemente à "memória de casos pessoais").

Mas, adicionalmente, Berliner (1994) "arriscaria" a antecipar também, há mais de uma década, outras quatro proposições do "rendimento exemplar" dos professores peritos e excelentes: fazem mais inferências e assumem pressupostos acerca da informação que lhes é dada ("vão directos ao 'ponto'…", antecipam e intuem "o que aí vem…"); são mais avaliativos (porque mais confiantes e com mais experiências anteriores de sucesso); dão e prestam mais atenção aos "acontecimentos únicos e atípicos" e às "anomalias" no seu domínio (ignorando e "deixando andar" os acontecimentos mais típicos e vulgares que ocorrem na sala de aula); e, finalmente, parecem ser mais confiantes acerca das suas capacidades e aptidões para terem sucesso nas tarefas de ensino (características afectivas e sabedoria para "assumirem" a liderança da sala de aula).

A importância do professor no contexto académico extrapola-se para os profissionais de ensino e treino nas diferentes áreas do talento. No desporto, por exemplo, alguns estudos referem a importância dos treinadores. Gould e colaboradores (2001, 2002, 2007) apontam a influência primordial dos treinadores excelentes no desenvolvimento psicológico dos atletas, estimulando para um trabalho árduo e disciplinado, que promova a auto-confiança e garanta suporte e encorajamento. Consideram, ainda, como factores cruciais para uma boa relação, entre atleta e treinador, a credibilidade do treinador, a confiança e respeito mútuos, a compreensão individualizada das necessidades do atleta, enquanto profissional e como pessoa. No domínio da formação e desenvolvimento de talentos desportivos, um dos aspectos centrais que tem vindo a emergir é a ênfase no ensino de competências de vida aos atletas, generalizável a outros contextos das suas vidas, mas também a promoção de um ambiente óptimo de aprendizagem e crescimento dos jovens mais talentosos, apoiado numa forte e genuína relação interpessoal treinador-atleta. Não é por isso de estranhar, a crescente relevância que tem vindo a assumir a implementação de programas de educação e formação psicológica de formadores (formais e informais) de talentos desportivos (Dias, Cruz, e Danish, 2001; Cruz, Dias, Gomes, Alves, Sá, Viveiros, Almeida, e Pinto, 2001; Gould *et al.*, 2002, 2007). Visto nesta perspectiva mais positiva, o desporto é assim assumido, pelos treinadores eficazes e excelentes, como um óptimo "campo de treino da vida" (Smoll, Smith e Cummings, 2007, p. 42).

Também investigadores na área da música (Sloboda, 2000; Moore *et al.*, 2003) revelam que a existência de professores afáveis e carinhosos nos primeiros anos de experiência na música parece contribuir para que os alunos

continuem a estudar música e a integrem como uma actividade agradável e estimulante. O desenvolvimento do talento musical traduz uma passagem progressiva de níveis actuais e proximais de desenvolvimento, sobretudo orientada por professores ou tutores experientes (Moore *et al.*, 2003). Aliás, o avançar na excelência faz com que os músicos profissionais revelem a necessidade e importância de professores mais exigentes e peritos enquanto ingrediente fundamental para a perícia e sucesso na música, sustentando o valor do professor como "treinador" que acompanha a prática deliberada sistemática.

Kiewra e Creswell (2000) analisaram a carreira de três académicos e psicólogos educacionais americanos de elevada produtividade (Richard Anderson, Richard Mayer e Michael Pressley). Tomando as comunalidades, os três estudaram em universidades de topo, com professores excepcionais, gravitando em torno de centros de excelência e de académicos criativos. Todos eles se tornaram professores de excelência, conferindo grande importância ao seu papel como mentores, despendendo parte do seu tempo a acompanhar estudantes talentosos nas suas investigações. Independentemente das características de uma "imagem de marca" única e distinta de cada um deles (e.g., "enculturador", "sistematizador", ou interconector"), um dos aspectos surpreendentes comum a estes três académicos altamente produtivos e influentes no domínio da Psicologia da Educação, teve a ver com o facto de todos eles partilharem da mesma filosofia orientadora no que se refere ao seu papel de mentores de estudantes. O prazer nas suas sinergias com os estudantes foi evidente: entre 42 e 85% das suas publicações científicas foram feitas em colaboração e, na grande maioria dos casos, com os seus estudantes (só em cerca de 50% dos artigos apareciam como primeiros autores). A "gravitação" de estudantes talentosos em torno destes académicos excepcionais tornava-os como que "pais" orgulhosos, onde predominava o prazer de encontrarem e "polirem diamantes em bruto" (e.g., escolhas em aulas, congressos, conferências). Um outro factor decisivo era o cuidado colocado nas tutorias (encontros regulares, pelo menos uma vez por semana, com 5 a 10 estudantes de cada vez). Um último factor decisivo promotor de *mentoring* e da produtividade professor-aluno era uma orientação clara para o desenvolvimento de talentos, a independência que iam facilitando e a prioridade que colocavam na sua ajuda. A construção de um programa de aprendizagem envolvendo equipas de estudantes graduados, aliada ao facto de se comprometerem com o seu próprio desenvolvimento e com o dos seus estudantes, constituia assim uma das seis "chaves" para a sua elevada produtividade (as restantes eram uma sólida formação graduada e pós-graduada em escolas de topo; fazer "ciência pioneira" em assuntos pouco estudados; investigar poucas coisas de cada vez,

mas de forma sistemática; trabalho árduo durante longos períodos de tempo; e escrever (e reescrever) com clareza, centrados na compreensão dos seus leitores).

Kiewra e Creswell (2000) concluem identificando as cinco características descritivas destes três académicos: 1) eram "maratonistas" com altos e consistentes níveis de produção, durante longos períodos de tempo (impunham um ritmo forte e mantinham-no ou "aceleravam-no"); 2) eram "decatletas" no sentido de fazerem de tudo" (serviços académicos, ensino e investigação); 3) eram "mentores" tentando transmitir as suas ideias à geração seguinte de académicos; 4) "arriscavam" ao orientarem cientistas que iam construindo as suas próprias agendas de investigação; e 5) eram "humanos", valorizando e tirando prazer das suas famílias e das mais variadas actividades do dia-a-dia (e.g., cozinhar, jogar, passear). Kiewra e Creswell (2000) concluem que todos estes académicos excepcionais falavam das suas carreiras como "um trabalho de muito amor" (p. 156), contrariando assim o velho mito que os criadores excepcionais sacrificam as suas vidas pessoais e familiares, ou a sua saúde.

Assim, de um modo geral, podemos concluir que, quer os modelos teóricos mais sólidos na compreensão do desenvolvimento da excelência, quer os estudos realizados com indivíduos excelentes em vários domínios revelam a importância directa ou indirecta dos professores na vida destas pessoas. Refiram-se as suas capacidades relacionais e afectivas, a capacidade de compreender as necessidades e interesses dos alunos e de lhes fornecer algum aconselhamento pessoal e profissional. Mas destacam-se, sobretudo, as competências profissionais como a mestria de conteúdos, a capacidade de responder às necessidades pedagógicas dos alunos, e a transmissão de valores e atitudes como o esforço e a autonomia. Por fim, salienta-se a paixão pela profissão, descrita como "marca" nas memórias dos alunos (Kaufmann et al., 1986) ou, ainda, o serem apontados como "modelos pedagógicos" (Schutz, Crowder, e White, 2001). Como referiu recentemente Gagné (2007), o professor pode assim tornar-se, também ele, um dos "eminentes desconhecidos" na vida dos estudantes. Talvez por isso, valha a pena uma análise aprofundada do excelente rendimento de um pequeno número de professores (Berliner, 1994).

Implicações para a investigação futura

No mais recente estudo sobre a eficácia no ensino superior, Onwuegbuzie e colaboradores (2007), recorrendo a uma análise *multistage mixed-methods*,

identificaram as características que os estudantes universitários consideravam representar e reflectir o ensino universitário eficaz. Quatro meta-temas centrais foram identificados no professor eficaz: comunicador, protector, responsável e *empowering*. Adicionalmente, nove temas emergiram nesta análise dos estudantes acerca do professor eficaz: responsivo, entusiasta, centrado no estudante, profissional, *expert, conector,* transmissor, ético e director. O que ressalta de forma clara deste estudo de síntese é a emergência do contexto e da dimensão interpessoal e afectiva como o indicador mais importante e potente do ensino eficaz.

Após décadas de investigação educacional sobre as vidas de estudantes e professores (nomeadamente das suas crenças, objectivos, motivações e outros processos cognitivos), a emergência crescente do estudo das emoções no processo educacional, e do seu papel no ambiente de ensino e aprendizagem (tanto nos estudantes, como nos professores), parece constituir um indicador da importância fundamental de conceitos como os de "trabalho emocional", "formas de ser", "emoções pedagogicamente desejadas" ou "regulação emocional" nos diferentes agentes educativos (Lazarus, 1999; Bokaerts, Pintrich, e Zeidner, 2000; Frederickson, 2001; Pekrun, Goetz, Titz, e Perry, 2002; Schutz e DeCuir, 2002; Zembylas, 2003). Em contextos de realização e de rendimento (e.g., escola, desporto), onde a aprendizagem, a formação, o rendimento e a realização são cada vez mais valorizados a nível pessoal e social, e onde estão "em jogo" carreiras e projectos de vida de natureza educacional, social e profissional, o estudo e compreensão das emoções que influenciam a eficácia dos ambientes de aprendizagem e o sucesso de estudantes e professores na sala de aula assumem uma prioridade crescente na investigação educacional neste milénio. A propósito da complexidade da vida emocional em contextos educativos, Schutz e colaboradores (2006) referiram-se também recentemente à "vulnerabilidade dos professores" gerada pelas grandes reformas educacionais e que os coloca actualmente no centro de um contexto histórico e social, onde se torna evidente a sua falta de controlo sobre actividades importantes (por exemplo, "o que ensinar?" e "quando?"), assim como a crescente perda de poder em diferentes níveis do contexto escolar (e.g., sala de aula, escola, e "para além" da escola).

Não admira, por isso, que um dos desafios para a investigação futura, no domínio da excelência no ensino, seja o de procurar responder à questão "o que podemos fazer para promover emoções 'mais positivas' na sala de aula e ajudar estudantes e professores a lidarem, regularem e/ou evitarem, de forma flexível e adaptada, emoções consideradas 'mais negativas'?" (Pekrun *et al.*, 2002, p. 92). Associada a esta questão, levanta-se uma outra directamente

relacionada com a promoção do bem-estar e da qualidade do ensino e da aprendizagem: "como são, o que fazem (quando e como) os professores excelentes para lidarem com o fracasso e com o sucesso, para criarem ambientes emocionais "óptimos" de aprendizagem, e para regularem as suas vidas e experiências emocionais, dentro e fora da sala de aula?" (p. 92).

A auto-regulação emocional e afectiva, a par de uma concepção dos indivíduos como agentes auto-reguladores, activos e proactivos, constituem elementos centrais da psicologia das forças e potencialidades humanas (ver Aspinwall e Staudinger, 2003). Após décadas de investigação centrada nos aspectos negativos do desenvolvimento e funcionamento humano, o estudo das forças humanas, associado ao movimento da Psicologia Positiva, tem vindo a emergir como um novo domínio de investigação, centrado mais nos aspectos positivos (Caprara e Cervone, 2003; Carver e Scheier, 2003; Magnusson e Mahoney, 2003). Daí que o estudo do "repositorium" das capacidades e potencialidades dos professores excelentes constitua um novo desafio e uma nova oportunidade para a compreensão de uma questão fundamental: para além de sabermos "como são?" os professores excelentes, importa explorar como é que eles se desenvolvem e "como é que se tornam?" excelentes.

Considerações finais

Verificamos que o estudo da excelência tem merecido a atenção recente e progressiva de investigadores de áreas científicas diversas, reflectindo uma preocupação generalizada com a compreensão dos indivíduos excepcionais. Pretende-se testar modelos explicativos do seu desenvolvimento, propor formas da sua identificação atempada e fundamentar intervenções mais sistemáticas e eficazes na área.

Marujo e colaboradores (2004) afirmam que "para iniciar qualquer mudança é preciso acreditar que as coisas podem ser diferentes e que isso já é ser optimista" (p. 19). A mudança é o grande desafio lançado pela Psicologia Positiva. O cenário actual, sobretudo no contexto educativo, exige que haja mudanças a nível institucional e individual. A Psicologia Positiva desafia os agentes educativos a confiarem em si mesmos, nas crianças e nos jovens, nas suas capacidades e potencialidades, no seu sucesso académico e desenvolvimento do seu talento.

Na mais recente revisão da investigação sobre os benefícios dos afectos positivos, Lyubomirsky, King e Diener (2005) procuraram responder a uma questão central: será que a felicidade "leva" ao sucesso? Partindo da análise

de três tipos de evidência empírica (estudos transversais, longitudinais e experimentais), recolhida em 293 amostras com cerca de 275.000 participantes, as autoras encontraram apoio para um modelo causal da relação entre felicidade e sucesso em múltiplos domínios de vida (casamento, amizades, salários, rendimento e produtividade no trabalho e sucesso). A relação parece existir não só devido ao facto de o sucesso tornar as pessoas felizes, mas também pela evidência da felicidade e o afecto positivo gerarem sucesso. O afecto positivo, um elemento central no construto de bem-estar, não só está associado, mas também antecede e/ou precede, numerosos recursos e resultados bem-sucedidos (e.g., percepções positivas do "self" e dos outros, sociabilidade e comportamento pro-social, energia, bem-estar físico, originalidade, criatividade, optimismo, altruísmo e resolução de problemas). Assim, os resultados desta (meta)análise parecem contrariar e desafiar, de forma surpreendente, a crença de que os resultados de sucesso estão na base da felicidade. Pelo contrário, a evidência revista parece sugerir que o sucesso e os resultados a ele associado constituem mais as causas de cognições e comportamentos desejáveis de bem-estar e felicidade.

Os professores têm um papel preponderante no percurso formativo de qualquer criança ou jovem. Adultos excelentes recordam o impacto de algum professor na sua forma de ver o futuro, nas opções tomadas, nas atitudes e valores adoptados, no conhecimento e competências adquiridas. Claro que também algumas excepções são apontadas: por exemplo, pessoas adultas brilhantes que passaram pela escola e pelos professores sem serem notados nas suas altas habilidades, inclusive assumidos como desprovidos de capacidades cognitivas e de aprendizagem.

A investigação disponível sugere que, para além do papel de modelo e suporte, os alunos e profissionais de excelência manifestam a importância de professores exigentes ou mestres com paixão pelo trabalho. A prática deliberada e sistemática requer, nestes casos, a supervisão tecnicamente balizada, o que pressupõe desenvolver intervenções formativas dirigidas à excelência dos professores. A sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional são requisitos. Dificilmente alguém pode dar aquilo em que não acredita ou que não tem. Importa, sobretudo, renovar nos professores o seu interesse genuíno e a sua paixão pelo ensino, a sua vontade de mestria, e o cultivo dos valores de autonomia, trabalho e criatividade tão necessários à excelência. Recentemente, Moon (2003), ao sugerir uma teoria do talento pessoal, conceptualizou-o como um construto da Psicologia Positiva, englobando conhecimento e competências, e concluiu que "a maior parte das pessoas é capaz de desenvolver competência no domínio pessoal e mais pessoas terão maior competência

neste domínio se forem ensinadas mais sistematicamente no contexto do sistema educativo" (p. 9). Parece ser consensual que se pretendemos que as escolas sejam centros de excelência, então os seus mais importantes recursos humanos (os professores) devem ser também desenvolvidos de forma eficaz (Sternberg e Horvath, 1995). Em suma, torna-se necessário considerar e tornar o professor excelente como um importante recurso nacional, cujo talento deverá ser capitalizado e encorajado, nomeadamente em face da vasta gama de competências de vida e forças psicossociais que podem ensinar e encorajar nos seus estudantes para que também eles se tornem excelentes. Trata-se assim de promover não só a excelência no desempenho e na realização, mas também a excelência pessoal. Parafraseando Lubinski e Benbow (2006), quando indivíduos especialmente dotados e talentosos numa determinada disciplina, escolhem seguir carreiras fora desse domínio, muito mais do que uma perda de talento, tal deveria ser visto como uma importante contribuição para a sociedade. Ou, como refere Gagné (2007), torna-se desejável desenvolver perspectivas e significados alternativos ao desenvolvimento de talentos: o talento e a eminência na vida pessoal, na sua própria qualidade de vida, e na concretização de objectivos de vida pessoais.

Referências

Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e treino cognitivo dos alunos. In Leandro S. Almeida (Ed.) *Capacitar a Escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa* educativa (pp. 59-110). Vila Nova de Gaia: Edipsico.

Almeida, L. S. e Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira e A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp.43-53). Braga: ANEIS.

Almeida, L., Oliveira, E., e Melo, A. (2000). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio.* Braga: ANEIS.

Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology,* 26, 771-789.

Ardelt, M. (2004a). Where can wisdom be found? A reply to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development,* 47, 304-307.

Ardelt, M. (2004b). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development,* 47, 257-285.

Aspinwall, L. G., e Staudinger, U. M. (Eds.) (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Baker, J. e Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies,* 15, 211-228.

Baltes, P., e Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist,* 55 (1), 122-136.

Baltes, P., e Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development,* 47, 290-299.

Barros de Oliveira, J. H. (2000a). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura,* 4(2), 281-309.

Barros de Oliveira, J. H. (2000b). Os professores vistos por eles mesmos: Características positivas e negativas. *Psicologia, Educação e Cultura,* 4(1), 45-63.

Barros-Oliveira, J. (2006). Espiritualidade, sabedoria e sentido da vida nos idosos. *Psychologica,* 42, 133-145.

Berliner, D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In C. Block, J. Mangieri, e H. Barnes (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* students (pp. 161-186). Texas: Holt, Rinehart e Winston.

Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine.

Bokaerts, M., Pintrich, P. R., e Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press.

Buckingham, M., e Clifton, D. O. (2001). *Now, discover your strengths.* New York: Free Press.

strengths: Personality as an agentic, self-regulating system. In L. G. Aspinwall and U. M. Staudinger (Eds), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* psychology (pp. 61-74). Washington, DC: American Psychological Association.

Carver, C., e Scheier (2003). Three human strengths. In L. G. Aspinwall and U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 67-102). Washington, DC: American Psychological Association.

Chafouleas, S. e Bray, M. (2004). Introducing positive psychology: Finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools,* 41 (1), 1-5.

Clonan, S., Chafouleas, S., McDougal, J., e Riley-Tillman, T. (2004). Positive psychology goes to school: are we there yet? *Psychology in the Schools,* 41 (1), 101-110.

Cruz, J. F., Dias, C., Gomes, A. R., Alves, L. A., Sá, S., Viveiros, M. I., Almeida, S., e Pinto, S. (2001). Um programa de formação para a eficácia dos treinadores da iniciação e formação desportiva. *Análise Psicológica,* 19 (1), 171-182.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper and Row.

Dias, C., Cruz, J. F., e Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica,* 19 (1), 157-170.

Diener, E., e Seligman, M. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest,* 5 (1), 1 - 31.

Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in the expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology,* 19, 233-241.

Ericsson, K. A., e Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist,* 49 (8), 725-747.

Ericsson, K. A., e Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology,* 47, 273-305.

Ericsson, K. A., e Smith, J. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: An introduction. In K. A. Ericsson, e J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits* (pp. 1-38). New York: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A., Roring, R., e Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework. *High Abilities Studies,* 18 (1), 3-56.

Farsides, T., e Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences,* 34, 1225-1243.

Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist,* 56 (3), 218-226.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies,* 15 (2), 119-147.

Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly,* 51 (2), 93-118.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gluck, J., Bluck, S., Baron, J., e McAdams, D. P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development,* 29 (3), 197-208.

Gomez, M., Fassinger, R., Prosser, J., Cooke, K., Mejia, B., e Luna, J. (2001). Voces abriendo caminos (voices forging paths): A qualitative study of the career development of notable Latinas. *Journal of Counseling Psychology,* 48 (3), 286-300.

Gould, D., Collins, K., Lauer, L., e Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology,* 19, 16-37.

Gould, D., Dieffenbach, K., e Moffett, A. (2001). *The development of psychological talent in U.S. Olympic Champions.* (Final Grant Repport). Greensboro: University of North Carolina at Greensboro. [online] Disponível em: http://www.texasarchery.org/ Documents/coaching/DevelopTalent.

Gould, D., Dieffenbach, K., e Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology,* 14, 172-204.

Jarvin, L., e Subotnik, R. F. (2006). Understanding elite talent in academic domains: A developmental trajectory from basic abilities to scholarly productivity/artistry. In F. A. Dixon, e S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 203-220). Waco, TX: Prufrock Press.

Jordan J. (2005). The quest for wisdom in adulthood. A psychological perspective. In R. J. Sternberg, e J. Jordan (Eds.), *Handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 160-188). Cambridge: Cambridge University Press.

Kaufmann, F., Harrel, G., Milan, C., Woolverton, N., e Miller, J. (1986). The nature, role and influence of mentors in the lives of gifted adults. *Journal of Counseling and Development,* 64, 576-578.

Kiewra, K., e Creswell, M. (2000). Conversations with three highly productive educational psychologists: Richard Andersen, Richard Mayer, and Michael Pressley. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 135-161.

Kunzmann, U., e Baltes, P.B. (2005). The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. In R. J. Sternberg, e J. Jordan (Eds.), *Handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp.110-135). Cambridge: Cambridge University Press.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotions: A new synthesis.* Berlin, New York: Springer.

Lopez, S. J., e Snyder, C. R. (2002). The future of positive psychological assessment: Making a difference. In C. R. Snyder e S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 751-768). Oxford, UK: Oxford University Press.

Lopez, S. J., e Snyder, C. R. (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures.* Washington, DC: American Psychological Association.

Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences: "Sinking Shafts at a Few Critical Points". *Annual Review of Psychology,* 51, 405-444.

Lubinski, D., e Benbow, C. (2000). States of Excellence. *American Psychologist,* 55 (1), 137-150.

Lubinski, D., e Benbow, C. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years. Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science,* 1 (4), 316-345.

Lubinski, D., Benbow, C., Shea, D., Eftekhari-Sanjani, H., e Halvorson, M. (2001). Men and women at promise for scientific excellence: Similarity not dissimilarity. *Psychological Science,* 12 (4), 309-317.

Lubinski, D., Benbow, C., Webb, R., e Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science,* 17 (3), 194-199.

Lubinski, D., Webb, R., Morelock, M., e Benbow, C. (2001). Top 1 in 10,000: A 10 year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology,* 86 (4), 718-729.

Lyubomirsky, S., King, L., e Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does affect lead to success? *Psychological Bulletin,* 131 (6), 803-855.

Magnusson, D., e Mahoney, J. L. (2003). A holistic person approach for research on positive development. In L. G. Aspinwall and U. M. Staudinger (Eds), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 61-74). Washington, DC: American Psychological Association.

Martens, B. e Witt, J. (2004). Competence, persistence and success: The Positive Psychology of behavioral skill instruction. *Psychology in the Schools,* 41 (1), 19-30.

Marujo, H., Neto, L. e Perloiro, M. (2004). *Educar para o optimismo.* (11.ª ed.) Barcarena: Presença.

Mönks, F. (1997). Alunos sobredotados na turma: A questão da identificação e da programação. In M. E. Silva (Org.), *Actas da Conferência Sobre Sobredotação.* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Moon, S. M. (2003). Personal talent. *High Ability Studies,* 14 (1), 5-21.

Moore, D., Burland, K., e Davidson, J. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology,* 94, 529-549.

Morrow, V. (1991). Teachers' descriptions of experiences with their own teachers that made a significant impact on their lives. *Education,* 112 (1), 96-102.

Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., e Moore, C. W. (2007). Students´ perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal,* 44 (1), 113-160.

Ormroad, J. (2003). *Educational psychology: Developing learners.* New Jersey: Prentice Hall.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., e Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist,* 37 (2), 91-105.

Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação,* 1 (1,2), 147-178.

Rasmussen, H., Neufeld, J., Bouwkamp, J., Edwards, L., Ito, A., Magyar-Moe, J., Ryder, J., e Lopez, S. (2003). Environmental assessment: Examining influences on optimal human functioning. In S. J. Lopez, e C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 443-458). Washington, DC: American Psychological Association.

Reis, C., e Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools,* 41 (1), 119-129.

Renzulli, J. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality,* 10 (2), 67-75.

Renzulli, J., e Fleith, D. (2002). O Modelo do Enriquecimento Escolar. *Sobredotação,* 3 (2), 7-41.

Robinson, A., e Clinkenbeard, P. (1998). Giftedness: an exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*. 49, 117-139.

Ruíz, L., Sánchez, M., Durán, J., e Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: Su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología,* 22 (1), 132-142.

Schiff, M., e Tatar, M. (2003). Significant teachers as perceived by preadolescents: Do boys and girls perceived them alike? *Journal of Educational Research,* 96 (5), 269-276.

Schutz, P. A., Hong, J. I., Cross, D., e Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review,* 18, 343-360.

Schutz, P., e DeCuir, J. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist,* 37, 125-134.

Schutz, P., Crowder, K., e White, V. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology,* 93 (2), 299-308.

Seligman, M. (1991). *Learned optimism.* New York: Knopf.

Seligman, M. (2000). *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy.* Disponível: http://www.positivepsychology.org/.

Seligman, M., e Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist,* 55, 5-14.

Sheridan, S., Warnes, E., Cowan, R., Schemm, A., e Clarke, B. (2004). Family-centered Positive Psychology: Focusing on strengths to build student success. *Psychology in the Schools,* 41 (1), 7-17.

Simonton, D. K. (1988). Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin,* 104, 251-267.

century of research? Psychological Bulletin, 104, 251-267.

Simonton, D. K. (1999). Significant samples: The psychological study of eminent individuals. *Psychological Methods,* 4, 425-451.

Sloboda, J. (2000). Individual differences in music *performance.Trends in Cognitive Sciences,* 4 (10), 397-403.

Smoll, F., Smith, R. E., e Cummings, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1, 23-46.

Snyder, C.R., e Lopez, S.J. (Eds.) (2002). *Handbook of positive psychology.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Staudinger, U. M., Smith, J., e Baltes, P. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: Age differences and the role of professional specialization? *Psychology and Aging,* 7 (2), 271-281.

Staudinger, U.M., Maciel, A.G., Smith, J., e Baltes, P. (1998). What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence, and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality,* 12, 1-17.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* New York: Viking.

Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359-375.

Sternberg, R. J. (2001a). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies,* 12 (2), 159-179.

Sternberg, R. J. (2001b). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist,* 36 (4), 227-245.

Sternberg, R. J. (2004). Words to the wise about wisdom? A commentary on Ardelt's critique of Baltes. *Human Development*, 47, 286-289.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology,* 39 (2), 189-202.

Sternberg, R., e Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher,* 24 (6), 9-17.

Subotnik, R., e Olszewski-Kubilius, P. (1997). Restructuring special programs to reflect the distinctions between children's and adults' experiences with giftedness. *Peabody Journal of Education,* 72 (3, 4), 101-116.

Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J., e DiGiuseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 163-172.

Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, e R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent (2.ª ed.)* (pp. 317-327). Oxford: Pergamon.

Wai, J., Lubinski, D., e Benbow, C. (2005). Creativity and occupational accomplishments among intellectually precocious youths: An age 13 to age 33 longitudinal study. *Journal of Educational Psychology,* 97 (3), 484-492.

Williams, A., e Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: Some considerations when applying the expert performance approach. *Human Movement Science,* 24, 283-307.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist,* 55 (1), 159-169.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice,* 9 (3), 213-238.

Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education,* 20 (2), 185-201.

HUMAN EXCELLENCE: EXPLANATORY THEORIES AND THE TEACHER'S SIGNIFICANT ROLE.

Liliana S. Araújo
1Bolseira da FCT, Universidade do Minho, Portugal
José Fernando A. Cruz
Leandro S. Almeida
Universidade do Minho, Portugal

Abstract: The search for successful professionals in high demanding contexts has been reflected in an increasing interest about the development and understanding of excellence profiles. Particularly, Positive Psychology has renewed this interest in research toward the characterization and development of human potential. Departing from the diversity of approaches in the study of excellence, and its main factors, the present article emphasizes the role of the teacher as a reference figure in the road toward the excellence. The role of these significant teachers as models, encouragement figures and professional socialization is emphasized in the training trajectories and deliberate practice of students who achieve excellence. The fundamental influence of the teacher justifies the careful attention that must be placed in his training, as well as a growing volume of research needed about the teachers' interaction ways and behaviours that promote the talent development of their students.

KEY-WORDS: *Exceptionality, giftedness, excellence, wisdom, teacher education, positive psychology.*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.223-242
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

AS EXPERIÊNCIAS ÓPTIMAS NA VIDA DIÁRIA DE ADOLESCENTES: IMPLICAÇÕES PARA UM DESENVOLVIMENTO POSITIVO

Teresa Freire
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal
Carla Fonte
Universidade Fernando Pessoa, Portugal
Isabel Lima
Instituto Nun'Alvres, Portugal

Resumo

A investigação no domínio da adolescência só recentemente focou a sua atenção para o estudo científico da vida diária de adolescentes, com recurso a medidas em tempo real, que possibilitam a análise da experiência subjectiva, concretamente da experiência óptima. Este artigo ilustra este tipo de estudos e foi realizado com 50 adolescentes estudantes do ensino secundário, com o objectivo de conhecer como se organiza a sua vida diária em relação às actividades realizadas, lugares frequentados e pessoas com que lidam ao longo de uma semana, e a respectiva qualidade da experiência subjectiva. Os dados foram recolhidos recorrendo ao *Experience Sampling Method* (ESM). Analisam-se e discutem-se estes conceitos à luz da Psicologia Positiva e os seus contributos para o desenvolvimento positivo de adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: *Psicologia positiva, Experience Sampling Method (ESM), qualidade da experiência, experiências óptimas, adolescentes.*

Introdução

Apesar da vasta literatura no domínio da adolescência ao longo dos tempos, só recentemente, o foco de atenção se dirigiu para o estudo científico da vida diária de adolescentes. Muita da investigação prévia caracterizou-se pelo uso de medidas retrospectivas e não por medidas que possibilitem uma efectiva análise dos padrões de vida que caracterizam esta população no seu dia-a-dia. Tal tem sido preconizado pelos estudos

Morada (address): Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail; tfreire@iep.uminho.pt

sobre a experiência subjectiva e sobre a amostragem aleatória de comportamentos, providenciando quadros conceptuais e metodológicos inovadores.

Este tipo de estudos tem permitido a investigação aprofundada acerca da vida diária das pessoas, incluindo o que fazem, com quem estão e quais os seus estados afectivos ao longo das suas experiências, tal como ocorrem nos vários contextos de vida (Delle Fave e Bassi, 2000; Larson e Richards, 1991). A emergência deste tipo de estudos enquadra-se no domínio da Psicologia Positiva e na perspectiva do estudo do funcionamento óptimo dos indivíduos, permitindo a edificação de novos contributos na análise de questões mais paradigmáticas no estudo do comportamento humano, concretamente ao nível dos processos de desenvolvimento individual e social. A Psicologia Positiva tem incentivado os investigadores no estudo do bem-estar, recursos e potencialidades dos indivíduos, ultrapassando a investigação focalizada nas limitações e défices. Neste sentido, teorias e metodologias de investigação têm sido desenvolvidas com o objectivo de poder identificar os pré-requisitos psicológicos do funcionamento óptimo, numa perspectiva de que este emerge e pode ser concretizado nas tarefas e vivências da vida quotidiana.

Neste âmbito, o presente artigo focaliza-se no estudo da vida diária de adolescentes, concretamente na qualidade da sua experiência subjectiva. Para além das questões conceptuais a propósito do conceito de "experiência óptima", as questões metodológicas associadas ao estudo da experiência subjectiva, nomeadamente as relacionadas com as medidas em tempo real, constituem igualmente alvo de análise.

A Qualidade da Experiência Subjectiva e as Experiências Óptimas

Conhecer como se organiza a experiência subjectiva na vida diária dos indivíduos, o que a influencia e determina, tem sido o principal foco de análise da investigação centrada no estudo do funcionamento óptimo. Desde os trabalhos contemporâneos de M. Csikszentmihalyi, a partir dos anos 70 no contexto americano, o conceito de experiência subjectiva tem vindo a ser largamente discutido e investigado no domínio da Psicologia. Já no contexto europeu, salientamos neste domínio os trabalhos de Massimini, Delle Fave e sua equipa, desde os anos 80, cujo quadro conceptual de interpretação se baseia numa abordagem evolutiva que enfatiza a interde-

pendência entre os indivíduos e a sua herança bio-cultural e que servirá de quadro conceptual ao longo deste artigo (cf. Massimini e Delle Fave, 2000).

Para estes autores, os indivíduos estão diariamente expostos a uma grande quantidade de informação cultural (actividades, objectos, normas, crenças). No entanto, devido à existência de recursos físicos e psicológicos limitados, eles seleccionam, replicam e transmitem apenas parte dessa informação, sendo este processo denominado de selecção psicológica (Massimini e Delle Fave, 2000; Delle Fave e Massimini, 2005a). O aspecto fundamental realçado por esta abordagem é que este processo é baseado na qualidade da experiência registada nas várias situações da vida diária. A evidência empírica tem mostrado que os indivíduos tendem a seleccionar e a reproduzir as actividades associadas com a "experiência óptima" e a evitar as situações associadas com estados psicológicos negativos e disruptivos, como a apatia (Csikszentmihalyi, 1975; Delle Fave e Bassi, 2000; Delle Fave e Massimini, 2005a). Neste sentido, é a selecção psicológica que molda o comportamento dos indivíduos.

Vários tipos de experiências podem ocorrer, sendo que o balanço percebido entre os desafios proporcionados pela tarefa/actividade e as competências do indivíduo se torna um dos elementos cruciais para a sinalização do tipo de experiência que o indivíduo vivencia do ponto de vista subjectivo. O modelo *Experience Fluctuation Model* (EFM - Massimini e Carli, 1988; Massimini, Csikszentmihalyi e Carli, 1987; Massimini, Inghilleri e Delle Fave, 1996) decorrente desta abordagem, focaliza-se no estudo da qualidade da experiência dos indivíduos traduzindo os vários tipos de experiências subjectivas que tendem a ocorrer na vida diária, associadas às mais variadas actividades e situações.

O modelo EFM é traduzido num plano Cartesiano, com os desafios e competências percebidos no eixo dos yy's e eixo dos xx's, respectivamente (ver Figura 1). O plano é dividido em oito sectores de 45º, chamados canais) que identificam perfis experienciais específicos, reflectindo uma determinada relação entre desafios e competências que ocorrem na vida diária (e.g., Delle Fave e Bassi, 2000). À medida que aumenta a percepção dos desafios e respectivas competências na realização de uma tarefa, mais a experiência se aproxima do seu nível óptimo ("experiência óptima"); pelo contrário, quanto menores as competências e desafios percebidos, mais a experiência se caracteriza pela apatia. Mediante a relação percebida entre os desafios e as competências, os vários canais são denominados da seguinte forma: o canal 2, *experiência óptima;* o canal 6,

apatia; o canal 4, *relaxamento;* o canal 8, *ansiedade*, tal como identificados na Figura 1, e que correspondem aos chamados canais principais pois tendem a ser os mais experienciados (Delle Fave, 1996). Os outros canais, considerados canais de transição, têm sido alvo de menos investigação e denominam-se: o canal 1, *activação;* o canal 3, *controle;* o canal 5, *aborrecimento;* e o canal 7, *preocupação*. No entanto, verifica-se actualmente um interesse crescente na investigação por estes canais experienciais.

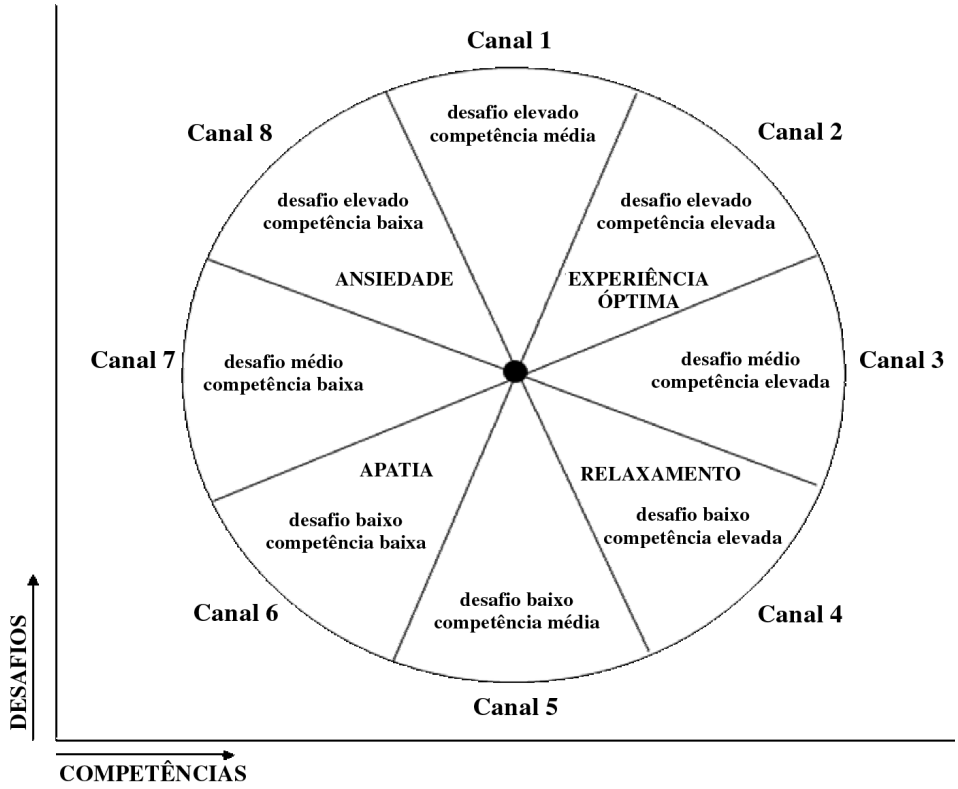


Figura 1: *The Experience Fluctuation Model (EFM).*
Os oito canais identificam diferentes estados experienciais com base na razão percebida entre z-desafio/z-competência. Adaptado de Delle Fave e Massimini (2005a).

De acordo com o modelo, a "experiência óptima" caracteriza-se pela percepção de desafios elevados balanceados com a percepção de competências pessoais adequadas para dar resposta a esses desafios, envolvimento, contentamento e motivação intrínseca, enquanto que a experiência de apatia

se caracteriza pela percepção de baixos desafios e baixas competências pessoais que se traduzem numa mobilização limitada dos recursos individuais, pela falta de concentração, envolvimento e desinvestimento (Delle Fave & Bassi, 2000; Delle Fave & Massimini, 2005a).

As características positivas associadas à experiência óptima têm efeitos a longo termo ao nível do desenvolvimento, já que a ocorrência deste tipo de experiência promove de forma sequencial e gradual as competências do indivíduo, promovendo por isso níveis progressivamente maiores de complexidade em termos dos recursos que o indivíduo vai desenvolvendo. Estando esta experiência associada também a estados emotivos positivos, ela permite paralelamente a obtenção de níveis sucessivamente maiores de bem-estar individual e social.

A investigação tem mostrado que a experiência óptima pode ocorrer em qualquer actividade ou contexto, desde que, a par da percepção da existência de um equilíbrio entre elevados desafios e competências adequadas para lidar com os mesmos, estejam reunidas três outras condições. A actividade deve apresentar objectivos claramente definidos, uma vez que permitem estruturar a experiência e direccionar a acção do indivíduo. Esta deve ser acompanhada de um *feedback* imediato e não ambíguo acerca do desempenho do indivíduo, de modo a ajudá-lo a perceber se teve sucesso na concretização dos seus objectivos ou se deve proceder a um ajustamento do seu comportamento (Csikszentmihalyi, 1988; 1997). Para além disso, o indivíduo necessita sentir que tem o controlo da situação, ou seja, que é capaz de realizar com sucesso a tarefa, e que os resultados dependem dele, o que possibilita uma diminuição do medo de fracassar. Finalmente, a ocorrência da experiência óptima implica que a atenção do indivíduo se encontre completamente focalizada na tarefa, ficando intensamente absorvido pela sua realização. Na sequência desta concentração profunda, observa-se uma perda da auto-consciência do indivíduo, existindo como que uma fusão entre este e a actividade que realiza. A acção e a atenção encontram-se focalizadas exclusivamente no momento presente, o que é acompanhado de uma percepção distorcida da noção de tempo, o qual parece decorrer muito rapidamente (Csikszentmihalyi, 1988).

A experiência óptima corresponde então a um estado subjectivo complexo e positivo, não podendo o seu significado ser totalmente apreendido, partindo unicamente de uma identificação e análise das suas características objectivas. Importa pois aceder aos significados que o indivíduo constrói acerca das suas experiências quotidianas, o que requer medidas de avaliação que

combinem um enfoque nas experiências tal como são vividas pelo indivíduo e metodologias rigorosas de investigação empírica (Hektner, Schmidt, e Csikszentmihalyi, 2007). Este aspecto será alvo de análise específica no ponto seguinte.

Metodologia de medida da experiência subjectiva

O estudo da experiência subjectiva na vida diária está directamente relacionado com metodologias de medida que avaliem as experiências de vida de uma forma real e tal como decorrem na vida diária (Freire, 2006b). Nesta perspectiva, as primeiras investigações salientaram a importância de compreender como é que as variáveis psicológicas se manifestam nas diferentes situações de forma a apreender a totalidade dos comportamentos e as condições da sua ocorrência. Desde o estudo de Csikszentmihalyi, Larson e Prescott (1977) sobre as actividades diárias de adolescentes, a metodologia *Experience Sampling Method* (ESM) tem sido gradualmente utilizada na investigação psicológica, permitindo analisar e responder a questões complexas acerca da vida quotidiana dos indivíduos. O seu contributo ao nível da investigação empírica traduz-se, quer ao nível conceptual, quer também do aperfeiçoamento metodológico no estudo do funcionamento humano (Freire, 2006b).

ESM refere-se a um método de recolha de dados em que os participantes respondem a avaliações repetidas em diferentes momentos ao longo do seu curso de tempo, enquanto funcionam nos seus contextos naturais de vida (Scollon, Kim-Prieto e Dinner, 2003). As abordagens metodológicas que utilizam a recolha de dados ao longo de vários momentos de um dia (métodos de amostragem aleatória), tal como o ESM, permitem a possibilidade de novas respostas a várias questões que não seria possível apenas através do uso de abordagens mais retrospectivas.

Tal como em relação a tantos outros métodos de investigação, O ESM apresenta vantagens e limitações (cf. Scollon, Kim-Prieto e Dinner, 2003), sendo no entanto as suas vantagens o grande contributo inovador no estudo do comportamento humano por oposição às medidas psicológicas tradicionais, predominantemente retrospectivas. Assim, trata-se de um método que permite realizar estudos quantitativos aprofundados acerca das experiências diárias, humor, e comportamentos tal como ocorrem nos seus contextos naturais (Hormuth, 1986), quer numa perspectiva intra quer inter-indivíduos (Miner, Glomb e Hulin, 2001). Os dados recolhidos estão menos sujeitos ao viés naturalmen-

te associado à recordação de acontecimentos, emoções ou comportamentos, ou qualquer outro tipo de variável psicológica importante, pois as avaliações são realizadas à medida da ocorrência das situações, retirando todo o trabalho cognitivo de agregar, sumariar e recordar estados psicológicos comportamentais ou psicológicos passados (Miner, Glomb e Hulin, 2001). Por esta razão, a validade ecológica é, sem dúvida, a principal característica e a mais-valia destas medidas em tempo real (Scollon, Kim-Prieto e Dinner, 2003). O facto dos sujeitos estarem conscientes de que estão a ser avaliados/observados continuamente na sua vida diária, foi desde logo alvo de análise metodológica, verificando-se que tal aspecto não interfere de forma significativa no desenrolar da sua vida quotidiana, contrariamente ao que poderia ser esperado (Hektner, Schmidt e Csikszentmihalyi, 2007). Os sujeitos não alteram nem a avaliação que fazem dos momentos seleccionados nem os comportamentos a realizar, pelo facto de preverem avaliações em momentos posteriores. Antes, sai reforçada a eficácia desta metodologia na avaliação da vida real dos sujeitos. No entanto, não está em causa a pretensão de uma substituição das medidas retrospectivas pelas medidas em tempo real, mas antes a necessidade de medidas alternativas que complementem e alarguem o estudo do funcionamento humano em todas as suas vertentes, sendo que é na complementaridade de metodologias que a concretização de tal objectivo se torna possível.

A utilização do ESM permite a recolha de dados acerca de toda uma série de variáveis psico-sociais caracterizadoras da vida diária do sujeito, tornando esta metodologia relevante para o conhecimento de processos e padrões de comportamento, mas também, e consequentemente, para o domínio da intervenção. Na sua grande maioria, as intervenções psicológicas são dirigidas para o indivíduo concreto e para a mudança a nível individual quando se detecta algum tipo de problemas, seja a nível emocional, comportamental ou de aprendizagem. No entanto, o tipo de dados que é possível obter com a metodologia ESM, torna claro que pode também ser necessário uma mudança ao nível dos padrões de vida, ou da gestão das estruturas externas ao indivíduo, nas quais se insere e através das quais gere o seu dia-a-dia (Nelson, 2004). Neste sentido, saber onde e como é que os adolescentes ocupam o seu tempo de vida, permite aos educadores, pais e aos profissionais em geral, olhar para a forma como a estrutura e hábitos de vida estão a ser formados e de que forma a trajectória de vida dos adolescentes vai sendo construída.

Este artigo pretende ilustrar este tipo de estudos, quando realizados com a população adolescente. Concretamente, o estudo aqui apresentado teve co-

mo principais objectivos analisar a vida diária de adolescentes portugueses em relação a vários aspectos: as actividades realizadas, os locais mais frequentados e as pessoas com quem mais lidam no seu dia-a-dia. Paralelamente, esta análise incidiu na qualidade da experiência subjectiva, no sentido de compreender como é que a sua vida diária pode ser promotora, facilitadora ou condicionadora de um desenvolvimento positivo.

Método

Participantes

Cinquenta adolescentes (18 rapazes e 32 raparigas), estudantes do Ensino Secundário e Profissional de escolas do norte de Portugal (contexto urbano e rural), com idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos (média de 17,1 e desvio-padrão de 1,52).

Materiais e equipamentos

Para a recolha de dados em tempo real utilizaram-se agendas electrónicas (CASIO – SF-4980ER 256 KB), devidamente programadas para a emissão aleatória de sinais acústicos ao longo de um dia; questionários em forma de auto-relato, compilados em pequenos blocos, com o número necessário para as respostas de cada participante ao longo do tempo. Cada questionário é designado de ESF (*Experience Sampling Form*). Cada sujeito participante no estudo utilizou uma agenda electrónica e um bloco de questionários ESF.

Procedimento

Todos os adolescentes participaram no estudo voluntariamente ao longo de uma semana. Estes foram abordados nas respectivas escolas, depois de obtida a autorização do Conselho Executivo para a realização do estudo.

Uma vez realizados os procedimentos logísticos de acordo com a metodologia ESM (cf. Hektner, Schmidt e Csikszentmihalyi, 2007), a recolha de dados junto dos adolescentes foi realizada em três fases, organizadas em função da semana-alvo de avaliação em tempo real: Fase I, Fase II e Fase III.

Fase I: pré semana-alvo

Os sujeitos encontraram-se com o experimentador para lhes ser dado o material a utilizar na recolha de dados, bem como os procedimentos e as ta-

refas a cumprir, e ainda para esclarecer algum tipo de dúvida. No final, os sujeitos realizaram o seu consentimento informado. Esta fase é realizada antes de se dar início à semana-alvo de recolha de dados.

Fase II: semana-alvo

Esta fase corresponde à semana de recolha de dados em tempo real, e ocorreu durante uma semana da vida dos sujeitos. De acordo com o procedimento ESM, após cada sinal acústico (entre 6 e 7 por dia), o sujeito respondeu a uma série de questões, tal como definidas em cada questionário (folha ESF – *Experience Sampling Form*) relacionadas com o momento em que se encontra na sua vida real.

O questionário está organizado em questões com formato de resposta tipo *likert* e resposta aberta. As actividades diárias, locais, contextos sociais e conteúdo dos pensamentos são descritos através de respostas abertas; já os aspectos relativos à qualidade da experiência subjectiva são descritos através de escalas tipo *likert* de 0-12 pontos, sendo avaliados aspectos cognitivos, emocionais e motivacionais da experiência. Os participantes responderam ainda através de escalas tipo *likert*, acerca dos desafios percepcionados na tarefa e respectivas competências pessoais para lidar com os mesmos, bem como acerca da importância que a actividade em curso tem para a prossecução dos seus objectivos de vida.

Fase III: pós semana-alvo

Esta fase correspondeu ao momento pós semana-alvo de avaliação em tempo real. Consistiu na recolha de todo o material e realização de um *debriefing* para avaliar eventuais situações que não tenham decorrido de forma adequada ou esperada, ou qualquer outro tipo de informação que os sujeitos consideram ser relevante assinalar.

Resultados

Atendendo aos objectivos deste artigo nem todas as questões do questionário ESF foram alvo de análise. Para além disso, e de acordo com os dois procedimentos definidos na literatura em relação ao tratamento dos dados, optou-se por utilizar como unidade de análise, cada questionário ESF (*report-level*), e não o sujeito (*subject-level*) (Larson e Delespaul, 1992). Assim, a recolha efectuada junto de 50 adolescentes permitiu a avaliação e análise de 1674 momentos da sua vida diária semanal.

Aspectos da vida diária

Actividades

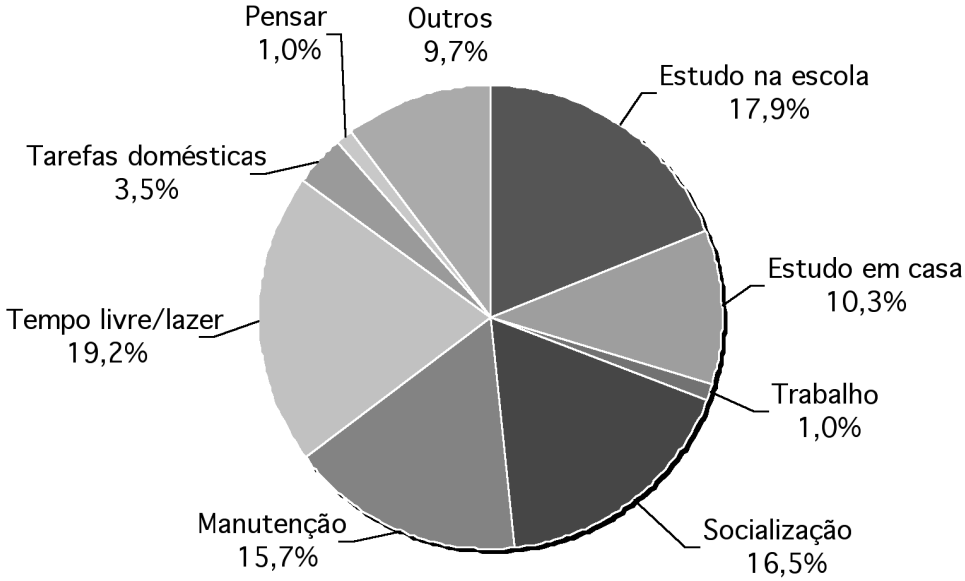


Figura 2 – *Distribuição de frequências (%) das actividades diárias realizadas pelos adolescentes ao longo de uma semana.*

Na figura 2 são apresentadas as actividades onde os adolescentes ocupam o seu tempo semanal. Verifica-se que os adolescentes estão 19,2% do seu tempo em actividades de tempo livre/lazer, predominando aqui as actividades não estruturadas como ver televisão, ouvir música (mais de 60% deste tempo), por oposição às actividades estruturadas como, por exemplo, jogar um desporto num clube desportivo, aprender música (estas representam menos de 10% do seu tempo livre livre/lazer); 17,9% a estudar na escola; 10,3% a estudar em casa; 16,5% em actividades de socialização, isto é, relacionadas com interacções sociais do dia-a-dia, e 15,7% em actividades de manutenção, referentes a actividades como, por exemplo, cuidados/higiene pessoal, comer ou dormir. Com percentagens mais baixas encontram-se a realização de tarefas domésticas (3,5%); as actividades pensar e trabalhar, ambas com 1% e, por último, outras actividades variadas e diversas (actividades específicas que não se enquadram nas categorias definidas), as quais ocupam 9,7% do seu tempo.

Lugares

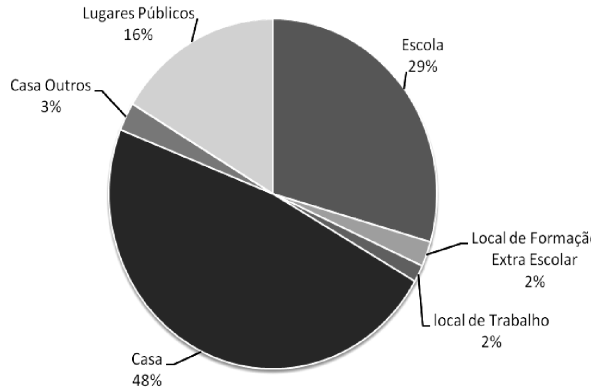


Figura 3 – *Distribuição de frequências (%) dos lugares frequentados diariamente pelos adolescentes ao longo de uma semana.*

De acordo com os dados da Figura 3, verifica-se que, no decorrer de uma semana, os adolescentes passam praticamente 50% do seu tempo em casa, seguindo-se a escola, onde passam 29% do seu tempo. Os lugares públicos (ex.: praças públicas, centro comercial, rua…) correspondem a 16% das suas respostas. Ainda como lugares assinalados temos a casa de outras pessoas (3%) e o local de trabalho (2%) e também lugares associados a formações extra-escolares (explicações, escola de música…), onde passam 2% do seu tempo semanal.

Pessoas com quem se relacionam

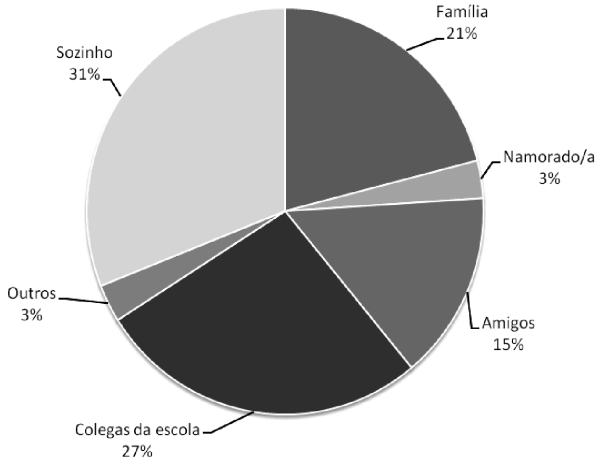


Figura 4 – *Distribuição de frequências (%) das interacções sociais diárias realizadas pelos adolescentes ao longo de uma semana.*

Como se pode constatar, na maior parte do tempo, os adolescentes encontram-se sozinhos, num total de 31% das suas respostas. Quando estão acompanhados, as pessoas com quem passam mais tempo são os colegas da escola (27%) e os familiares (21%). As suas respostas mostram igualmente que 15% do seu tempo é passado com amigos e 3% com o/a namorado/a.

Qualidade da experiência subjectiva

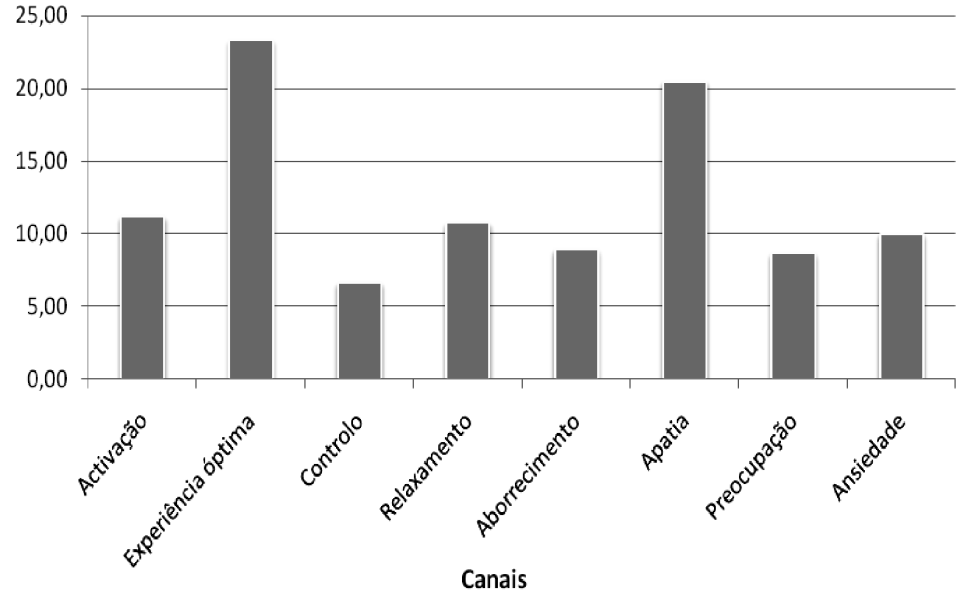


Figura 5 – *Distribuição de frequências (%) relativa aos oito canais experienciais, definidos de acordo com Experience Fluctuation Model.*

Quando se analisa a qualidade da experiência quotidiana dos adolescentes ao longo de uma semana, e de acordo com o *Experience Fluctuation Model,* verifica-se que a experiência subjectiva destes adolescentes percorre os oito canais (ver Figura 5). No entanto, verifica-se um predomínio claro de dois tipos de experiência: a experiência óptima (23%), caracterizada pela percepção de elevadas competências e elevados desafios na tarefa, e a experiência de apatia (20, 4%), caracterizada pela percepção de baixas competências e baixos desafios na tarefa. Os restantes canais experienciais estão muito próximos em termos da sua frequência, sendo que a activação e o relaxamento apresentam distribuições muito semelhantes, seguindo-se a ansiedade, o aborrecimento, a preocupação e por último a experiência de controlo.

Atendendo à emergência da experiência óptima e de apatia na caracterização da experiência subjectiva destes adolescentes, procedeu-se a uma análise de algumas das emoções associadas a cada um desses estados subjectivos, entendidos como estados experienciais opostos. De acordo com o tipo de dados em estudo (*report-level*), antes de proceder à sua análise, os resultados relativos às escalas tipo likert foram convertidos em notas z para cada participante (*Média = 0; DP* = 1). Depois da estandardização, os dados foram agregados, questionário a questionário para todos os sujeitos. Concretamente, analisaram-se emoções mais relacionadas com estados afectivos de alegria e satisfação, e outras relacionadas com questões de envolvimento, concentração e activação.

Tabela 1 - *Qualidade da experiência no canal 2 (Experiência Óptima) e no canal 6 (Apatia) em função de algumas variáveis emocionais*

Variáveis	**Canal 2 EXPERIÊNCIA ÓPTIMA (n=428)**	**Canal 6 APATIA (n=355)**
Feliz	0.23***	-0.33 ***
Contente	0.22***	-0.31 ***
Alegre	0.25***	-0.36 ***
Satisfeito	0.32***	-0.39 ***
Envolvido	0.32***	-0.29 ***
Concentrado	0.27***	-0.35 ***
Activo	0.36***	-0.32 ***
Criativo	0.32***	-0.32***

*Nota: os dados são apresentados em valores z. *** = p ≤ .001, indica o nível de significância avaliado através de t-test (diferença entre valores z e média subjectiva = 0).*

Como pode ser observado, os dois canais surgem associados a perfis experienciais opostos: no canal 2, todos os valores obtidos nas variáveis analisadas são positivos, enquanto que no Canal 6 são negativos. Em cada canal os valores obtidos são significativamente diferentes da média da distribuição (*Média* = 0). Assim, quando os adolescentes vivenciam a experiência óptima, sentem-se felizes, contentes, alegres, satisfeitos, envolvidos e concentrados, activos e criativos. Pelo contrário, quando vivenciam apatia, apresentam um estado experiencial claramente negativo e oposto ao anterior. Os resultados apresentados espelham, de forma clara, as características positivas associadas à experiência óptima e, pelo contrário, a experiência mais negativa associada à experiência de apatia.

Discussão e conclusão

Os dados apresentados e analisados permitem-nos conhecer o espectro de acontecimentos que definem a vida diária de adolescentes e compreender o tipo de experiências que do ponto de vista subjectivo vão vivenciando e cuja qualidade vai moldando o percurso das suas vidas, seja em termos do momento presente, seja em termos da sua trajectória futura. Para além disso, os resultados emergentes deste estudo permitem sublinhar a importância da estrutura da vida diária para compreender questões cruciais do processo de desenvolvimento associadas à fase de adolescência. Sobretudo, sublinha-se a importância da interacção entre o indivíduo e o meio em que está inserido enquanto factor potenciador ou, pelo contrário, inibidor de um funcionamento óptimo.

Uma síntese das análises efectuadas permite-nos concluir que estes adolescentes ocupam grande parte da sua vida diária em actividades de estudo/escola, estão a maior parte do seu tempo em casa e sozinhos. Quando não estão a estudar, estão sobretudo em actividades básicas de manutenção, ou em interacção ocasional com outros, sendo de salientar a pouca participação, por exemplo, em actividades de lazer estruturado, cuja importância para a promoção do desenvolvimento positivo tem sido evidenciada na investigação com adolescentes (Freire, 2006a). Quando não estão sozinhos, estão sobretudo com os colegas de escola e os amigos, ou seja com os seus pares, e quando não estão em casa estão, predominantemente, na escola ou em lugares públicos. Se a estes aspectos associarmos a qualidade da experiência vivida, verificamos que a sua vida oscila entre a experiência óptima e a apatia, dois pólos antagónicos em termos da qualidade da experiência e com repercussões significativas ao nível do seu bem-estar. Este tipo de dados tem encontrado eco na investigação empírica com adolescentes mesmo em estudos que comparam diferentes culturas, enfatizando o padrão experiencial relacionado com a experiência subjectiva (Delle Fave e Massimini, 2004; Delle Fave e Massimini, 2005a; Larson e Richards, 1994).

Perceber que estados cognitivos, afectivos e motivacionais estão associados a cada uma destas experiências e como elas emergem nos mais variados contextos, seja em relação aos lugares, pessoas, ou à conjugação de ambos, torna-se um objectivo principal na investigação sobre o desenvolvimento de adolescentes, e possível de ser concretizado com este tipo de metodologias ecológicas. É a análise conjugada destes aspectos relativos à vida diária que faz emergir necessariamente a reflexão e o questionamento acerca das opor-

tunidades de envolvimento e consequentemente de crescimento/desenvolvimento que os adolescentes vão tendo nos contextos que definem a sua vida diária, e ainda, qual o papel dos diferentes educadores na promoção de experiências enriquecedoras e promotoras das suas competências e dos seus recursos determinantes no desenvolvimento individual e social (Larson, 2000).

É nesta perspectiva que a experiência óptima se torna um instrumento simultaneamente de conhecimento e intervenção em relação aos indivíduos. A emergência desta experiência permite conhecer sob que condições os adolescentes se desenvolvem e se complexificam articulando desafios e competências, mas tendo presente que tal experiência se estrutura em interacção com o meio/contexto envolvente. Como instrumento de intervenção, realça a importância da intencionalidade ao nível da educação (entendida em sentido lato) na criação de oportunidades concretas de envolvimento sem as quais os adolescentes não podem exprimir, actualizar e complexificar os seus recursos pessoais (cf. Delle Fave e Massimini, 2005b). No entanto, para a concretização deste processo de desenvolvimento, a presença de adultos educadores e a sua supervisão enquanto estruturadores de oportunidades nos vários contextos de vida são fundamentais, seja ao nível da escola, família ou comunidade. Atendendo aos resultados apresentados neste estudo, se os adolescentes crescem predominantemente sozinhos ou com os seus pares, desintegrados de situações estruturadoras do seu potencial e bem-estar, muito está ainda por fazer ao nível da construção de trajectórias de vida proactivas e positivas. Tal situação sublinha a responsabilidade de todos os educadores no processo de desenvolvimento adolescente que ocorre nos mais variados contextos de vida.

Embora neste estudo a qualidade da experiência tenha sido analisada na sua globalidade, em estudos anteriores com adolescentes portugueses (Freire, 2004; Freire, 2007; Freire e Fonte, 2005; Freire, Fonte, e Lima, 2007; Lima e Freire, 2007) analisaram-se algumas das circunstâncias, contextos e ocasiões em que estas experiências tendem a ocorrer permitindo, a partir daí, delinear tarefas e oportunidades cuja estruturação intencionaliza a promoção de experiências promotoras de um desenvolvimento saudável e positivo. Tal como veiculado pelos estudiosos da experiência óptima e ilustrado ao longo deste artigo, a complexidade crescente entre competências e desafios associados a esse tipo de experiência subjectiva, é factor de promoção individual e paralelamente social. Do ponto de vista individual, a experiência óptima molda a selecção psicológica, resultando na construção de tema de vida de cada um (Csikszentmihalyi e Beattie, 1979), e que consiste no conjunto de actividades, relações sociais, objectivos de vida e interesses cultivados e realizados por cada indivíduo. Mas porque os sujeitos vivem envolvidos em estruturas sociais

específicas, a necessidade de criação de oportunidades de experiências óptimas, torna-se também factor de desenvolvimento social. À complexidade crescente dos indivíduos associa-se a necessidade de uma complexidade crescente de oportunidades/desafios no meio capazes de proporcionar o envolvimento dos indivíduos e consequentemente a promoção das suas competências (Freire, 2006b).

Com este artigo pretendemos, assim, dar a conhecer temáticas e metodologias da psicologia positiva, cujas contribuições para o conhecimento dos processos de desenvolvimento individual e social são hoje de grande reconhecimento e relevância científica.

Referências

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety.* San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: the psychology engagement with everyday life.* New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. (1979). Life themes: a theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology, 19* (1), 45-63.

Csikszentmihalyi, M. & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work.* New York: Basisc Books.

Csikszentmihalyi, M., Larson R., & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experiences. *Journal of Youth and Adolescence, 6:* 281-294.

Delle Fave, A. (1996). Esperienza ottimale e sviluppo del comportamento: evidenze sperimrntali. In F. Massimini, P. Inghilleri & A. Delle Fave (Eds.), *La selezione psicológica umana: teoria e método d'analisi.* Milano: Cooperativa Libraria IULM.

Delle Fave, A. & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives : developmental perspectives. *Genetic, Social, and general Psychology Monographs, 126* (3), 347-367.

Delle Fave, A. & Massimini, F. (2004). The cross-cultural investigation of optimal experience. *Ricerche di Psicologia, 27*, 79-102.

Delle Fave, A. & Massimini, F. (2005a). The investigation of Optimal Experience and Apathy: developmental and psychosocial implications. *European Psychologis, 10,* 264-274.

Delle Fave, A. & Massimini, F. (2005b). The relevance of subjective weelbeing to social policies: optimal experience and tailored intervention. In F. Huppert, B. Keverne & N. Baylis (Eds.), *The science of well being,* (pp. 379-402). Oxford: Oxford University Press.

Freire, T. (2004). *Optimal experiences in Portuguese Adolescents: the role of the school context.* Comunicação apresentada no "2nd European Conference on Positive Psychology", Verbania, Itália.

Freire, T. (2006a). Leisure experience and positive development of adolescents: from theory to intervention. In A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being. Research and intervention,*(pp. 366-381). Milano: Franco Angeli.

Freire, T. (2006b). Experiências óptimas e lazer: sobre a qualidade da experiência na vida diária. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática, 11,* (2)*,* pp. 243-258.

Freire, T. (2007). *Optimal leisure experience of Portuguese adolescents: implications for a positive development in daily life contexts.* Comunicação apresentada no "1st Applied Positive Psychology Conference". Coventry, England.

Freire, T. & Fonte, C. (2005). *Daily activities and interactions of Portuguese adolescents: quality of experiences and developmental implications.* Comunicação apresentada no "VII IACCP", S. Sebastian, Espanha.

Freire, T.; Fonte, C. & Lima, I. (2007). *Quality of experience in social relations and interactions in daily life of Portuguese adolescents: with whom they feel better?* Poster apresentado na "International Attachment Conference". Braga: University of Minho.

Hektner, J.; Schmidt, J. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life.* Califórnia: Sage Publications, Inc.

Hormuth, S. (1986). The random sampling of experiences in situation. *Journal of Personality, 54,* 262-293.

Larson, R. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*, 170-183.

Larson, R. W. & Delespaul, P. A. E. (1992). Analysing experience sampling data: a guide book for the perplexed. In deVries M. W. (Ed.), *The experience of psychopathology* (pp.58-78). New York: Cambridge University Press.

Larson, R. & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development, 62*, 284–300.

Larson, R. & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities. New York: Basic Books.*

Lima, I. & Freire, T. (2007). The quality of Portuguese Students' Classroom experiences: how they feel while they are learning. Poster apresentado na "1st Applied Positive Psychology Conference". Coventry, England.

Massimini, F. & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness,* (pp. 266-287). Cambridge: Cambridge University Press.

Massimini, F. & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist,* 55, 24-33.

Massimini, F., Csikszentmihalyi, M. & Carli, M. (1987). The monitoring of optimal experience: a tool for psychiatric rehabilitation. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 175*, (9), 545-550.

Massimini, F. ; Inghilleri, & Delle Fave, A. (1996). *La selezione psicologica umana: Teoria e metodo d'analisi.* Milano: Cooperativa Libraria IULM.

Miner, A. G., Glomb, T. M. & Hulin, C. L. (2001). Mood at work: experience sampling method using Palmtop computers. In H. Weiss, *Experience Sampling Methods (ESM) in organizational research.* Symposium conducted at the 16th Annual

Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. San Diego, CA.

Nelson, G. K. (2004). Time sampling as a method for identifying adolescents at risk. *Publication Series. PA CASSP Training and Technical Assistance Institute.*

Scollon, C. N., Kim-Prieto, C., & Diener, E. (2003). Experience sampling: Promises and pitfalls, strengths and weaknesses. *Journal of Happiness Studies, 4,* 5-34.

OPTIMAL EXPERIENCES IN DAILY LIFE OF ADOLESCENTS: IMPLICATIONS FOR POSITIVE DEVELOPMENT

Teresa Freire
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal
Carla Fonte
Universidade Fernando Pessoa, Portugal
Isabel Lima
Instituto Nun'Alvres, Portugal

Abstract: The research on adolescence has only recently focused its attention to the scientific study of the daily lives of adolescents, using real time measures, which enable the analysis of subjective experience. This article is structured to illustrate this type of study and was conducted with 50 Portuguese adolescents. The aim was to analyze the daily life of adolescents concerning activities, places, and their quality of subjective experience. The data were collected using the Experience Sampling Method (ESM). We analyze and discuss these concepts within Positive Psychology field and its contributions to positive development of adolescents.

KEY-WORDS: *Positive psychology, Experience Sampling Method (ESM), quality of experience, optimal experience, adolescents.*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.243-264
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

A SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: PARA ALÉM DA AUTO-ESTIMA, O LUGAR DA CONSCIENCIOSIDADE E DO CONTROLO PESSOAL

Albertina L. Oliveira
Margarida P. Lima
António Simões
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

"Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive" (Ricardo Reis)

Resumo

Nos tempos mais recentes, têm-se multiplicado os estudos relativos ao fenómeno do bem-estar ou da felicidade, enquadrados pelo recente movimento da psicologia positiva. O estudo da relação entre a personalidade e o bem-estar subjectivo tem mostrado importantes relações significativas. Na nossa investigação, procurámos estabelecer o valor preditivo de quatro blocos de variáveis. Num primeiro bloco fez-se entrar a auto-estima, variável de natureza afectiva; no segundo, variáveis de personalidade de âmbito conativo-motivacional; no terceiro, variáveis ligadas ao controlo pessoal; e, no quarto, as três variáveis sociodemográficas consideradas neste estudo, numa amostra de estudantes universitários. Os quatro grupos de variáveis, embora exercendo uma influência positiva sobre a satisfação com a vida, fazem-no de forma diferenciada, permitindo confirmar a nossa hipótese de que a auto-estima e a conscienciosidade seriam responsáveis pela maior parte da percentagem da variância explicada. Por sua vez, estes dados permitem retirar implicações, a nível educativo.

PALAVRAS-CHAVE: *Satisfação com a vida, estudantes universitários, conscienciosidade, controlo pessoal, regressão hierárquica.*

A qualidade de vida abrange, para além de aspectos circunstanciais e ambientais, dimensões internas, relativas a cada pessoa, que correspondem ao bem-estar psicológico e ao bem-estar subjectivo. Estes dois tipos de bem-

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, 3001-802, Coimbra, Portugal. Email: aolima@fpce.uc.pt

estar construíram-se a partir de perspectivas filosóficas diferentes – o hedonismo e o eudemonismo (Novo, 2000). O bem-estar subjectivo encontra-se vinculado ao hedonismo, concebendo o bem-estar como a felicidade subjectiva e a procura de experiências de prazer ou o equilíbrio entre a afectividade positiva e negativa (Diener, 2000), enquanto que o bem-estar psicológico radica na perspectiva eudemonista, assumindo o bem-estar como realização do potencial humano, encontrando-se associado ao ser em mudança, ao exercício do esforço e à procura do crescimento e desenvolvimento pessoal.

O bem-estar subjectivo, objecto desta investigação, tem sido descrito como uma entidade multidimensional que integra uma componente cognitiva, relativa aos juízos sobre a satisfação com a vida, e uma componente afectiva que remete para as reacções emocionais, sejam elas positivas ou negativas, face aos referidos juízos. Muito embora estas componentes (cognitiva, afectividade positiva e negativa) reflictam a avaliação dos indivíduos sobre a satisfação com as suas vidas, e estejam relacionadas entre si, a investigação tem mostrado algum grau de independência entre elas (Simões et al., 2003). O elemento subjectivo do bem-estar reflecte o facto dos investigadores desta área acreditarem que os indicadores sociais, por si só, não esgotam a definição de qualidade de vida (Diener & Suh, 1997) e pensarem que as pessoas reagem diferentemente perante conjunturas semelhantes, de acordo com as suas expectativas, valores e experiências de vida (Diener et al. 1999). Efectivamente, a investigação no contexto do domínio do bem-estar subjectivo tem vindo a conhecer grande incremento, desde os anos sessenta, progredindo de um interesse centrado, primeiramente, na relação das variáveis situacionais com o mesmo (e.g. variáveis sociodemográficas, acontecimentos e situações externas), para uma ênfase nos processos psicológicos presentes nessa avaliação subjectiva (Diener et al., 1999).

Assim, e no âmbito da primeira vertente, diversas investigações procuraram estudar a relação entre a idade, o género, o rendimento, o estado civil, a educação, etc. e o grau de bem-estar subjectivo experimentado pelos indivíduos. Apesar de nem sempre os resultados dos diferentes estudos, ao longo do tempo, serem concordantes, num ponto parece existir um certo grau de consonância: estas variáveis tendem a explicar uma percentagem relativamente diminuta da variância do bem-estar subjectivo.

Mais recentemente, o interesse focalizou-se no estudo da relação entre as variáveis de natureza psicológica e o bem-estar subjectivo. É neste contexto que se enquadram os estudos sobre a relação entre o bem-estar subjectivo e,

muito em particular, a satisfação com a vida e as variáveis de personalidade (DeNeve & Cooper, 1998; Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener et al., 1999; Simões et al., 2000; Simões et al., 2003, entre outros).

Sabemos, a partir destas investigações, que a maioria das pessoas de todas as idades, de ambos os sexos e de todas as culturas tende a considerar-se feliz. Sabemos, igualmente, que os dados das investigações têm apoiado, de forma consistente, uma corrente que considera ser a personalidade um dos determinantes principais do bem-estar subjectivo (Diener & Diener, 1996; Myers, 2000; Simões et al., 2000, 2001). Os estudos iniciais tentaram compreender a relação entre os traços de personalidade e os constructos em análise. Duas componentes afectivas do bem-estar subjectivo parecem estar fortemente relacionadas com dois traços dos Cinco Grandes Factores de personalidade (Lima 1997). Assim, Lucas e Fujita (2000, citado por Diener, Oishi & Lucas, 2003), numa revisão meta-analítica, encontraram correlações entre a afectividade positiva e a extroversão, da ordem de .38, e Fujita (1991, citado por Diener, Oishi & Lucas, 2003) encontrou resultados similares entre o neuroticismo e a afectividade negativa. Estes resultados sugerem que a extroversão e o neuroticismo podem ser concebidos como ligações primárias entre a personalidade e o bem-estar subjectivo, sendo mesmo sugerido que "a felicidade é uma coisa chamada extroversão estável" (Francis, 1999, p. 6).

Numa meta-análise realizada por DeNeve e Cooper (1998), que abarcou um total de 148 estudos, os autores procuraram relacionar 137 traços de personalidade com o bem-estar subjectivo. Os resultados evidenciaram que a personalidade, descrita em termos de traços, parece ser boa preditora da satisfação com a vida e a afectividade positiva, mas um preditor mais débil da afectividade negativa.

Porém, nem todos os factores de personalidade têm revelado contribuir para predizer o bem-estar subjectivo, de igual forma. Por exemplo, a confiança, a estabilidade emocional e o desejo de controlo revelaram-se melhores preditores do que a extroversão e o neuroticismo, na já referida meta-análise de DeNeve e Cooper (1998).

Uma das variáveis psicológicas que ocupa um lugar cimeiro na compreensão do comportamento humano e, bem assim, na explicação da satisfação com a vida, dada a sua relação estreita com o equilíbrio emocional, é a auto-estima[1]. Esta relação foi, de facto, encontrada num estudo intercultural,

[1] Rosenberg (1965) refere-se à auto-estima como "uma atitude positiva ou negativa que o indivíduo apresenta, em relação a si próprio" (p. 30).

conduzido por Diener e Diener (1995), com estudantes universitários de 31 países[2], bem como noutras investigações, várias das quais portuguesas. Neto (1999), numa amostra de estudantes universitários, verificou que a auto-estima se encontrava correlacionada, de forma significativa e positiva, com a satisfação com a vida (r=.35, p<.001), e que, numa regressão múltipla, esta variável predizia, significativamente, a satisfação com a vida[3]. Resultados idênticos, quanto à associação das duas variáveis, foram encontrados por Seco (2000), numa amostra de professores do ensino básico e secundário, e por Lima et al. (2001), situando-se os coeficientes de correlação, respectivamente, em .36 e .31 (p<.01)[4]. Num estudo subsequente, que englobou jovens adultos, adultos de meia idade e idosos (Simões et al., 2003), a associação significativa entre a auto-estima e a satisfação com a vida (r=.35, p<.01) voltou a ser encontrada.

A consistência dos resultados acabados de referir, sem dúvida que valida o importante papel atribuído à auto-estima na compreensão do bem-estar das pessoas, incluindo a sua satisfação com a vida. Há, porém, variáveis mais ligadas a aspectos disposicionais da personalidade dos sujeitos, cuja ordem de influência no bem-estar pessoal não parece ser despicienda. Estamos a referir-nos à conscienciosidade(C)[5], enquanto factor de personalidade associado aos aspectos conativo-motivacionais, os quais nos dão uma ideia do "grau de organização, persistência e motivação pelo comportamento orientado para um objectivo" (Lima, 1997, p. 192). De facto, quando Costa, McCrae e Dye (1991) averiguaram a associação desta variável com outros constructos, constataram que as pessoas com uma conscienciosidade elevada tendem a ser mais felizes. Explica-se isto, segundo os autores, porque, provavelmente, a sua deliberação, autodisciplina e organização facilitam a realização dos seus objectivos. De facto, é conhecida a relação entre a satisfação e a persecução de objectivos significativos e susceptíveis de serem concretizados. De modo

[2] Verificou-se, no entanto, que a relação tendia a ser mais acentuada nos países ditos individualistas. De uma forma geral, consideram-se individualistas as culturas ocidentais (onde se inclui a portuguesa), em que o indivíduo é visto como a sua unidade social básica, assumindo relevo as metas e desejos pessoais. Em contrapartida, nas culturas denominadas colectivistas, é o grupo que se destaca, estando as metas dos sujeitos, em termos de importância, subordinadas às do grupo.

[3] Foram incluídas, nesta análise, mais duas variáveis psicológicas – solidão e ágape (um estilo de amor altruista) – contribuindo, também, para predizer de modo significativo a satisfação com a vida.

[4] Nesta última investigação, o BES foi calculado através de uma medida compósita, que resultou da soma dos valores estandardizados da satisfação com a vida (SWLS) com a afectividade positiva (PA), à qual se subtraíram os valores estandardizados da afectividade negativa (NA).

[5] De acordo com o Modelo dos Cinco Factores da Personalidade, o factor Conscienciosidade, operacionalizado através do Inventário da Personalidade NEO-PI-R, decompõe-se em 6 facetas: Competência, Ordem, Obediência ao dever, Luta pela realização, Auto-disciplina e Deliberação.

consonante com este resultado, Lima (1997), numa amostra abrangente de adultos portugueses, encontrou uma relação positiva e significativa entre a satisfação com a vida e a conscienciosidade (r=.32, p<.001), tendo contribuído para esta relação, particularmente, as facetas da competência (C1) e do esforço de realização (C4). E no mesmo sentido apontou também a meta-análise já referida de DeNeve e Cooper (1998), ao verificar que a conscienciosidade apresentava uma magnitude do efeito moderada (r=.22) com a satisfação com a vida. A globalidade destes resultados aponta para a importância da conscienciosidade, em diferentes esferas de vida da pessoa, incluindo o contexto educativo (Lima, 1997), no qual decorreu o presente estudo. Este factor da personalidade parece, pois, exercer uma influência positiva no comportamento, resultante, fundamentalmente, dos sujeitos com um C elevado valorizarem a organização, a realização, serem persistentes e autodisciplinados. Neste sentido, existe grande probabilidade desta dimensão da personalidade se constituir com poder preditivo sobre a satisfação com a vida dos estudantes universitários.

Ainda outro conjunto de factores psicológicos, que tudo leva a crer estarem ligados ao bem-estar e à satisfação com a vida, tem a ver com a percepção de controlo pessoal. Segundo Friedman (1997, cit. por Simões et al., 1999), "um factor-chave para a melhoria do bem-estar das pessoas consiste em instilar-lhe o sentido de controlo e em ajudá-las a adquirir controlo sobre a sua vida" (p. 69). Efectivamente, Lachman e Weaver (1998) constataram que um maior sentido de controlo estava associado, entre outros aspectos, a maior satisfação com a vida. O mesmo verificou Neto (1999), no que respeita ao locus de controlo e à responsabilidade pelos resultados positivos, os quais, numa amostra de estudantes universitários, se revelaram significativamente relacionados com a satisfação com a vida. Embora estes dois últimos constructos, do ponto de vista teórico, sejam diferentes (sendo o primeiro de expectativas e o segundo de atribuições), a convergência destes resultados compreende-se, na medida em que eles envolvem "a mesma dinâmica da pessoa em interacção com o meio" (Barros, Barros & Neto, 1993, p. 38).

Outra variável ligada ao controlo pessoal, com bastante relevância no contexto educativo, é a autodirectividade na aprendizagem. Com efeito, os sujeitos bastante autodirigidos na aprendizagem tendem a orientar o seu comportamento para metas por si determinadas, e a situar o locus de responsabilidade pela aprendizagem, igualmente, em si próprios (Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 2000). Para além disto, um elevado controlo psicológico é também característico destes sujeitos (Long 1989; Carré, 2002). E, no que res-

peita à relação com o bem-estar psicológico[6], numa meta-análise de McCune e Garcia (1989), com sujeitos jovens adultos, adultos de meia-idade e idosos, a autodirectividade na aprendizagem mostrou-se, efectivamente, associada a essa variável, sendo a magnitude do efeito média encontrada de r= .24. Considerando a relação com a satisfação com a vida, embora a maioria das investigações se tenham centrado na população de idosos, relações positivas e significativas foram também encontradas com a mesma (e.g., Brockett, 1982; Curry, 1983, citados por Long & Redding, 1991).

No que concerne às variáveis sociodemográficas, apesar da sua influência no bem-estar subjectivo ser bastante menor do que a das variáveis de natureza psicológica, elas não deixam de revelar um contributo significativo, em muitos estudos (Simões et al., 2000). Considerando a *idade*, muito embora alguns estudos não mostrem a existência de uma relação significativa (e.g., Simões et al., 2000; Lima et al., 2001), outros há em que tal se tem verificado, sendo o caso, por exemplo, da investigação já referida de Simões et al. (2003), em que a idade apresentou uma associação significativa com a satisfação com a vida. Relativamente a eventuais diferenças de *género* na satisfação com a vida, quando elas existem, os resultados de meta-análises têm revelado que são pequenas (Simões et. al., 2000). Todavia, há estudos que favorecem as mulheres (e.g., Wood et. al., 1989, cit. por Simões et al., 2000), enquanto outros abonam em favor dos homens (e.g., Haring, Stock & Okun, 1984, cit. por Simões et al., 2000). Algumas investigações portuguesas reflectem esta disparidade de resultados, sendo de referir que, por exemplo, no estudo já mencionado de Neto (1999), não foram encontradas diferenças entre os dois sexos, enquanto que Simões e Lima (1992), numa amostra de estudantes universitários (licenciandos e mestrandos) e de adultos (de meia-idade e idosos), verificaram diferenças significativas em favor dos sujeitos masculinos. Nos estudos portugueses já referidos, sobre o bem-estar subjectivo dos adultos, os resultados foram, novamente, discrepantes, não registando o sexo qualquer poder preditivo, na amostra de adultos de meia-idade (Lima et al., 2001), mas verificando-se tal poder, embora menor que o de outras variáveis (e.g., saúde, amigos, valores, auto-estima, solidão), numa amostra mais alargada (Simões et al., 2003)[7], em

[6] O bem-estar psicológico, nesta meta-análise, foi conceptualizado como um constructo global, incorporando os conceitos de auto-estima, criatividade, percepção da saúde e satisfação com a vida, entre outros, não indicados pelos autores.

[7] Recordamos, no entanto, que, enquanto no estudo de Simões e colaboradores (2003) a variável dependente referida é a satisfação com a vida, no caso da investigação anterior (Lima et al., 2001), a variável dependente incidiu sobre o BES, resultante, como já referimos, de uma medida compósita, em que se integraram a satisfação com a vida, a afectividade positiva e a afectividade negativa.

que as mulheres se revelaram mais satisfeitas com a vida. De referir ainda, a propósito destas variáveis, que nalgumas investigações se têm encontrado interacções ligeiras com a idade, aparecendo as mulheres jovens favorecidas, comparativamente aos homens jovens, e verificando-se a relação contrária no caso de indivíduos idosos, ou seja, os homens velhos sentiam-se mais felizes do que as senhoras idosas (Oliveira, 2000). Em síntese, do conjunto destes dados, a conclusão a reter, para o nosso estudo, é a de que, "admitindo que as diferenças de género existem, os dados dos estudos indiciam que elas são de pouca monta" (Simões et al., 2000, p. 271). Quanto à *educação*, ela não parece ter um efeito importante na satisfação com a vida, ou no BES, particularmente, quando são controlados os efeitos de outras variáveis, tais como, por exemplo, o nível socioeconómico e o sexo (Diener et al., 1999; Simões et al., 2000; Oliveira, 2000; Keyes & Waterman, 2003).

Com base na literatura acabada de apresentar, a qual incidiu, especialmente, sobre a influência de variáveis de âmbito psicológico e sociodemográfico na satisfação com a vida, perguntamo-nos se todos os agrupamentos de variáveis considerados exercem, com efeito, um poder preditivo distinto, no caso dos estudantes do ensino superior. Por outras palavras, será que as variáveis associadas à conscienciosidade e ao controlo pessoal, dada a sua relação estreita com as metas pessoais, trazem, ainda um contributo distinto, a nível da explicação da satisfação com a vida, no contexto do ensino universitário? Efectivamente, se em relação ao efeito da auto-estima, com base em numerosas regressões, não restam dúvidas quanto à sua forte influência, pouco sabemos no que respeita à influência das variáveis anteriormente mencionadas, já que desconhecemos estudos em que elas tenham sido utilizadas em conjunto. Por outro lado, outra questão que se levanta é a de sabermos, partindo do princípio de que todas as variáveis psicológicas referidas são preditores significativos da satisfação com a vida, se os factores sociodemográficas serão ainda capazes de explicar alguma variância adicional.

Para além das questões acabadas de formular, e numa tentativa de compreender a satisfação com a vida, em diferentes grupos de populações adultas, outra pergunta que visamos esclarecer neste trabalho, é a de saber se a satisfação com a vida dos sujeitos bastante escolarizados, que é o caso da amostra deste estudo, se distingue significativamente da de indivíduos de meia-idade, em geral, e da dos idosos.

Metodologia

Sujeitos

O estudo abrangeu uma amostra probabilística por agrupamentos de 380 estudandes da Universidade de Coimbra, composta por alunos de licenciatura (principiantes - 25%; avançados - 33%), de mestrado (22%) e de doutoramento (20%).

Numa primeira etapa, foram seleccionadas, aleatoriamente, três faculdades (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Faculdade de Economia e Faculdade de Ciências e Tecnologia), de um universo de oito. Na segunda etapa, procedeu-se à selecção aleatória de um curso, vindo a figurar na amostra de estudantes de graduação as licenciaturas de Ciências do Desporto e Educação Física (22.8%), Sociologia (15.4%), Engenharia de Materiais (4.2%) e de Engenharia Civil (16%)[8]. Relativamente à repartição pelo sexo, 57.1% dos sujeitos pertenciam ao sexo masculino e 42.9% ao feminino.

Instrumentos

No que respeita à variável dependente, foi utilizada a *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS), da autoria de Diener e colaboradores (1985), a qual nos dá uma indicador da apreciação global e subjectiva que os sujeitos fazem sobre a qualidade da sua vida. Na versão utilizada no presente estudo (adaptação de Simões, 1992), o instrumento é composto por 5 itens, medidos numa escala de tipo Likert, com cinco níveis de resposta por item. Encontram-se, habitualmente, bons indicadores de validade e fidelidade com esta escala (Simões, 1992; Neto, 1999). A consistência interna obtida nesta investigação foi de .85.

Para operacionalizar as variáveis independentes, recorremos a vários questionários de auto-resposta, já utilizados em diversas investigações no nosso país. A *Escala de Auto-estima de Rosenberg* (ROS), constituída por 10 itens, com escala de resposta de tipo Likert, foi utilizada para avaliar os sentimentos que o indivíduo apresenta em relação a si próprio. O instrumento por nós utilizado foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Simões e Lima (1992), sendo a sua consistência interna, neste estudo empírico, de .87.

A conscienciosidade foi avaliada pelo *Inventário de Personalidade NEO Revisto* (NEO-PI-R; Lima & Simões, 2000), desdobrada nas suas 6 facetas, ca-

[8] Relativamente à Faculdade de Ciências e Tecnologia, a maior da Universidade de Coimbra, houve necessidade de se proceder a uma segunda extracção, em virtude do primeiro curso seleccionado (Engenharia de Materiais) ser frequentado por um número muito reduzido de alunos (nalguns anos, menos de dez), tendo-se extraído o curso de Engenharia Civil.

da uma com 8 itens: competência (C1, α = .67), ordem (C2, α = .81), obediência ao dever (C3, α = .62), esforço de realização (C4, α = .71), autodisciplina (C5, α = .70), e deliberação (C6, α = .77).

A *Escala de Brewin*, que avalia o locus de causalidade, mais especificamente, a atribuição de responsabilidade, distinguindo a crença interna de responsabilidade pelos resultados positivos (RPO, *Responsability for Positive Outcomes*) da crença interna de responsabilidade pelos resultados negativos (RNO, *Responsability for Negative Outcomes*), foi igualmente utilizada neste estudo como medida de internalidade. Na presente investigação recorreu-se à adaptação portuguesa de Neto, Barros e Barros (1990), em que o instrumento ficou constituído por 12 itens (com uma escala de resposta de Likert com cinco alternativas), repartindo-se metade por cada uma das dimensões referidas. A consistência interna da RPO alcançou .60 e a da RNO situou-se em .59, neste trabalho, sendo estes índices considerados fracos (Hill & Hill, 2000)[9].

A autodirectividade na aprendizagem foi operacionalizada através da *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), da autoria de Guglielmino (1977) e adaptada para a população portuguesa por Oliveira e Simões (2002; Oliveira, 2002). Esta escala avalia até que ponto os indivíduos percebem ter atitudes e aptidões que os predispõem para autodirigir a aprendizagem (Guglielmino, 1996). De acordo com a autora, integra os seguintes aspectos: gosto pela aprendizagem; autoconceito como educando eficiente e independente; tolerância do risco, ambiguidade e complexidade na aprendizagem; criatividade; percepção da aprendizagem como um processo coextensivo à duração da vida e benéfico; iniciativa na aprendizagem; autoconhecimento; e aceitação de responsabilidade pessoal pela aprendizagem. É um instrumento de auto-resposta, com 58 itens, pontuando-se numa escala de Likert, com cinco níveis. No presente estudo, a consistência interna obtida foi de .91.

Procedimento

Após a obtenção das necessárias autorizações formais para a realização do estudo, os dados foram recolhidos através de contacto pessoal, nas salas de aula, local onde a maioria dos protocolos de investigação foram preenchidos. Aqueles alunos que não o puderam fazer nesse momento levaram os questionários para casa, acompanhados de um envelope devidamente endereçado e selado, para efeitos de devolução. Relativamente aos alunos de dou-

[9] Estes autores apresentam uma taxinomia dos indicadores de fidelidade, em que valores inferiores a .6 são considerados inaceitáveis, entre .6 e .7 fracos, entre .7 e .8 razoáveis, entre .8 e .9 bons e superiores a .9 excelentes (Hill & Hill, 2000, p. 149).

toramento, o contacto pessoal foi feito nos respectivos gabinetes de trabalho. A taxa total de devolução foi de 75%.

Resultados

Antes de se submeterem os dados às análises estatísticas apropriadas, realizámos um conjunto de análises preliminares, designadamente, dos valores omissos, dos valores extremos (*outliers*) e dos principais postulados subjacentes aos métodos bivariados e multivariados (Newton & Rudestam, 1999; Hair *et al.*, 1998; Stevens, 1996)[10]. De seguida, passamos a apresentar as estatísticas descritivas das variáveis contínuas (Quadro 1).

Quadro 1- *Estatísticas descritivas das variáveis contínuas*[11]

	SWLS	Idade	NEO -C1	NEO -C2	NEO -C3	NEO -C4	NEO -C5	NEO -C6	RPO	RNO	SDLRS	ROS
Médias	18,33	25,93	28,93	26,93	31,00	28,69	28,19	25,70	22,02	18,77	215,81	33,08
Desvios-Padrão	4,28	6,47	3,77	5,60	3,85	4,27	4,24	4,82	3,25	3,20	21,66	5,17
Mínimo	5	18	14	11	20	16	17	11	13	9	163	13
Máximo	25	46	39	40	40	40	39	38	30	26	273	40

Considerando os valores apresentados no Quadro 1, e tendo em linha de conta resultados anteriores, com diferentes grupos etários da população portuguesa, em que a satisfação com a vida, a auto-estima, e a responsabilidade pelos resultados positivos e negativos foram estudados, verifica-se, em relação à satisfação com a vida, que a média da presente amostra (M =18.33) é mais elevada do que a de uma amostra de sujeitos jovens adultos, adultos de meia-idade e idosos (Simões et al., 2003; M = 16.46, t= 8.51, p< .001), bem como

[10] Relativamente aos valores omissos, os casos detectados não nos pareceram ter qualquer expressão significativa (o máximo foi de 2,7%, e na maior parte das variáveis de 1,3%), vindo a ser substituídos pela média dos respectivos itens. No que respeita aos valores extremos, eles foram detectados nas variáveis Competência, Esforço de realização, ROS, SWLS, e RPO, pelo que procedemos à avaliação do seu impacto, através do cálculo de estatísticas tais como a média, a mediana, o desvio-padrão, o intervalo de confiança, a assimetria e a curtose. Constatámos que se tratava de outliers moderados e, como não mostraram qualquer influência substancial nas referidas estatísticas, não se procedeu à eliminação de casos.
No que concerne à verificação dos postulados subjacentes às técnicas estatísticas, avaliámos a distribuição normal das variáveis contínuas, recorrendo aos gráficos Q-Q e Detrended normal Q-Q plot. Calculámos, ainda, os índices de assimetria e de curtose, os quais dividimos pelos respectivos erros típicos, e aplicámos o teste de Kolmogorov-Smirnov. A SDLRS, a Obediência ao dever, o Esforço de realização, a Autodisciplina, e a RPO não levantaram problemas de assimetria, nem de curtose, o que não sucedeu com a Competência, a ROS, a SWLS e a idade, que apresentaram índices de assimetria superiores a | 2 |. Quanto à curtose das distribuições, todos os índices foram inferiores a | 2 |, excepto o da idade. Perante estes resultados, decidimos transformar as variáveis problemáticas, tendo-se obtido uma nítida melhoria em todas elas. As transformações consistiram em elevar ao quadrado os valores da Competência e da SWLS, em elevar ao cubo os valores da ROS e em calcular o logaritmo de base 10 para a idade (Pestana & Gageiro, 2000).

[11] As estatísticas constantes neste quadro dizem respeito aos valores não transformados, para facilitar a comparação com outros estudos em que as mesmas variáveis sejam utilizadas.

significativamente superior à de indivíduos na meia-idade (Lima et al., 2001; M = 15.85, t= 11.26, p< .001) e, ainda, mais elevada do que a de sujeitos idosos (Simões et al., 2001, M = 15.62, t= 12.34, p< .001). No que respeita à auto-estima, a média encontrada (M = 33.08) é semelhante à dos estudos acabados de referir (Simões et al., 2003, M = 32.79, t= 1.11, p= .268; Lima et al., 2001; M = 32.9, t= .694, p= .488). Comparando a responsabilidade pelos resultados positivos e negativos com o estudo de Neto (1999), verifica-se que os valores médios encontrados na presente amostra (M = 22.02 e M = 18,77) são significativamente superiores (M = 15.7, t= 37.88, p< .001; M = 13.4, t= 32.69, p< .001). No entanto, a amostra em questão era consideravelmente mais pequena (N = 128) e constituída só por estudantes do sexo feminino. Relativamente às restantes variáveis, não dispomos de dados anteriores para podermos estabelecer comparações.

Passamos agora a apresentar a matriz das intercorrelações das variáveis do estudo (Quadro 2).

Quadro 2- *Matriz das intercorrelações das variáveis.*

	SWLS	Idade	Sexo	Nível Estudos	NEO--C1	NEO--C2	NEO--C3	NEO--C4	NEO--C5	NEO--C6	RPO	RNO	SDLRS	ROS
SWLS	1	.01	.07	.03	.35	.12	.27	.27	.38	.07	.03	.01	.31	.50
Idade		1	-.19	.72	.18	.07	.31	.154	.21	.11	.20	-.12	.31	.24
Sexo			1	-.12	-.04	.21	.10	.08	.04	-.04	.12	-.05	.07	-.06
Nível Estudos				1	.16	.04	.30	.21	.21	.09	.22	-.10	.35	.18
NEO-C1					1	.30	.57	.52	.60	.38	.17	-.08	.56	.54
NEO-C2						1	.32	.47	.48	.34	.18	-.09	.28	.14
NEO-C3							1	.50	.56	.46	.32	-.04	.55	.37
NEO-C4								1	.67	.31	.31	-.13	.57	.34
NEO-C5									1	.34	.30	-.20	.60	.50
NEO-C6										1	.08	-.14	.22	.16
RPO											1	-.03	.39	.20
RNO												1	-.02	-.22
SDLRS													1	.45
ROS														1

Legenda: SWLS = Satisfação com a vida; NEO-C1= Competência; NEO-C2= Ordem; NEO-C3= Obediência ao dever; NEO-C4= Esforço de realização; NEO-C5 = Autodisciplina; NEO-C6 = Deliberação; RPO = Responsabilidade pelos resultados positivos; RNO = Responsabilidade pelos resultados negativos; SDLRS = Autodirectividade na aprendizagem; ROS = Auto-estima.

Nota 1: Os valores de correlação maiores que .162 são significativos a p<.001 (bidireccional); os vlaores de correlação superiores a .125 são significativos a p<.01 (bidireccional).

Nota 2: Para o cálculo dos índices de correlação, constantes na matriz, utilizaram-se as variáveis transformadas, como anteriormente mencionado.

Tendo em conta os dados da matriz, verificamos que as variáveis independentes, cuja correlação com a satisfação com a vida é mais elevada, são a auto-estima (r=.50) e a autodisciplina (r=.38), seguidas pela competência (r=.35), pela autodirectividade na aprendizagem (r=.31), pela a obediência ao dever (r=.27), pelo esforço de realização (r=.27) e pela ordem (r=.12). A correlação das restantes variáveis não é significativa, incluindo a idade, que já nalguns estudos anteriores não se mostrou associada à satisfação com a vida (e.g., Lima et al., 2001). Contrariamente ao que era esperado, a responsabilidade pelos resultados positivos e a responsabilidade pelos resultados negativos não se revelaram significativamente relacionadas com a SWLS.

No sentido de testarmos a hipótese de que os diferentes agrupamentos de variáveis considerados exercem um contributo distinto sobre a satisfação com a vida dos estudantes universitários, elaborámos um modelo com 4 blocos, o qual foi testado através da regressão múltipla hierárquica. Num primeiro bloco fez-se entrar a auto-estima, variável de natureza afectiva; no segundo, as variáveis de personalidade de âmbito conativo-motivacional; no terceiro, as variáveis ligadas ao controlo pessoal; e no quarto, as três variáveis sociodemográficas consideradas neste estudo. O quadro 3 sumaria os resultados da regressão hierárquica.

Quadro 3 - *Sumário da regressão hierárquica*

Modelo	R^2	R^2 Ajustado	F	p (F)	R^2 Change	F Change	p (F Change)
1	,254	,252	128,78	,000	.254	128.78	.000
2	,283	,270	20,99	,000	.029	2.506	.022
3	,318	,300	17,21	,000	.035	6.297	.000
4	,339	,316	14,47	,000	.021	3.956	.009

Nota: F = valor do F, correspondente ao R^2 do bloco n; R^2 Change = valor do R^2 da mudança.
Bloco 1: Auto-estima.
Bloco 2: Competência, Ordem, Obediência ao dever, Esforço de realização, Autodisciplina e Deliberação.
Bloco 3: Responsabilidade pelos resultados positivos, Responsabilidade pelos resultados negativos e Autodirectividade na aprendizagem.
Bloco 4: Idade, Sexo e Nível de estudos.

Pelo Quadro 3 verificamos, em primeiro lugar, que todos os blocos de variáveis que entraram na equação de regressão revelam um efeito significativo sobre a satisfação com a vida, explicando 33,9% da variância total, ou 31.6% se se tiver em conta o R^2 ajustado. Relativamente ao contributo de cada bloco, a auto-estima (primeiro bloco) explica 25,4% da variância, as variáveis de personalidade da esfera conativo-motivacional (segundo bloco) explicam 2,9% de variância adicional, enquanto que as variáveis ligadas ao controlo

pessoal (terceiro bloco) trazem um contributo acrescido de 3,5%. Por fim, as três variáveis sociodemográficas incluídas no estudo (quarto bloco) explicam ainda mais 2,1% de variância[12]. Em segundo lugar, destaca-se nestes resultados que a dimensão afectiva é responsável pela explicação da maior parte da variância da SWLS, através da auto-estima. Porém, e em terceiro lugar, os dois restantes blocos de variáveis psicológicas – a conscienciosidade e as variáveis ligadas ao controlo pessoal – trazem ainda um contributo distinto para explicar essa variância, o mesmo acontecendo com as variáveis sociodemográficas, do último bloco.

Analisando agora o poder preditivo das diversas variáveis, através dos respectivos coeficientes de regressão (Quadro 4), constatamos que, no *primeiro bloco*, como atrás referido, a auto-estima é significativa. No *segundo bloco,* quando as variáveis de personalidade (factor conscienciosidade) entram na equação de regressão, a auto-estima continua a exercer o seu poder preditivo, enquanto que se obtém um valor de beta significativo na faceta da autodisciplina. No *terceiro bloco,* ao entrarem as variáveis do controlo pessoal, o poder preditivo das restantes variáveis não se altera, apresentando os coeficientes beta a seguinte ordem (do maior para o menor): auto-estima, autodisciplina, responsabilidade pelos resultados positivos e responsabilidade pelos resultados negativos. No *quarto bloco,* ao qual se juntam as variáveis sociodemográficas, o poder preditivo da auto-estima, da autodisciplina e da responsabilidade pelos resultados positivos e responsabilidade pelos resultados negativos mantém-se, não se observando nenhum resultado significativo nas variáveis deste último bloco, embora o sexo e a idade atinjam valores de beta próximos da significância estatística. Assim, a variável que revela maior poder é a auto-estima (beta = .457), ao que se segue a autodisciplina (beta = .204), a responsabilidade pelos resultados positivos (beta = -.146) e a responsabilidade pelos resultados negativos (beta = .137).

[12] Todas estas análises foram precedidas pela verificação dos postulados subjacentes à regressão múltipla. Quanto à linearidade, ela é documentada pelos diagramas de dispersão das variáveis independentes e dependente e pelas respectivas correlações, não tendo sido encontrados problemas dignos de registo. A covariância nula, ou independência dos valores residuais, testou-se através da estatística Durbin-Watson, cujo valor foi de 1. 759, próximo de 2, o que nos permitiu rejeitar a hipótese de auto-correlação. A homocedasticidade dos valores residuais (variância constante) foi analisada pelo gráfico dos valores residuais estandardizados e os valores preditos não estandardizados, verificando-se a tendência para os resíduos se disporem em torno do eixo horizontal zero. No que respeita à multicolinearidade, é de referir, em primeiro lugar, que todas as correlações das variáveis independentes entre si são inferiores a .72, em segundo lugar, que todos os valores de tolerância ultrapassam, largamente, .10 (o mais pequeno é .378 e o maior é .989) e, em terceiro lugar, que o VIF (factor de inflação da variância) foi, em todos os casos, muito inferior a 10 (o maior foi de 2.648). Deste modo, podemos concluir que a multicolinearidade não constitui problema, nestas análises.
A nível da análise de *outliers* multivariados, avaliaram-se os *outliers* residuais, mediante gráficos com os resíduos *standardized, studentized* e *studentized deleted*. Foram encontrados alguns desses *outliers*, a maior parte dos quais próximos dos valores limite de | 3 |, | 2 | e | 2 |, respectivamente. No entanto, ao serem removidos das análises, não mostraram ter qualquer efeito significativo nas estatísticas da regressão múltipla, pelo que se optou por os manter.

Quadro 4 - *Coeficientes de regressão (variável dependente: satisfação com a vida).*

Modelo	Variáveis	B	Beta	t	P
2º bloco	Auto-estima (ROS)	,182	,395	7,241	**,000**
	Competência (NEO-C1)	,033	,049	,768	,443
	Ordem (NEO-C2)	-,391	-,015	-,279	,780
	Obediência ao dever (NEO-C3)	1,437	,037	,632	,528
	Esforço de realização (NEO-C4)	,433	,012	,199	,842
	Autodisciplina (NEO-C5)	5,622	,160	2,271	**,024**
	Deliberação (NEO-C6)	-,050	-,082	-1,608	,109
3º bloco	Auto-estima (ROS)	,201	,436	7,930	**,000**
	Competência (NEO-C1)	,002	,003	,042	,967
	Ordem (NEO-C2)	-,306	-,012	-,223	,824
	Obediência ao dever (NEO-C3)	1,866	,048	,803	,423
	Esforço de realização (NEO-C4)	1,237	,036	,562	,575
	Autodisciplina (NEO-C5)	6,939	,198	2,785	**,006**
	Deliberação (NEO-C6)	-,044	-,071	-1,415	,158
	RPO	-6,721	-,147	-3,060	**,002**
	RNO	6,522	,141	3,092	**,002**
	SDLRS	,177	,026	,410	,682
4º bloco	Auto-estima (ROS)	,210	,457	8,349	**,000**
	Competência (NEO-C1)	,003	,005	,075	,940
	Ordem (NEO-C2)	-,896	-,034	-,640	,523
	Obediência ao dever (NEO-C3)	2,277	,059	,959	,338
	Esforço de realização (NEO-C4)	,782	,022	,356	,722
	Autodisciplina (NEO-C5)	7,148	,204	2,895	**,004**
	Deliberação (NEO-C6)	-,036	-,059	-1,177	,240
	RPO	-6,678	-,146	-3,057	**,002**
	RNO	6,374	,137	3,017	**,003**
	SDLRS	,269	,039	,616	,538
	Idade	-193,531	-,133	-1,912	,057
	Sexo	26,114	,087	1,883	,060
	Nível de estudos	4,705	,034	,490	,624

Discussão

Da análise de dados efectuada, salienta-se, em primeiro lugar, que os participantes na investigação se mostram satisfeitos com a vida (M = 18.33).

Com efeito, ela difere, significativamente, da de outras amostras portuguesas já estudadas, nomeadamente com adultos em geral (Simões et al., 2003), adultos de meia-idade (Lima et al., 2001) e idosos (Simões et al., 2001), sendo mais elevada nesta amostra de estudantes universitários. Este resultado não é, de todo, estranho aos dados de investigações anteriores. Efectivamente, embora a educação não se constitua como um forte preditor do BES (onde se inclui a satisfação com a vida), as magnitudes do efeito tendem a ser médias (Simões et al., 2000), o que pode explicar-se de várias formas. Por um lado, resultar da ausência de controlos estatísticos suficientes, relativamente a variáveis com um efeito confundente, tais como o rendimento ou o nível socioeconómico. Por outro lado, derivar da influência que a educação pode exercer sobre as metas e as aspirações dos sujeitos, as quais se sabe desempenharem um papel importante na explicação do bem-estar das pessoas (Simões et al., 1999; Ryan & Deci, 2000; Bye, Pushkar & Conway, 2007). Efectivamente, a amostra do presente estudo tem a peculiaridade de constituir um grupo culturalmente acima da média, já que inclui estudantes de licenciatura, mas também aqueles que prosseguem estudos avançados, tais como de mestrado e de doutoramento. Todavia, o que acabámos de afirmar, relativamente à importância do nível educativo para a satisfação com a vida, não se confirma no interior da presente amostra (tendo em conta os resultados da correlação e da regressão múltipla – Quadros 2 e 4), levando a crer que, quando esse nível já é elevado, a educação deixa de ter qualquer importância preditiva.

No que respeita aos resultados específicos da regressão múltipla, eles vão ao encontro do que era esperado e do que a revisão da literatura apontava como factores de influência significativa na satisfação com a vida, muito particularmente, no que respeita às variáveis de natureza psicológica. Com efeito, como se previa, a auto-estima, uma vez mais, emergiu como um potente preditor da satisfação coma vida, explicando, *per se,* 25,4% de toda a variância encontrada. Relativamente às variávies de personalidade do segundo bloco, da esfera conativo-motivacional, a variância adicional explicada foi de 2,9%, devida, sobretudo, ao efeito da autodisciplina. No que concerne às variáveis ligadas ao controlo pessoal (terceiro bloco), elas trouxeram um contributo acrescido, em termos de variância explicada, de 3,5%. Por fim, as três variáveis sociodemográficas incluídas no estudo (quarto bloco) explicaram ainda mais 2,1% de variância.

Sem dúvida que, de entre os resultados encontrados, a componente afectiva, por intermédio da auto-estima (beta=.457), é responsável pela explicação da maior parte da variância da SWLS. Porém, a dimensão conati-

vo-motivacional, de natureza disposicional, muito particularmente a autodisciplina (beta = 204), revelou contribuir também para explicar a satisfação com a vida. De facto, embora esperássemos que outras facetas da conscienciosidade contribuíssem para explicar a satisfação com a vida (e.g., competência, esforço de realização, deliberação), se considerarmos que a autodisciplina representa a aptidão das pessoas para iniciarem tarefas ou projectos e neles persistirem, apesar do aborrecimento, das frustrações e das distracções que surjam, compreende-se que as restantes facetas se revelem não significativas, ao utilizar-se a técnica de regressão múltipla. Este resultado remete-nos para o importante lugar do esforço pessoal orientado para o alcance de objectivos e metas pessoais, enquanto mecanismo subjacente à satisfação com a vida, à semelhança do que alguns estudos prévios já haviam chamado a atenção.

Considerando variáveis de outra natureza, ligadas ao controlo pessoal (terceiro bloco), verifica-se que elas trazem ainda um contributo distinto para explicar a variância da satisfação com a vida, nomeadamente, a responsabilidade pelos resultados positivos (RPO, beta = -.146) e a responsabilidade pelos resultados negativos (RNO, beta = .137), já que a autodirecção na aprendizagem não se revelou influente neste bloco de variáveis. Estes resultados não são, todavia, fáceis de interpretar uma vez que significam que quanto maior é a satisfação com a vida menor é a responsabilidade pelos resultados positivos e maior a responsabilidade pelos resultados negativos. Se tivermos em conta o estudo de Neto (1999), a RPO mostrou ser um preditor positivo da satisfação com a vida, enquanto que a RNO não revelou qualquer poder preditivo, o que nos coloca perante dados divergentes, que só estudos posteriores poderão esclarecer, dadas algumas insuficiências detectadas. De facto, a consistência interna das RPO e RNO foi baixa, tendo aliado, por conseguinte, um elevado erro de medição, o que pode explicar os resultados estranhos encontrados. Por outro lado, talvez seja de colocar a hipótese de falta de validade adequada do constructo em questão e utilizar-se em investigações futuras instrumentos que operacionalizem outros constructos ligados às crenças de controlo interno, já que estas crenças parecem desempenhar um papel não desprezível na compreensão da satisfação com a vida (Barros, Barros & Neto, 1993; Neto, 1999; Oliveira, 2005).

Quanto às variáveis sociodemográficas (a idade, o sexo e o nível de estudos), embora no Quadro 3 se verifique que explicam 2,1% de variância adicional da satisfação com a vida, vemos pelos coeficientes beta do Quadro 4 que nenhuma é significativa, o que está de acordo com diversos estudos prévios que atribuem a estas variáveis reduzido poder explicativo.

Conclusão

Em síntese, os nossos resultados reforçam os estudos anteriores, realçando o poder explicativo da auto-estima sobre a satisfação com a vida, ao mesmo tempo que apontam para o facto de as variáveis de personalidade ligadas à acção pessoal, possuírem um valor explicativo sobre o bem-estar subjectivo. Apesar disso, as variáveis de personalidade da esfera conativo-motivacional, à semelhança de outros constructos em outras investigações, explicam uma percentagem relativamente pequena do bem-estar subjectivo, possibilitando apenas uma compreensão parcial do modo como a personalidade explica a felicidade das pessoas. A afirmação de Diener e Diener (1996) de que os padrões de causalidade entre os dois constructos não estão ainda esclarecidos, de modo cabal, parece continuar actual. Investigações futuras conscientes dos perigos da simplificação deveriam adoptar uma abordagem integradora que permitisse perceber a complexa relação entre os diferentes níveis e constructos da personalidade e o nosso bem-estar. Porém, uma importante conclusão a retirar deste estudo é a de que uma conscienciosidade e uma auto-estima elevadas parecem ser claros indicadores da satisfação com a vida dos estudantes universitários portugueses. Neste sentido, toda a acção direccionada para elevar estas características deve ser promovida no âmbito dos estudos superiores.

Referências

Barros, J. H., Barros, A. M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais.* Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice.* London: Routledge.

Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly, 57*(2), 141-158.

Carré, P. (2002). Aprés tant d'années … Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. In P. Carré, A. Moisan, *La formation autodirigée: Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 19-31). Paris: L'Harmattan.

Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for Agreeableness and Conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, *12,* 887- 898.

DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124* (2), 197-229.

Diener, E. & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, *7*, 181-185.

Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal striving, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 68* (5), 926-935.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55* (1), 34-43.

Diener, E. Suh, E. M. (1997). Subjective well-being and age: An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics, 17*, 304-324.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68* (4), 653-663.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49* (1), 71-75.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*, 403–424.

Diener, E., Suh, E. M. & Oishi, S. (1997). Recent findings in subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology, 24*, 25-41.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125* (2), 276-302.

Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 62* (2), 292-300.

Francis, L. J. (1999). Happiness is a thing called stable extraversion: A further examination on the relationship between the Oxford Happiness Inventory and Eysenck's dimensional model of personality and gender. *Personality and Individual Differences,* 26, 5–11.

Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. *Dissertation Abstracts International,* 38, 11A, p. 6467 (University Microfilms No. AAC78-06004).

Guglielmino, L. M. (1996). An examination of self-directed learning readiness and selected demographic variables of top female executives. In H. B. Long & Associates, *Current developments in self-directed learning* (pp. 11-22). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5ª ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Hiemstra, R. (2000). Self-directed learning: The Personal Responsibility Model. In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptional considerations* (pp. 93-108). Münster: Waxmann.

Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário.* Lisboa: Edições Sílabo.

Hoban, G. J., & Sersland, C. (1998). Self-directed learning, learned or unlearned? In H. B. Long & Associates, *Developing paradigms for self-directed learning* (pp. 107-124). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.

Keyes, C. L. M. & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (Eds), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 477- 497). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lachman, M. E. & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 74* (3), 763-773.

Lima, M. P. (1997). *NEO-PI-R*: *Contextos teóricos e psicométricos – "Ocean" ou "iceberg"?* Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Lima, M. P. Simões, A. (2000). *NEO-PI-R: Inventário de personalidade NEO Revisto Manual Profissional.* Lisboa, Cegoc.

Lima, M. P., Simões, A., Vieira, C. M., Oliveira, A. L., Ferreira, J. A., Pinheiro, M. R., & Matos, A. P. (2001). O bem-estar subjectivo na meia-idade: Do mito à realidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 35* (1), 149-170.

Long, H. B. (1989). Self-directed learning: Emerging theory and practice. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self-directed learning: Emerging theory & practice* (pp. 1-11).

University of Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Long, H. B., & Redding, T. R. (1991). *Self-directed learning dissertation abstracts 1966-1991.* Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

McCune, S. K., & Garcia, G. (1989). A meta-analytic study of the relationship between adult self-direction in learning and psychological well-being. In H. B. Long & Associates, *Adult self-directed learning: Emerging theory and practice* (pp. 87-98). University of Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education,.

Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist, 55* (1), 56-67.

Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica, 22*, 55-70.

Neto, F., Barros, A., & Barros, J. (1990). Atribuição de responsabilidade e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica, 11* (1), 47-54.

Newton, R. R., & Rudestam, K. E. (1999). *Your statistical consultant: Answers to your data analysis questions.* London: Sage Publications.

Novo, R. F. (2000). *Para além da Eudaimonia – O Bem-Estar Psicológico de mulheres na idade adulta avançada.* Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.

Oliveira, A. L. & Simões, A. (2002). A SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) e o OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory): Dois instrumentos de medida das habilidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem. In M. Fernandes & Colaboradores (Orgs.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação,* Actas do 5º Congresso da SPCE (pp. 489-497). Lisboa: Edições Colibri, SPCE.

Oliveira, A. L. (2002). Estudo de validação da *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS): Um instrumento de medida das habilidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem. In Anais do *V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e prática e da VIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 314-318). São Paulo: Editora Vetor.

Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior.* Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Oliveira, J. H. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura, 4* (2), 281-310.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS.* Lisboa: Edições Sílabo.

Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image.* New Jersey, Princeton University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.

Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, 498-504.

Seco, G. M. (2000). *A satisfação na actividade docente.* Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 26* (3), 503-515.

Simões, A. Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura, 4* (2), 243-279.

Simões, A. Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M., & Oliveira, A. L. (2001). O bem-estar subjectivo dos idosos: Factores sociodemográficos e de personalidade. In *Actas das Jornadas Modelos e práticas em educação de adultos* (pp. 301-320). Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Simões, A., & Lima, M. P. (1992). Desenvolvimento do conceito de si escolar, em adultos analfabetos: Um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia, 28*, 227-248.

Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P. & Oliveira, A. L. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *37* (1), 5-30.

Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P., & Oliveira, A. L. (1999). Reflexões pedagógicas, em torno do bem-estar subjectivo: A importância das metas pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 33* (2), 61-88.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

THE SATISFACTION WITH LIFE OF THE UNIVERSITY STUDENTS: BEYOND SELF-ESTEEM, THE PLACE OF CONSTIENTIOUSNESS AND PERSONAL CONTROL

Albertina L. Oliveira
Margarida P. Lima
António Simões
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Abstract: Recently studies concerning the domain of well-being or happiness have been multiplied, framed by the recent movement of positive psychology. The study of the relation between personality and subjective well-being has shown many important significant relations. In this paper, we looked for to establish the predictive value of four blocks of variables in a sample of university students. In a first block we entered the variable self-esteem, in a second block personality variables of conative-motivational scope, in a third, personal control variables, and in a fourth, the three considered demographic variables. The four groups of variables have positive influence on satisfaction with life confirming our hypothesis that self-esteem and conscientiousness would be responsible for the majority of the percentage of the explained variance. This data allows implications for the educative context.

KEY-WORDS: *Satisfaction with life, University students, Conscientiousness, Personal control, Hierarchic regression*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.265-287
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

ESPIRITUALIDADE E RELIGIÃO: TÓPICOS DE PSICOLOGIA POSITIVA

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

Resumo

Recentemente, a Psicologia tem-se interessado também pelos tópicos da espiritualidade e/ou da religião, existindo muitos Manuais de Psicologia da Religião e da Espiritualidade, temas que fazem parte de pleno direito da Psicologia, em geral, e da Psicologia Positiva, em particular. Depois de tentar definir em que consiste a espiritualidade e a religião, e a diferença entre ambas, abordam-se as diversas espécies e a origem da religião, e ainda a sua relação com outros construtos (moralidade, *coping*, ansiedade face à morte). Finalmente, aplica-se alguns conceitos de modo particular aos idosos.

PALAVRAS-CHAVE: *Espiritualidade, religião, idoso, psicologia positiva.*

Está em causa um tema muito versado, em geral, do ponto de vista psicológico, e também aplicado, notadamente ao idoso. Juntamente com espiritualidade e/ou religião/religiosidade, poderíamos falar em vocábulos mais ou menos relacionados e convergentes, como fé, crença, piedade, sagrado/divino/santo, transcendência, sobrenatural, mística/misticismo, conversão, inspiração, sacrifício, devoção, contemplação, oração, meditação, virtude, valor, sentido da vida, moralidade e outros temas mais ou menos abordados pela Psicologia da Religião.

Trata-se outrossim de tópicos que fazem parte de pleno direito do que se convencionou chamar Psicologia Positiva. Na verdade, recentemente estes temas têm sido abordados desde as mais diversas perspectivas. Paloutzian e Park (2005, p. 3) iniciam o primeiro capítulo do Manual de que são editores afimando ser um truísmo considerar a religião como a maior força, para o bem ou para o mal, na história do mundo. Apesar disso, só recentemente a Psicologia prestou maior atenção a esta realidade, devido a múltiplas causas.

Porém, actualmente assiste-se de algum modo a um *boom* na produção literária sobre este tema, em perspectiva psicológica. Basta pensar, por exem-

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de C. E., Rua Manuel Pereira da Silva, 4200-329 Porto, Portugal. E-mail: jbarros@fpce.up.pt

plo, no livro de Hood e colaboradores (1996) sobre Psicologia da Religião que apresenta, no final, 65 páginas de bibliografia, num total de aproximadamente 2000 títulos. E desde então já passou mais de uma década em que houve um crescimento quase exponencial de estudos neste domínio. Um Manual mais recente sobre Psicologia da Religião e da Espiritualidade, editado por Paloutzian e Park (2005), cita, ao longo de cada um dos 30 capítulos, talvez mais de 2500 autores.

Porém, o que acontece particularmente no mundo anglo-saxónico (e ainda mais nos Estados Unidos), não se verifica em geral na Europa e, mais em particular, em Portugal, em grande parte devido à nossa tradição laica e jacobinista que tende a relegar para a sacristia e a considerar de somenos importância esta dimensão da humana natureza. Todavia, mesmo entre nós, já alguma coisa se produz, quer sobre a psicologia da religião em geral (Barros, 2000), quer aplicando à terceira idade (Barros, 2006).

Distinção entre espiritualidade e religião

O tópico 'espiritualidade' começou a ser versado pelos psicólogos sobretudo a partir da década de 60 do século passado, embora, do ponto de vista religioso, já era usado e estudado há séculos; por exemplo, no cristianismo, desde os primeiros séculos, referindo-se os Santos Padres e os místicos à espiritualidade cristã.

Os autores dão conta da dificuldade em definir este construto (v. g. Wink e Dillon, 2003; Zinnbauer e Pargament, 2005). Outros tentam distinguir diversas espiritualidades, falando Crowther et al. (2002) em "espiritualidade positiva", contraposta a uma espiritualidade negativa ou menos válida. Outros autores falam mais concretamente de "vida espiritual" (Goya, 2005). Em geral, pode definir-se espiritualidade como busca de significado e de objectivos na vida relacionados com o sagrado ou o transcendente. Inclui aspectos ou elementos cognitivos, mas também afectivo/volitivos e experienciais.

De qualquer modo, as dimensões incluídas dentro do que se designa por 'espiritualidade' parecem ser independentes das qualidades contidas no que se convencionou chamar os "cinco grandes" (*Big Five*) factores da personalidade, podendo a espiritualidade ser considerada como uma potencial sexta grande dimensão da personalidade. Esta é pelo menos a conclusão de Piedmont (1999) analisando o comportamento da Escala sobre Transcendência Espiritual.

Frequentemente 'religião' e 'espiritualidade' são consideradas como sinónimas na investigação, estudando-se conjuntamente religião/espiritualidade

(Moberg, 2005). Rippentrop (2005) fez uma revisão da literatura neste domínio, concluindo que nenhum autor analisado definia ou distinguia estes construtos. Todavia a espiritualidade, particularmente entre os idosos, é frequentemente expressa em termos não-religiosos, falando-se de um 'poder' interior que leva a cultivar a auto-estima, a gratidão, a tentar superar a imortalidade, a cultivar mais a liberdade e as amizades, a formar comunidades, a lutar pela justiça, pela paz e pela ecologia (Bianchi, 2005).

Muitos autores concebem a espiritualidade e a religiosidade como formas diferentes de se relacionar com o sagrado, não havendo consenso sobre a sua definição e correlação, devido certamente aos muitos significados que pode assumir o termo 'espiritualidade' (tanto é 'espiritual' uma pessoa devota dentro duma religião tradicional, como alguém que tem experiências místicas ou uma pessoa não religiosa que busca sentido para a vida).

Segundo Wuthnow (1998), a pessoa 'religiosa' pode ser considerada como "habitante" (de um determinado espaço), enquanto a pessoa espiritual é "procurante" (em busca de sentido). A pessoa religiosa tende a aceitar formas tradicionais de religião, sujeitando-se à autoridade, frequentando um espaço sagrado, rezando em particular e publicamente (culto); a pessoa espiritual prescinde da autoridade, da tradição e do ritualismo, é mais independente na sua crença, conjungando muitas vezes influências diferentes (Wink e Dillon, 2002). Podemos afirmar de algum modo que toda a pessoa religiosa é, a seu modo, espiritual, mas nem toda a pessoa espiritual é religiosa. A espiritualidade constituiria uma categoria mais ampla do que a religião.

Zinnbauer, Pargament e Scott (1999) dão conta da grande evolução dos estudos nos Estados Unidos sobre religião e espiritualidade. Seguindo a evolução histórica e cultural, examinam as caracterizações psicológicas tradicionais e modernas destes dois tópicos, analisando particularmente a religião organizada vs. a espiritualidade pessoal; a religião substantiva vs. a espiritualidade funcional; a religiosidade negativa vs. a espiritualidade positiva. Zinnbauer e Pargament (2005) voltam a contrapor uma religião substantiva a uma espiritualidade funcional, uma religião estática a uma espiritualidade dinâmica, uma religião mais objectiva e institucionalizada a uma espiritualidade mais subjectiva e pessoal, uma religião baseada na crença a uma espiritualidade baseada na emoção e na experiência, uma religião mais negativa a uma espiritualidade mais positiva. Todavia, estas contraposições e polarizações dependem muito de que religião e de que espiritualidade estamos realmente a falar, podendo afirmar-se que há muitas religiões e ainda mais espiritualidades.

Segundo Eliason (2000, pp. 243-244), a religião incorpora a capacidade de transcendência e supõe a relação com alguém (absolutamente) Outro ou

Santo, e é contituída por um sistema de crenças e práticas rituais, mais ou menos oficiais. Como sugere o sentido etimológico de 'religião' (provém do étimo latino *religare*), ela põe o homem 'em relação com' a divindade, além de 'ligar' um grupo ou comunidade no mesmo culto e nas práticas religiosas.

Por seu lado, a espiritualidade seria algo mais difuso e subjectivo, abordado do ponto de vista filosófico e psicológico, podendo considerar-se uma tentativa de autotranscendência e auto-realização e como busca existencial de significado. Tem a ver com uma certa interioridade ou densidade interior, proveniente da intimidade do sujeito com o sagrado ou o divino, comportando em si uma dimensão da vida (e da morte) transcendental. Assim, fala-se, por exemplo, em gerotranscendência (espiritualidade das pessoas idosas). Etimologicamente, 'espiritualidade' provém também do latim *spiritus/spirare* que significa respiração, sopro, alma, vida; espiritualidade é o que dá vida, animação, consciência, o que vai para além do corpo, o que nos relaciona com o divino.

Inquéritos realizados nos Estados Unidos consideram a espiritualidade mais importante do que a religião. Esta incorpora a capacidade de transcendência e supõe a relação com um (absolutamente) Outro ou Santo, e é contituída por um sistema de crenças e práticas rituais, enquanto a espiritualidade é algo mais difuso e intimista. Todavia, outras sondagens nos Estados Unidos não separam muito as duas realidades e em geral preferem terapeutas que ajudem a integrar os valores e crenças religioso-espirituais.

Frequentemente relaciona-se também a espiritualidade, mormente nos idosos, com a sabedoria e com a capacidade de dar um maior sentido à vida (e também à morte) (Barros, (2006). Relacionado com a religião e/ou espiritualidade fala-se ainda do aconselhamento (counseling) numa perspectiva pastoral-espiritual. Browning (1993) distingue três níveis de conselho num crescendo de exigência: cuidado pastoral, aconselhamento pastoral e psicoterapia pastoral, esta mais praticada por psicólogos com formação religiosa, e as outras por conselheiros ou clérigos. Shafranske (2005) estuda particularmente a interacção entre a psicologia da religião e a psicologia clínica e de aconselhamento.

Definição e espécies de religião

"Porque é que as pessoas gastam tanta energia com a religião?", perguntam Hood et al. (1996) no capítulo introdutório do seu Manual, falando da natureza e das funções da religião. E respondem: "Simplesmente porque se trata de um aspecto omnipresente e extremamente importante das realidades

históricas, culturais, sociais e psicológicas com que os humanos se confrontam na sua vida de cada dia" (p. 2). Daí ser necessário compreender a importância que revestem estes valores, crenças, experiências, desejos, sonhos e acções.

O estudo da religião do ponto de vista psicológico não se debruça propriamente sobre o que a religião é em si, mas antes sobre o comportamento, motivações, percepção e cognições religiosas. Deus não é propriamente do domínio da psicologia, nem mesmo o debate entre fé e razão, religião e ciência. Segundo Fizzotti (1996), a psicologia, como ciência social e comportamental, estuda concretamente as crenças, motivações. cognições e percepções ligadas à religião, constituindo tal estudo a base da psicologia da religião.

Não obstante, é necessário tentar definir religião, o que significa para a pessoa crente, a complexidade da fé, a sua origem e vivência. Autores há que simplesmente renunciam a uma definição concreta, quase como quem se recusa a definir poesia ou beleza ou qualquer outro construto mais íntimo e abstracto. Contudo, outros especialistas tentam uma definição, como o clássico William James (1985) que define religião como "sentimentos, actos e experiências das pessoas individuais, na sua solidão, no modo como se apreendem a si mesmas, como estando em relação com tudo o que consideram o divino" (p. 34). Para James (1985), a religião consiste na "crença de que há uma ordem invisível" e que a nossa suprema felicidade consiste em ajustarnos harmoniosamente com esta crença (p. 29).

Por seu lado, Walter Clark (1958), um dos grandes clássicos da psicologia da religião, descreve a religião como "uma experiência interior do indivíduo quando sente um Além" (p. 22), procurando comportar-se em coerência com esta crença e harmonizando a sua vida com este Além. Outros autores insistem mais no grupo de referência ou na dimensão cultural. Erich Fromm (1950) descreve a religião como "qualquer sistema de pensamento e de acção partilhado pelo grupo, que dá ao indivíduo um quadro de orientação e um objecto de devoção" (p. 21).

Definições mais operacionais podem ter a ver particularmente com a religiosidade concreta, com a pertença a uma Igreja, a um grupo de oração, etc. Em todo o caso, pode definir-se religião de mil modos, levando John Wilson (1978) a concluir que "a religião não é certamente um todo homogéneo; indivíduos que são religiosos em algum aspecto podem não o ser em outro", inferindo-se daí que a "religião é multidimensional" (p. 442).

Dentro desta multiplicidade, Verbit (1970) - para quem a religião é "a relação do homem com algo que ele concebe como coisa última significativa" (p. 24) - sugere seis componentes (ritual, doutrina, emoção, conhecimento, éti-

ca, comunidade), cada um com quatro dimensões (conteúdo, frequência, intensidade, centralidade). Para Verbit (1970), uns insistem mais nos aspectos rituais, outros na doutrina ou crenças, outros na emoção ou experiência religiosa, outros no conhecimento ou aspectos cognitivos, outros ainda nas normas éticas e outros na comunidade de referência.

Hood et al. (1996) apresentam em quadro algumas abordagens multidimensionais no estudo da religião individual, conforme os diversos autores: religião comprometida vs. religião consensual, religião intrínseca vs. extrínseca, religião autoritária vs. humanista, etc. (pp. 11-12). Na realidade, quando se tenta definir religião, tem sempre de se perguntar de que religião se está a falar. Não sendo assim, falham muitas correlações ou contradizem-se mutuamente, porque estão a falar de realidades diferentes. Por exemplo, pode supor-se que a pessoa verdadeiramente religiosa tem menos medo da morte; mas relacionar em geral a religião com a ansiedade face à morte é ambíguo. O mesmo acontece a respeito de outras realidades, como, por exemplo, o amor: há muitas classes de amor, desde o amor prático ou lúdico, ao amor agápico, podendo algumas formas de amor na realidade terem pouco ou nada de verdadeiro amor (cf. Barros, 2004). Assim também, muitas expressões que classificamos de religiosas podem na realidade ter pouco a ver com a verdadeira religião.

Uma das distinções fundamentais faz-se entre religião intrínseca (interiorizada, auto-motivada) e extrínseca (exterior, hetero-motivada), entre religião comprometida e religião consensual (cf. Barros, 2005b). A pessoa verdadeiramente religiosa é devota e espiritual; fortemente comprometida com a sua fé, que invade e se manifesta em todas as dimensões da vida (profissional, matrimonial, sexual, educacional); vive à luz dos princípios morais defendidos pela religião; é altruista e humanista; vive em união constante com Deus; é tolerante e compreensiva. Ao contrário, a pessoa que só extrinsecamente é 'praticante' mostra-se superficial, separa a religião da vida, não levando à prática o que teoricamente acredita; é mais levada pelo medo e pela pressão social do que pela convicção íntima; está centrada em si mesma e menos nos outros; considera Deus mais como uma abstracção do que como uma Pessoa viva; é pouco tolerante (cf. Fizzotti, 1996; Hood et al., 1996, pp. 24-26).

Há autores que distinguem entre uma religião salutar (salutogénica) e uma religião doentia (patogénica), havendo muitas graduações intermédias (cf. Seeber e Kimble, 2001). Na realidade, como acontece a respeito da espiritualidade ou de outras manifestações sobrenaturais, é necessário separar o trigo do joio, para usar a metáfora evangélica.

Outros autores, em vez de falar de religião em geral, preferem falar de experiência religiosa, como é o caso do clássico W. James (1985) que há muito escreveu sobre "variedades da experiência religiosa". Estas experiências são muito variadas em intensidade e em tempo e podem abranger todas as dimensões humanas, desde os sentidos aos aspectos cognitivo-afectivos, aos sonhos, etc. Segundo Hardy (1979, pp. 25-29), e no que concerne aos sentidos, as visões constituem as experiências sensoriais mais frequentes, mas acima delas estão algumas percepções cognitivo-afectivas mais íntimas, notadamente sentir um estado de segurança, protecção e paz, ou então de alegria, felicidade e bem-estar, ou ainda o sentimento de possuir um novo significado para a vida (cf. Hood et al., 1996, pp. 186-187 onde adaptam o quadro de Hardy, 1979).

Hood et al. (1996, pp. 191-220) estudam particularmente o lugar do corpo na experiência religiosa, bem como as ondas cerebrais ou os estados alterados da consciência, ou ainda a glossolalia (falar em línguas); ou então o lugar da imaginação, como no caso de alucinações ou de visões marianas, por exemplo. As experiências psicadélicas derivadas das drogas também podem ser consideradas como experiências de algum modo religiosas ou favorecendo a imaginação religiosa. Tentar interpretar todas estas experiências é tarefa difícil, podendo significar compensação das frustrações ou realização simbólica dos desejos, ou simplesmente tratar-se de disfuncionamento cerebral ou mesmo de favorecimentos divinos; só neste último caso se poderia falar de experiência religiosa em sentido estrito.

Origem da religião

Deve ainda perguntar-se porque é que as pessoas são religiosas. Quais as verdadeiras causas ou razões capazes de explicar o surgir da religião e a sua permanência? Para alguns, a referência principal é o livro sagrado (Bíblia, Alcorão, etc.); para outros, a religião provém da busca de verdade e de conhecimento, da tentativa de dar sentido à vida e mesmo à morte.

Há autores que exploram os fundamentos biológicos e, mais em particular, as bases neuropsicológicas do comportamento ou da experiência religiosa e espiritual (v. g. Newberg e Newberg, 2005), embora seja difícil explicar a religião por puro instinto humano (que não animal, pois os animais também têm instintos e não são religiosos) ou por determinado funcionamento cerebral. Pode admitir-se, contudo, uma tentativa das neurociências e mesmo da genética (por exemplo, estudos feitos com gémeos) para explicar a complexi-

dade do fenómeno religioso. Não obstante, é necessário considerar aspectos não puramente biológicos e/ou neurológicos, mas sócio ou psicobiológicos. Neste momento, interessam-nos os fundamentos essencialmente psicológicos (deixando de parte as eventuais explicações genético-neurológicas e os motivos prevalentemente de ordem filosófica e/ou sociológica, embora a psicologia também tenha muito de biológico, filosófico e sociológico.

Mesmo a abordagem psicológica pode fazer-se de diversos ângulos, acentuando uns autores mais a vertente cognitiva, dando ênfase à percepção, à memória, ao conhecimento, à intuição, à cognição social, à linguagem (Ozorak, 2005), enquanto outros põem em relevo as emoções (gratidão, temor, admiração, esperança, perdão, solicitude) (Emmons, 2005) ou o papel da personalidade na compreensão da religiosidade e da espiritualidade, realçando, por exemplo, os "cinco grandes" factores de personalidade (Piedmont, 2005). Outros ainda insistem nas atitudes e no comportamento social provenientes da vivência da religião falando, por exemplo, do preconceito, da honestidade, sexualidade, abuso social da religião, implicações políticas da religião (Donahue e Nielson, 2005).

Noutra perspectiva, Hood et al. (1996), consideram que a abordagem psicológica sobre a origem da religião aponta essencialmente para dois grupos: "tradição defensivo-protectiva" e "tradição crescimento-realização" (p. 17). No primeiro grupo incluem-se todas as tendências a fazer da religião um escudo contra o medo e, por outro lado, a necessidade de encontrar significado e controlar as vicissitudes da vida. Na realidade, o medo estimula a religião, que se opõe à ansiedade e incerteza, protegendo contra as insatisfações ou tempestades mais ou menos violentas da vida, oferecendo a esperança. Na versão freudiana, como a criança se defende dos perigos e encontra segurança recorrendo ao pai 'omnipotente', assim as pessoas adultas continuam a abrigar-se sob o manto protector de Deus Pai. Até certo ponto isto é natural, embora não explique cabalmente a origem da religião.

Por outro lado, é o sentimento de culpa a estimular a religião. Há limites que se impõem à vida desde a infância e que devem ser respeitados, sob pena de o sentimento de culpabilidade se manifestar, sobretudo quando se infringem regras morais superiores, como as consignadas nos Dez Mandamentos. Não obstante, se a religião pode ser fonte de culpabilidade, também é capaz de a superar, através do perdão de Deus.

Outra teoria sobre a origem da religião acentua mais as diversas privações da vida, como as necessidades económicas, de saúde e ainda mais de afecto, de felicidade, que só a religião em grande parte poderia colmatar.

Tudo isto dentro das teorias defensivo-protectivas. Mas outras teorias, na linha dos psicólogos humanistas, como Allport, Maslow, Nuttin, V. Frankl, insistem mais nos aspectos positivos, interpretando a religião como capacidade de crescimento e de realização, falando de "auto-actualização" ou de "busca (desejo) de significado" (cf. Barros, 2000).

Na realidade, prevalecem as teorias explicativas da religião pela negativa, muito por influência de Freud e da psicanálise, mas as teorias positivas deveriam ser mais desenvolvidas, ao menos na tentativa de encontrar teorias mais integrantes que tivessem também presente outros factores, como o hábito ou costume (a religião tem muito de um hábito que se transmite de pais a filhos, em determinadas sociedades que sempre viveram em ambiente religioso); é indesmentível a força do contexto na vivência e prática da religião. De qualquer modo, só uma visão abrangente e holística é capaz, de algum modo, de explicar a etiológica de um fenómeno tão complexo e ínsito no coração humano, como é a religião.

Religião e outros construtos

Muitos estudos relacionam a religião com as mais diversas dimensões, encontrando, por exemplo, correlações positivas entre a religião/espiritualidade e a satisfação com a vida ou o bem-estar psicológico e ainda com a saúde física e mental, favorecendo a religião a terapia, por exemplo, do stresse, da depressão e da ansiedade face à morte (cf. v. g. Miller e Kelley, 2005; Moberg, 2005; Neto e Ferreira, 2004; Oman e Thoresen, 2005). Vamos debruçar-nos apenas e sucintamente sobre as interacções entre religião e moralidade, religião e capacidade de *coping*, religião e medo da morte.

- Religião e moralidade

As diversas religiões, a começar pelas grandes religiões do Livro (Judaísmo, Cristianismo, Islamismo) podem não coincidir sobre a doutrina (natureza de Deus) ou sobre o culto, mas no essencial coincidem do ponto de vista moral, regendo-se, à sua maneira, pelos Dez Mandamentos ou preceitos similares, ou também pelo aforisma veterotestamentário: "Não façais aos outros o que não quereis que vos façam a vós", ou, pela positiva, "procedei com os outros como quereis que façam convosco", ou ainda "amai o próximo como a vós mesmos". Assim, pode considerar-se, ao menos nas grandes religiões, que fé e moral são inseparáveis.

Não obstante, há também muita gente convencida de que a religião não tem a chave da moralidade ou que as duas são separáveis, podendo haver pessoas ateias ou agnósticas com um proceder moral correcto e, ao contrário, gente religiosa sem moral alguma. Na verdade, em nome da fé, muitas pessoas deram a vida pela causa da justica, da paz e da fraternidade, como M. Luther King ou Madre Teresa, sendo tantos os exemplos (no catolicismo, praticamente todos os santos). Mas também em nome da religião se fizeram tantas guerras, como no tempo das Cruzadas entre cristãos e muçulmanos e mais recentemente entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte, entre muçulmanos xeitas e sunitas no Iraque, entre hindus e sikhes na Índia, etc. Mesmo 'guerras' em nome da ortodoxia religiosa como nos primeiros séculos do cristinanismo a respeito da natureza de Cristo ou posteriormente entre católicos, ortodoxos e protestantes.

Por outro lado, o grande teórico do desenvolvimento moral, Kohlberg (cf. Lourenço, 1998), na sequência de Piaget, fez toda a sua teoria e prática sobre a promoção (dilemática) da moral à margem da religião. Mas, na realidade, é difícil separar as duas dimensões: muitas atitudes morais, quer a nível teórico, quer prático, manifestam convergência. Posições, por exemplo, sobre o aborto, a moral sexual, a eutanásia, e ainda tomadas de atitude em relação ao nudismo, ao feminismo, à pornografia, ao homossexualismo, ao controlo de natalidade, ao (ab)uso de álcool ou de drogas, e ainda muitas atitudes educativas (maneira de educar), políticas (partidárias), etc. são ditadas pela fé. E ainda, ser capaz de proceder com honestidade e respeito pelos outros, ser solidário e pacífico, e tantas outras atitudes e comportamentos morais são inspirados pela religião. Esta também pode inspirar e ajudar a superar os problemas da vida, as depressões, o luto, o uso de drogas, os abusos sexuais, a delinquência (por exemplo, a pedofilia), os preconceitos (racistas), etc.

Enfim, não é fácil tirar conclusões precisas e consistentes sobre a relação entre a religião e a moral, dependendo, como sempre, do tipo de religião em causa (se intrínseca ou extrínseca, se personalizada ou convencional) e de outras variáveis, como a idiossincrasia de cada pessoa, e ainda do problema moral em causa.

Em particular, quanto ao desenvolvimento do raciocínio moral e religioso, muitos autores concluíram que ele se processa em consonância com a evolução religiosa, considerando-se de algum modo o desenvolvimento moral como motor do desenvolvimento religioso (ao menos o desenvolvimento moral pode potenciar o religioso) e vice-versa. Mas a investigação empírica não apadrinha totalmente esta tese e devem explorar-se outros modelos (Day, 2007). Em todo o caso, é inegável o papel que a religião e a espiritualidade

desempenham no comportamento moral e no autocontrolo, na aquisição e desenvolvimento dos valores e das virtudes e bem assim, pela negativa, no sentimento de culpa (Geyer e Baumeister, 2005).

- Religião e coping (adaptação)

Tem-se a percepção que a religião ajuda a viver, a exaltar os momentos bons e sobretudo a confrontar-se com os problemas mais ou menos graves da vida. Antes de mais, dá novo sentido à vida (*search for meaning – need for meaning*), funcionando como sal que dá sabor e não deixa corromper a vida. Se é útil nos momentos bons, e quando a vida corre mais ou menos bem, mais útil e necessária se torna nos momentos cruciantes e dolorosos quando a depressão, a doença, a velhice, o luto, a morte de outros significativos ou a própria morte se anuncia. Park (2005) considera o 'significado', não apenas como um tópico central em psicologia mas "talvez mesmo como o tópico central" (p. 295) contribuindo não apenas para o bem-estar subjectivo mas também nas lutas e nas crises da vida. Ora a religião contribui grandemente para encontrar significado para as coisas da vida e da morte.

Em particular, no que diz respeito ao processo de envelhecimento e à velhice é pacífico constatar que em geral os idosos encontram na religião, mais ou menos vivida ou tradicional, um grande apoio para os ajudar a confrontar-se com as mazelas próprias da idade; na oração ou em qualquer outra expressão religiosa, individual ou grupal, encontram novo alento e sentido de existir, de sofrer e mesmo de morrer, ajudando também a combater a depressão e a solidão. Segundo diversos estudos (v.g. Koenig, George e Siegler, 1988), entre os idosos a oração é o meio mais usado de coping. Outro estudo de McRae (1984) concluiu que entre 28 possibilidades de coping, a religião era a primeira a ser usada em caso de perda e a terceira em caso de ameaça.

Outros estudos vão no sentido de atribuir também grande importância à religião como promotora e conservadora da saúde ou como o melhor 'remédio' na doença (v. g. Levin e Schiller, 1987). Estes e outros estudos levaram Myers (1992, p. 75) a concluir que "os cidadãos seniores mais felizes são aqueles que são activamente religiosos" (cf. Hood et al., 1996, pp. 377-405).

- Religião e morte

A morte é certamente a coisa mais séria da vida e por isso o seu pensamento devia estar presente ao longo de toda a vida para a iluminar e redimensionar. S. Agostinho manda que "a morte nos sirva de doutor" *(sit mors*

pro doctore), dando a entender que se não aprendemos as lições da morte podemos ficar reprovados na vida. Assim, paradoxalmente, a morte não só faz parte da vida mas constitui o seu momento mais importante, dependendo, entretanto, do modo como se vive: tal vida, tal morte!

Sendo tão crucial o morrer e a morte, ninguém duvida da importância da religião ao longo da vida e particularmente à hora da morte. Mais: pode até concluir-se que foi a morte quem de algum modo suscitou a religião ou ao menos deu um grande contributo para o seu aparecimento. Segundo o antropologista Malinowski (1965), a morte "é talvez a fonte principal da crença religiosa" (p. 71). Podia assim perguntar-se: Se não houvesse morte seria o homem religioso? Certamente que sim, pelo simples facto de ser um ser pensante, mas talvez fosse religioso de forma diferente. Se a função principal da religião é dar sentido à vida e às suas vicissitudes, ela é certamente a única realidade capaz de dar sentido à morte, surgindo como necessidade de abertura para o Além (a concretização da Vida pós-morte no Céu ou noutro estado paradisíaco pode variar conforme as diversas relgiões), tentando garantir a Transcendência e/ou a Imortalidade.

Do ponto de vista psicológico é difícil provar a existência de vida pós-morte, embora os psicólogos também se interessem pelas experiências relatadas por aqueles que estiveram praticamente mortos mas que voltaram à vida (o que em inglês se convencionou chamar *near-death experiences*) e ainda pelos relatos daqueles que afirmam ter contacto com os mortos, a que MacDonald (1992) chamou "idionecrofania". Kubler-Ross pretendeu até provar cientificamente a vida eterna (cf. Barros, 1998).

A religião 'monopolizou' também, desde sempre, os rituais fúnebres, surgindo o culto dos mortos no âmbito religioso, como efeito mas também em parte como causa da religião.

Um dos aspectos mais estudados é a ansidade face à morte ou simplesmente o medo da morte ou, numa expressão grega, "tanatofobia" (cf. Barros, 1998). Pode correlacionar-se também este medo com a religião. Uma dificuldade nesta correlação é sempre a de saber de que religião estamos a falar, se se trata de uma fé viva e pessoal, comprometida (intrínseca) ou apenas formal, consensual ou convencional (extrínseca).

Embora não totalmente consistentes, os estudos revelam em geral níveis mais baixos de ansiedade face à morte entre as pessoas verdadeiramente religiosas, se bem que alguns estudos não encontrem correlação entre estas duas variáveis (Koenig, 1994). Estudos realizados com pessoas idosas confirmam menor carga de medo frente à morte nos idosos religiosos, devido talvez ain-

da à sua maior sabedoria. Mas não se podem tirar conclusões definitivas (cf. Hood et al., 1996, pp. 164-165).

Eliason (2000), num capítulo do livro editado por Tomer (2000) sobre atitudes face à morte nos idosos, trata do problema da espiritualidade e do aconselhamento na velhice, concluindo que uma experiência positiva de aconselhamento pode resultar num declínio do medo da morte, ajudando também o idoso a enquadrar melhor o sentido da vida e da morte, sendo por isso positiva a inclusão do problema da espiritualidade no *counseling*. Efectivamente, o tema da espiritualidade está a ser amplamente estudado e aplicado sobretudo em psicoterapia e mais ainda na ansiedade face à morte, particularmente nos idosos.

Um problema que se coloca são as escalas usadas, não sendo fácil 'medir' o medo da morte e os factores que ele comporta. Por exemplo, o "Questionário de ansiedade face à morte" de Conte, Weiner e Plutchic (1982), no original apresentava cinco factores; numa adaptação portuguesa foi considerado trifactorial e noutra adaptação posterior resultou unifactorial (Barros, 1998). O mesmo se passa a respeito de outras escalas sobre as mais diversas perspectivas sobre a morte. Todavia, a adaptação portuguesa da escala de Spilka et al. (1977) que comporta dentro de si oito subescalas sobre diversas perspectivas sobre a morte, funcionou muito bem na adaptação portuguesa (Barros e Neto, 2004).

Em geral, os estudos realizados usam amostras muito diversificadas, não chegando por isso a resultados consistentes. De qualquer modo, há a percepção de que a crença religiosa reduz o medo da morte, talvez dada a crença implícita na imortalidade ou no facto de a morte não ter a última palavra, além de a religião poder ajudar no sofrimento que rodeia o morrer e a morte.

Espiritualidade e religião no idoso

Falando da religião e da espiritualidade, em geral, já fizemos algumas alusões ou aplicações à terceira idade, uma vez que muitos estudos versam particularmente os idosos. Sem embargo, vamos fazê-lo agora mais directamente. Existem obras explícitas relacionando a religão/espiritualidade com o idoso, como o Manual sobre "Envelhecimento, espiritualidade e religião" editado por Kimble e McFadden (2003), e recepcionado por Elleens e Bassett (2004). Há também revistas que tratam em exclusivo estes temas como *Journal of Religion, Spirituality and Aging ou Journal of Religious Gerontology.* Existem ainda muitos outros estudos correlacionando o envelhecimento com variá-

veis muito próximas da religião e/ou da espiritualidade como é o bem-estar espiritual ou a busca de significado. Veja-se, por exemplo, o livro editado por Thorson (2000) sobre *Perspectives on spiritual well-being and aging* ou o Manual editado por Wong e Fry (1998) sobre *The human quest for meaning*.

Todavia, até meados da década de 90 (última década do século passado) a investigação gerontológica não considerava praticamente a dimensão religiosa e espiritual, embora indubitavelmente ela seja importante na vida do idoso. Há a percepção empírica de que a vivência séria da religião condiciona o modo de viver e encarar os acontecimentos da vida, tornando o crente diferente daquele que tem pouca ou nenhuma fé. Mas faltavam investigações concretas neste domínio (Atcheley, 2005).

Há Manuais de Psicologia da Religião, por um lado, ou de Psicologia do Idoso e do Envelhecimento, por outro, que praticamente não tratam de aproximar os dois tópicos – religiosidade/espiritualidade e terceira idade. Porém, recentemente, a religião e a espiritualidade são mais abordadas em relação com a terceira idade, constatando-se, por exemplo, que os idosos que frequentam mais a igreja se sentem também mais felizes (cf. v. g. McFaddeen, 1995), mesmo em situações de maior fragilidade, dada a doença (Kirby et al., 2004).

Em vários Manuais sobre psicologia da religião e da espiritualidade consta ao menos um capítulo sobre o problema concreto da espiritualidade do idoso, como o editado por Paloutzian e Park (2005), onde McFadden (2005) escreve sobre "pontos de conexão" entre a problemática gerontológica e a religiosa. Também outros estudos (v. g. Moberg, 2005) e mesmo Manuais (v. g. McFadden et al., 2003) abordam simultaneamente a importância da religiosidade e da espiritualidade no adulto idoso.

Como dissemos, espiritualidade e religião não são conceitos idênticos ou sobrepostos (cf. Zinnbauer e Pargament, 2005), mas muito relacionados, de tal modo que frequentemente são tratados juntos, designadamente no processo de envelhecimento, como é o caso de alguns artigos apresentados por Koenig (2006).

Há autores que defendem uma evolução ou mudança ao longo da vida, no que tange à religião/espiritualidade, mais especificamente no idoso, estudando em particular a gerotranscendência. Dalby (2006), analisando alguns artigos, numa espécie de meta-análise, estuda a evolução do sentido de espiritualidade (definida como busca de significado e de objectivos na vida do indivíduo e pertencente ao domínio do sagrado ou transcendente), devido principalmente aos diversos desafios que se colocam ao idoso, e ainda a diferenças culturais e individuais.

William James afirmou ser a velhice "a idade religiosa por excelência" (in McFadden, 2005, p.162). Na verdade, comparando com outros grupos etá-

rios, parece provado que os idosos demonstram um nível mais elevado de religiosidade, recebendo ainda de diversas formas apoio especial das instituições religiosas, contribuindo assim para o seu bem-estar (McFadden, 1995). Estudos longitudinais, levados a cabo particularmente por Wink e Dillon (2002), sobre o desenvolvimento espiritual ao longo do arco da vida adulta, notaram um crescimento significativo na espiritualidade desde a adultez média à velhice, particularmente nas mulheres.

Na verdade, é necessário ter em conta diversas variáveis, como o género (onde quase sempre as mulheres levam vantagem na religiosidade), a raça, o tipo de religião de que se trata (a maior parte dos estudos referem-se ao cristianismo) e ainda se está em causa uma verdadeira fé ou a prática religiosa simplesmente rotineira. Há estudos que demonstram a primazia de uma religiosidade ou fé intrínseca no idoso (cf. v. g. Koenig, Moberg e Kvale, 1988). Todavia, aqui, como noutros aspectos, a respeito do idoso e do envelhecer, assiste-se a uma grande riqueza de dados mas a uma teorização pobre *(data-rich and theory-poor)*, de que já se queixava Birren (1988, p. 155), um dos clássicos no estudo sobre a terceira idade.

McFadden (1999) estudou mais em particular a religião numa perspectiva desenvolvimental ao longo de todo o arco da vida e em particular a sua interacção com a personalidade, particularmente durante o processo de envelhecimento. A autora nota o que permanece e o que muda na vida religiosa do adulto à medida que vai envelhecendo e os factores mais importantes que influenciam a evolução em interacção com a personalidade. As pessoas adultas cada vez mais abraçam causas da justiça e da misericórdia, ao mesmo tempo que aprofundam a sua vida espiritual. A vivência religiosa encoraja outrossim o processo de generatividade e de integração do ego.

McFadden (2005) estuda mais especificamente as mudança que se verificam a nível cognitivo e emocional no idoso e as implicações que isso pode acarretar para a vivência da religião e da espiritualidade, lamentando que sejam escassos os estudos neste particular. Por exemplo, desconhece-se se as maiores dificuldades que o idoso vai sentindo na memória explícita e na memória de trabalho terão impacto na sua vivência religiosa.

Sinnott (1994) afirmou que o desenvolvimento espiritual na idade avançada poderia lançar luz sobre o denominado período do pensamento pós-formal; porém tal desenvolvimento pode ser perturbado por alguma degenerescência experimentada pelo idoso a nível cognitivo. O mesmo se passa a respeito das emoções e do seu papel na vivência religiosa; a religião não apenas pode constituir uma fonte de emoções positivas mas também oferecer apoio para regular e gerir as emoções negativas. Na velhice a pessoa está

ainda mais predisposta para experiências emocionais do transcendente e para a busca de sentido, sendo muito apoiada pela comunidade de fé envolvente. Enfim, a fé pessoal e comunitária, as crenças e experiências do sagrado contribuem para uma maior qualidade de vida e de significado existencial.

Alguns autores abordam a correlação (positiva) entre espiritualidade e bem-estar, com referência ao envelhecimento (v. g. Peel, 2005). Outros falam de "bem-estar espiritual", título de um livro editado por Thorson (2000). Há ainda quem relacione a espiritualidade (e a religião) com a saúde mental, notando quão importante é a espiritualidade quer para promover a saúde mental quer para evitar a doença ou ensinar a confrontar-se melhor com ela (Kruse, 2005). Koenig (2006) constata uma onda recente de investigações sobre a religião e a espiritualidade relacionadas com a saúde mental nos idosos, concluindo que a espiritualidade ajuda a confrontar-se com o stresse e outras durezas da vida, contribuindo assim para uma melhor saúde física e sobretudo psíquica.

Existem também estudos relacionando a música com a espiritualidade, com aplicações à terceira idade. Hays (2002) fala da importância da música para um envelhecer positivo. Muita gente valoriza a música nas suas vidas, quer como recriação, educação, emoção, terapia ou espiritualidade. Também nos idosos a música se reveste de grande importância para o seu bem-estar e é necessário que terapeutas e outros profissionais que lidam com idosos tomem disso consciência e ponham em prática o uso da música. Noutros artigos, Hays (2005a, 2000b) analisa o significado da música na vida das pessoas idosas, notando que provoca nelas bem-estar espiritual, o desenvolvimento da sua auto-identidade e auto-estima, o evitamento de sentimentos de isolamento e de solidão, contribuindo, enfim, para um envelhecimento mais positivo.

Há estudos que encontram também uma correlação positiva entre religiosidade, espiritualidade e sabedoria. Wink e Dillon (2002, 2003) analisam, numa perspectiva longitudinal, a relação entre religiosidade, espiritualidade e três domínios específicos do funcionamento psicossocial nos idosos (fontes de bem-estar, envolvimento em tarefas da vida quotidiana e sabedoria), concluindo que todos estes tópicos se encontram correlacionados e que, em geral, se assiste a um crescimento espiritual ao longo da adultez e da velhice, particularmente nas mulheres.

Seifert (2002) procura analisar algumas investigações realizadas sobre religião, espiritualidade e busca de sentido em relação com o envelhecimento, visando a sua aplicação prática. Outros autores (v. g. Ardelt, 2003) estudam a religião (e a espiritualidade) relacionada com outras variáveis, como o bem-estar e o medo da morte, não chegando a conclusões seguras, dependendo

da interiorização ou não da religião. Crowther et al. (2002) falam de uma "espiritualidade positiva", supondo-se que exista uma espiritualidade negativa incapaz de ajudar as pessoas, antes dificultando ou iludindo os problemas.

Sadler e Biggs (2006) tentam explorar as relações entre a espiritualidade e o envelhecimento bem-sucedido, concluindo que aquela pode ser fonte de bem-estar na velhice, tirando daí algumas conclusões práticas. Por seu lado, Wink e Dillon (2003), num estudo longitudinal, concluem que a religiosidade e a espiritualidade, embora de modo algo diferente, ajudam ao bom funcionamento psicossocial do idoso, contribuem para o bem-estar subjectivo, levam a um maior envolvimento em tarefas sociais e comunitárias, além de correlacionarem com a sabedoria.

Conclusão – Problema da avaliação

Sendo pacífica entre os investigadores a importância que a espiritualidade reveste na vida da pessoa humana, e notadamente nos idosos, é necessário (não apenas para o estudo e correlação com outras variáveis, mas ainda para uma intervenção concreta, particularmente por parte dos ministros sagrados que se dedicam a promover a espiritualidade das pessoas) encontrar instrumentos mais fidedignos de avaliação destas dimensões fundamentais, em ordem a uma melhor intervenção. Brennan e Heiser (2004) estudam o estado da questão actualmente e as suas implicações. Também MacKinlay e McFadden (2004) apresentam uma síntese geral dos métodos de investigação (quantitativos e qualitativos) mais comummente usados no campo do envelhecimento em relação à religião e espiritualidade. Também Hill (2005) apresenta um quadro bem organizado sobre diversas medidas para avaliar a religiosidade e a espiritualidade disposicional e funcional. Uma escala adaptada para a população portuguesa (Barros, 2005b), tentando avaliar a motivação intrínseca/extrínseca na vivência religiosa, também pode ser útil.

Weaver e colaboradores (2005), analisando quatro revistas principais sobre gerontologia, entre os anos 1985 e 2002, constatam um aumento significativo de estudos e também um crescendo na qualidade; todavia concluem que as medidas para avaliar a religião e a espiritualidade não melhoraram ao longo do tempo. Nelson-Becker et al. (2007), depois de terem constatado que muito se fala de espiritualidade e/ou de religião, mas existem poucos instrumentos para tentar avaliar até que ponto o sujeito é realmente espiritual, identificam onze domínios de espiritualidade que podem ser avaliados, em particular nos idosos.

Referências

Ardelt, M. (2003). Effects of religion and purpose in life on elders' subjective well-being and attitudes toward death. *Journal of Religious Gerontology, 14* (4), 55-77.

Atchley, R. (2005). On including religious and spiritual faith and practice in gerontological research. *Journals of Gerontology, 60*B (1), S2.

Barros, J. (1998). *Viver a morte - Abordagem antropológica e psicológica.* Coimbra: Almedina.

Barros, J. (2000). *Psicologia da Religião.* Coimbra: Almedina.

Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva.* Porto: ASA.

Barros, J. (2005a). *Psicologia do envelhecimento e do idoso* (2ª ed.). Porto: LivPsic.

Barros, J. (2005b). Motivação intrínseca/extrínseca na vivência religiosa: uma escala revisitada. *Psicologia, Educação e Cultura, 9* (2), 453-475.

Barros, J. (2006). Espiritualidade, sabedoria e sentido da vida nos idosos. *Psychologica, 42,* 133-145.

Barros, J. e Neto, F. (2004). Validação de um instrumento sobre diversas perspectivas da morte. *Análise Psicológica, 22* (2), 355-367.

Bianchi, E. (2005). Living with elder wisdom. *Journal of Gerontological Social Work, 45 (3),* 319-329.

Brennan, M. e Heiser, D. (2004). Introduction: Spiritual assessment and intervention: Current directions and applications. *Journal of Religion, Spirituality and Aging, 17* (1-2), 1-20.

Browning, D. (1993). Introduction to pastoral counseling. In R. Wicks, R. Parsons e D. Capps (Eds), *Clinical handbook of pastoral counseling* (vol. 1, pp. 5-13). New York: Paulist Press.

Clark, W. (1958). *The psychology of religion.* New York: Macmillan.

Crowther, M., Parker, M. Achenbaum, W., Larimore, W. e Koenig, H. (2002). Rowe and Kahn's model of successful aging revisited: positive spirituality - the forgotten factor. *The Gerontologist, 42* (5), 613-620.

Dalby, P. (2006). Is there a process of spiritual change or development associated with ageing? A critical review of research. *Aging & Mental Health, 10* (1), 4-12.

Day, J. (2007). Moral reasoning, religious reasoning, and their supposed relationship: Paradigms, problems, and prospects: A brief empirical overview. *The Bulletin of the Society for Research in Adult Development, 11* (1), 6-10.

Donahue, M. e Nielsen, M. (2005). Religion, attitudes, and social behavior. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 274-291). New York: The Guilford Press.

Dorfman, R. (1994). *Aging into the 21st century: The exploration of aspirations and values.* Philadelphia, PA: Brunner/Mazel, Inc.

Eliason, G. (2000). Spirituality and counseling of the older adult. In A. Tomer (Ed.), *Death attitudes and the older adult* (pp. 241-256). Philadelphia: Brunner-Routledge.

Ellens, J. e Bassett, R. (2004).Aging, spirituality and religion: A handbook. *Journal of Psychology & Christianity, 23* (1), 84-86.

Emmons, R. (2005). Emotion and religion. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 235-252). New York: The Guilford Press.

Fizzotti, E. (1996). *Verso una psicologia della religione – l. Problemi e protagonisti.* Leumann (Turim): Ed. Elle Di Ci.

Fromm, E. (1950). *Psychoanalysis and religion.* New Haven, CT: Yale University Press.

Geyer, A. e Baumeister, R. (2005). Religion, morality, and self-control – values, virtues, and vices. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 412-432). New York: The Guilford Press.

Goya, B. (2005). *Psicologia e vita spirituale (Sinfonia a due mani).* Bolonha: EDB.

Hardy, A. (1979). *The spiritual nature of man: A study of contemporary religious experience.* Oxford: Clarendon Press.

Hays, T. (2002). The contribution of music to positive aging: A review. *Journal of Aging & Identity, 7* (3), 165-175.

Hays, T. (2005a). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music, 33* (4), 437-451.

Hays, T. (2005b). Older people's experience of spirituality through music. *Journal of Religion, Spirituality & Aging, 18* (1), 83-96.

Hill, P. (2005). Measurement in the psychology of religion and spirituality. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 43-61). New York: The Guilford Press.

Hood, R., Spilka, B., Hunsberger, B. e Gorsuch, R. (1996). *The Psychology of Religion – An empirical approach* (2ª ed.). New York/London: The Guilford Press.

James, W. (1902/1985). *The varieties of religious experience.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kimble, M. e McFadden, S. (Eds) (2003). *Aging, Spirituality and Religion: A Handbook.* Minneaplis: Fortress Press.

Kirby, S., Golemn, P. e Daley. D. (2004). Spirituality and well-being in frail and nonfrail older adults. *The Journal of Gerontology, 59B* (3), 123-129.

Koenig, H. (1994). *Aging and God: Spiritual pathways to mental health in midlife and later years.* New York: Haworth Press.

Koenig, H. (2006). Religion, spirituality and aging. *Aging and Mental Health, 10* (1), 1-3.

Koenig, H., George, L. e Siegler, I. (1988). The use of religion and other emotion-regulating coping strategies among older adults. *The Gerontologist, 28,* 303-310.

Koenig, H., Moberg, D. e Kvale, J. (1988). Religious activities and attitudes of older adults in a geriatric assessment clinic. *Journal of the American Geriatrics Society, 36,* 362-374.

Kruse, T. (2005). Mental health and spirituality in later life. *Families in Society, 86* (3), 443-445.

Levin, J. e Schiller, P. (1987). Is there a religious factor in health? *Journal of Religion and Health, 26,* 9-36.

Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral – Teoria, dados e implicações* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

MacDonald, W. (1992). Idionecrophanies: The social construction of perceived contact with the dead. *Journal of Scientific Study of Religion, 31,* 215-223.

MacKinlay, E. e McFadden, S. (2004). Ways of studying religion, spirituality, and aging: The social scientific approach. *Journal of Relgion, Spirituality and Aging, 16* (3-4), 75-90.

Malinowski, B. (1965). The role of magic and religion. In W. Lessa e E. Vogt (Eds), *A reader in contemporary religion* (pp. 63-72). New York: Harper & Row.

McFadden, S, (1995). Religion and well-being in aging persons in an aging society. *Journal of Social Issues, 51* (2), 161-175.

McFadden, S. (1999). Religion, personality, and aging: A life span perspective. *Journal of Personality, 67* (6), 1081-1103.

McFadden, S. (2003). Older adults' emotions in religious contexts. In M. Kimble & S. McFadden (Eds), *Aging, spirituality, and religion: A handbook* (vol. 2, pp. 47-58). Minneapolis: Fortress Press.

McFadden, S. (2005). Points of connection: Gerontology and the psychology of religion. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 162-176). New York: The Guilford Press.

McFadden, S., Brennan, M. e Patrick, J. (Eds.) (2003). *New directions in the study of late life religiousness and spirituality.* Bringhamton, NY: Haworth Pastoral Press.

McRae, R. (1984). Situational determinants of coping responses: Loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 919-928.

Miller, L. e Kelley, B. (2005). Relationship of religiosity and spirituality with mental health and psychopathology. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 460-478). New York: The Guilford Press.

Moberg, D. (2005). Research in spirituality, religion and aging. *Journal of Gerontological Social Work, 45* (1-2), 11-40.

Myers, D. (1992). *The pursuit of happiness.* New York: William Morrow.

Nelson-Becker, H., Nakashima, M. e Canda, E. (2007). Spiritual assessment in aging: A framework for clinicians. *Journal of Gerontological Social Work, 48* (3/4), 331-347.

Neto, F, e Ferreira, A. (2004). Psicologia social da religião. In F. Neto (Coord.), *Psicologia Social Aplicada* (pp. 161-202). Lisboa: Universidade Aberta.

Newberg, A. e Newberg, S. (2005). The neuropsychology of religious and spiritual experience. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 199-215). New York: The Guilford Press.

Oman, D. e Thoresen, C. (2005). Do religion and spirituality influence health? In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 435-459). New York: The Guilford Press.

Ozorak, E. (2005). Cognitive approaches to religion. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 216-234). New York: The Guilford Press.

Paloutzian, R. e Park, C. (Eds) (2005). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. New York/London: The Guilford Press.

Park, C. (2005). Religion and meaning. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 295-314). New York: The Guilford Press.

Piedmont, R. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual Transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of Personality, 67* (6), 985-1013.

Piedmont, R. (2005). The role of personality in understand religious and spiritual constructs. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 253-273). New York: The Guilford Press.

Rippentrop, A. (2005). A review of the role of religion and spirituality in chronic pain populations. *Rehabilitation Psychology, 50* (3), 278-284.

Sadler, E. e Biggs, S. (2006). Exploring the links between spirituality and 'successful ageing'. *Journal of Social Work Practice, 20* (3), 267-280.

Seeber, J. e Kimble, M. (2001). Pathogenic-salugenic faith and integrative wellness. *Journal of Religious Gerontology, 13* (2), 69-81.

Seifert, L. (2002). Toward a psychology of religion, spirituality, meaning-search, and aging: Past reseach and a practical application. *Journal of Adult Development, 9* (1), 61-70.

Shafranske, E. (2005). The psychology of religion in clinical and counseling psychology. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 496-514). New York: The Guilford Press.

Sinnott, J. (1994). Development and yearning: Cognitive aspects of spiritual development. *Journal of Adult Development, 1,* 91-99.

Thorson, J. (Ed.) (2000). *Perspectives on spiritual well-being and aging.* Springfield, IL: Charles Thomas Publisher.

Tornstam, L. (2003). *Gerotranscendence from young old age to old old age.* Online publication from the Social Gerontology Group, Uppsala.

Verbit, M. (1970). The components and dimensions of religious behavior: Toward a reconceptualization of religiosity. In P. Hammond e B. Johnson (Eds), *American Mosaic* (pp. 24-39). New York: Randon House.

Weaver, A., Flannelly, K., Flannelly, L. e Krause, N. (2005). The quantity and quality of research on religion and spirituality in four major gerontology journals between 1985 and 2002. *Research on Aging, 27* (2), 119-135.

Wilson, J. (1978). *Religion in American society: The effective presence.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wink, P. e Dillon, M. (2002). Spiritual development across the adult life course: Findings from a longitudinal study. *Journal of Adult Development, 9* (1), 79-94.

Wink, P. e Dillon, M. (2003). Religiousness, spirituality, and psychosocial functioning in late adulthood: Findings from a longitudinal study. *Psychology and Aging, 18* (4), 916-924.

Wong, P. e Fry, P. (Eds), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications.* Mahwah: LEA.

Wuthnow, R. (1998). *After heaven: Spirituality in America since 1950s.* Berkeley: University of California Press.

Zinnbauer, B. e Pargament, K. (2005). Religiousness and spirituality. In R. Paloutzian e C. Park (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 21-42). New York: The Guilford Press.

Zinnbauer, B., Pargament, K. e Scott, A. (1999). The emerging meaning of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality, 67* (6), 889-919.

SPIRITUALITY AND RELIGION: TOPICS ON POSITIVE PSYCHOLOGY

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

Abstract: In recent years, Psychology has interested itself in topics of spirituality and/or religion, and there are many textbooks on Religion and Spirituality, themes under the purview of Psychology in general, and Positive Psychology in particular. After having tried to define spirituality and religion and the differences between them, the article approaches diverse qualities and the origin of religion, and its relationship with other constructs (morality, coping, death anxiety). Finally, various of these concepts are applied to human ageing.

KEY-WORDS: *Spirituality, religion, elderly, positive psychology.*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.289-306
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

A SABEDORIA: CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ESCALA

Paulo Jorge P. Alves
I.S.E.I.T – Instituto Piaget, Viseu, Portugal

Resumo

Percebida como um construto complexo, multidimensional e característico de níveis de desenvolvimento particularmente elevados, a sabedoria tem "renascido" a partir das formas de adaptação que continuam a desenvolver-se ao longo do ciclo da vida e que são susceptíveis de verificar-se experimentalmente. As investigações recentes revelam correlações significativas entre os níveis de sabedoria e os níveis de inteligência, correlações significativas entre a sabedoria e variáveis da personalidade, ao mesmo tempo que indiciam uma relação entre a sabedoria e a dimensão transcendente da existência humana.

Depois de uma introdução teórica, os dois estudos por nós apresentados orientam-se para a construção e validação de uma nova escala que nos fornece informação acerca da forma como as pessoas concebem a "Sabedoria" e sobre os valores que associam à pessoa "Sábia". Os resultados dos estudos realizados revelaram as boas propriedades psicométricas da ESS (Escala Sobre a Sabedoria), assim como permitiram confirmar a natureza multidimensional da sabedoria a partir de variáveis da Personalidade (bondade, alegria, simplicidade, serenidade…), variáveis da Inteligência (resolução de problemas, ajuizar, conhecimento abundante, reflexão…), e relação com o Transcendente (viver de acordo com a vontade de Deus, vida para além da morte, oração, espiritualidade…).

PALAVRAS-CHAVE: *Sabedoria, personalidade, inteligência, transcendência.*

Contextualização

> *" … a sabedoria é evidentemente o mais rigoroso dos conhecimentos científicos."*
>
> Aristóteles, Ética a Nicómaco, (1141a15-20)

Na ancestralidade das mais diversas tradições culturais, religiosas e filosóficas, a sabedoria é concebida como a "arte existencial", uma forma de ser que se revela não tanto na exposição teórica, mas sobretudo na capacidade de conduzir a vida da melhor forma (Marchand, 1994). Trata-se de uma qua-

Morada (address):): I.S.E.I.T – Instituto Piaget, Campus Universitário de Viseu, Estrada do Alto do Gaio, Galifonge, 3515-776 Lordosa, Portugal. Email: pauloalves@viseu.ipiaget.org

lidade de Ser, uma potência interior, uma força de alma cujo traço dominante é a serenidade. Ela é a potência que se manifesta através de uma abertura ao mundo, uma disponibilidade aos outros e uma bondade excepcional. A sabedoria é *"a jóia e o cume da evolução cultural e da ontogénese humana"* (Baltes e Staudinger, 2000, p.132).

O vocábulo "sabedoria" é já referenciado nos escritos do Antigo Egipto, por volta do terceiro milénio A.C., reportando-se a vastos corpos de conhecimento. Ainda que partindo de interpretações diferentes, todas as concepções testemunham a inter-relação entre as coisas e os acontecimentos, situando na fonte criadora ou na plenitude cósmica o sentido da vida e da actividade humana. Objectivamente a sabedoria revela-se, desde os primórdios, na capacidade de nos libertarmos do mal sob todas as suas formas: não somente da ignorância, do erro e da ilusão, mas também do sofrimento, da tristeza, da maldade, do desânimo e do ódio (Dalai Lama, 2002).

Na religião do povo hebreu, revelada nos textos históricos, didácticos e proféticos do Antigo Testamento, a sabedoria é absolutamente personificada e, quase sempre, identificada com o próprio Deus. Na história literária do Antigo Testamento o espírito de sabedoria explica a perícia do tecelão e do marceneiro (Êx. 28,3), a esperteza da mulher que salva a sua terra (2 Sam. 20, 16-22), a arte de bem governar (Núm. 11, 17) e a astúcia de conseguir o melhor proveito das circunstâncias (Sab. 10, 9-12). Nos quarenta e seis livros sagrados percebemos que o princípio da sabedoria é Deus, e que, quando comungada, enobrece os velhos, orienta os jovens, faz da mulher um tesouro e do lar um céu. Utilizando o conselho (Pr. 8,14), a correcção e a disciplina (Pr. 5, 12-23), convidando à reflexão (Pr. 3, 21) e exortando à prudência (Pr. 2, 23), a sabedoria bíblica procura tornar o homem perfeito, amado por Deus e apreciado pelos homens (Ceresko, 2004).

O conceito de sabedoria, assumido pelo Novo Testamento, integra inúmeros elementos da tradição hebraica (Murphy, 2003). Os termos "sabedoria" (sophia) e "sábio" (sophos) são referidos abundantemente nos vinte e sete livros, aparecendo como modelo de muitas das declarações, exortações e advertências de Jesus Cristo. Tais declarações reportam-se aos mais diversos assuntos do quotidiano, tais como as atitudes assumidas pelos pais em relação aos filhos (Lc. 11, 11), as disposições sociais (Lc. 16,13), ou até mesmo as atitudes interiores que ultrapassam o domínio da própria Lei (Lc. 6, 27; Mt. 19, 1-12). A grande novidade do Novo Testamento reside, no entanto, na comparação entre a pessoa de Jesus e a sabedoria: *"a rainha do Sul erguer-se-á… porque veio dos confins da terra para ouvir a sabedoria de Salomão. Ora es-*

tá aqui Alguém que é maior que Salomão" (Mt. 12,42). Jesus é a sabedoria enviada por Deus (Mt. 23,34 e Lc. 11,49) que a todos deixa assombrados (Mt. 13, 54; Mc. 6,2).

Na perspectiva filosófico-teológica a sabedoria identificou-se quase sempre com uma forma superior de conhecimento; não é um simples saber, antes o domínio do saber, uma verdadeira arte de viver, cujo êxito estava ordenado para a vida Bela, a vida Verdadeira, a vida Boa (Barros, 2004). A segurança do sábio reside na liberdade resultante da compreensão clara das coisas e no acolhimento do Espírito. O sábio é o único que se basta a si próprio para ser feliz, é o mestre de si próprio porque alcançou a questão fulcral da existência humana: *"como viver?"*.

Concordamos, por conseguinte, com a perspectiva filosófico-teológica de que, quanto mais o homem se afasta da sabedoria, mais fica submetido às suas opiniões, vítima das suas paixões, iludido pelas falsas percepções, sujeito a forças interiores que o levam a agir contrariamente ao bem que deseja por natureza, à felicidade a que aspira (Brague, 2002).

Percebida como um construto complexo, multidimensional, característico de níveis de desenvolvimento particularmente elevados (Marchand, 1994), a sabedoria tem interessado à psicologia, a partir dos anos 80, sobretudo pela sugestão que propõe, no âmbito do paradigma *"life span"*, acerca das formas de adaptação que continuam a desenvolver-se ao longo do ciclo da vida e que são susceptíveis de verificar-se experimentalmente (Polácek, 2001). A primeira grande abordagem ficará por certo a dever-se a Sternberg (1990) que na sua obra *"Wisdom: Its nature, origins, and development"* apresenta de forma estruturada e com inclinação empírica uma síntese sobre a sabedoria.

Em estudos produzidos por Baltes e Staudinger (2000), na preocupação de conceptualizar esta realidade, procede-se a uma descrição das componentes que constituem a sabedoria. Constatam que esta se situa em níveis muito altos de funcionamento humano, representando, por isso, o objectivo último do desenvolvimento. A sabedoria implica uma relação coordenada e equilibrada entre as componentes cognitiva, afectiva e motivacional.

A aquisição da sabedoria, referem Staudinger, Smith e Baltes (1992), constituiu sempre o fim supremo do desenvolvimento humano, particularmente para a idade adulta. A sabedoria, tanto no passado como no presente, sempre se apresentou como o protótipo do crescimento intelectual da idade adulta, na medida em que representa o ideal e fim do desenvolvimento humano.

Na idade adulta a acção é muito mais precedida da reflexão e seguida da análise das consequências sobre a própria acção (Barros, 2005). Neste contexto, alguns autores situam a sabedoria num estádio pós-formal, designado também de dialéctico, que aparece depois do estádio das operações formais proposto por Piaget.

A inclinação experimental intensificou-se nos últimos anos, dado o interesse declarado dos psicólogos cognitivistas e desenvolvimentistas nos aspectos positivos do envelhecimento (Webster, 2003). A Sabedoria é percebida e valorizada pelos psicólogos como o elemento que confere humanidade e universalidade à pessoa (Sternberg, 2003), como a esperança de uma sociedade que deve privilegiar o uso da mente e a prática das virtudes (Kunzmann e Baltes, 2003).

Neste contexto, surgem propostas de escalas que procuram obter uma medida de sabedoria ao mesmo tempo que se fixam na descrição das suas propriedades: *Foundation Value Scale* (Janson et al., 2001); 3D-WS: *Three-dimensional Wisdom scale* (Ardelt, 2003); SAWS: *Self-Assessed Wisdom Scale* (Webster, 2003). Os estudos realizados revelam correlações significativas entre os níveis de sabedoria e a satisfação de vida na idade adulta (Ardelt, 2000); no estudo de Janson (2001) há relações significativas entre a sabedoria, a harmonia, o calor humano, a inteligência, a natureza e a espiritualidade (Barros, 2004); ela está implicitamente relacionada com a experiência de vida, o controlo emocional, a reflexão, a abertura de espírito ou simplicidade, a satisfação (Webster, 2003); indiciam ainda uma relação entre a sabedoria e a dimensão transcendente da existência humana (Ardelt, 2004).

Por fim, constatamos que Sternberg (2000) confirma a sabedoria numa relação muito implícita com juízo moral. Com efeito, este juízo moral é exigido pela solução do problema e das questões que não se atingem ou compreendem senão a partir da aplicação do princípio moral. Neste contexto, situamos o contributo de inúmeros investigadores que, nos últimos tempos, nos têm oferecido a evidência persuasiva de uma Inteligência Espiritual (Sisk e Torrance, 2001; Emmons, 2000; Zohar e Marshall, 2001; King, 2002).

O modo espiritualmente inteligente de resolver qualquer problema, teórico ou prático, é colocá-lo numa perspectiva ampla a partir da qual se vê com maior claridade (Zohar e Marshall, 2001). A perspectiva de conhecimento mais profunda é a que emana do centro, do último significado ou valor que inspira essa situação ou problema. Assim, a IES *(Spiritual Intelli-*

gence) é percebida como a capacidade interna e inata do cérebro e da psiquê humana que extrai os seus recursos mais profundos do miolo do próprio universo.

Emmons (2000) defende que essa forma de inteligência possibilita, ao ser humano, estabelecer um contacto último não só com o que as religiões chamam de "o divino", mas consigo mesmo e com o mundo e com os factos da vida, encontrando nisto uma forma de realização cognitiva que merece o adjectivo de "espiritual". A progressão natural da IES parte da reflexão e chega à sabedoria passando pela compreensão (Zohar e Marshall, 2001).

ESTUDO 1

No encalço dos objectivos definidos para a nossa investigação futura, sentimos a necessidade de um instrumento que nos fornecesse informação acerca da forma como as pessoas concebem a "Sabedoria" e sobre os valores que associam ao "Sábio".

Após a consulta de abundante literatura relacionada com o tema da sabedoria (Sternberg, 1990; Janson et al., 2001; Ardelt, 2003; Webster, 2003.), apurámos as regras metodológicas utilizadas na construção de escalas de atitudes (Moralles Vallego, Urosa Sanz, Blanco Blanco, 2003; Netemeyer, Bearden, Sharma, 2003), atendemos à reflexão concebida a partir de outros instrumentos afins e o recurso a júris, e envolvemo-nos na delimitação dos itens que nos poderiam ajudar a perceber o tipo e o grau dos valores que as pessoas atribuem às diferentes variáveis envolvidas no construto "Sabedoria". Entendemos que esses valores devem ser percebidos a partir da inclinação das concepções em função de: variáveis da "Personalidade" (bondade, alegria, simplicidade, serenidade…), variáveis de "Inteligência" (genialidade, resolução de problemas, ajuizar, conhecimento abundante, reflexão…), relação com o "Transcendente" (Vontade de Deus, vida para além da morte, oração, espiritualidade…) (cf. quadro 1).

Quadro 1 - *Níveis estruturais da E.S.S.*

Nível 1 *problemática*	**Nível 2** *factores*	**Nível 3** *itens*	**Nível 4** *Número*
Que valores estão associados ao conceito de "Sabedoria"?	Valores associados à Personalidade	Simplicidade	1
		Serenidade	6
		Bondade	8
		Controlo emocional	10
		Capacidade de perdoar	13
		Alegria	15
	Valores associados à Inteligência	Genialidade	3
		Resolver problemas	5
		Ajuizar bem	7
		Reflexão	12
		Abundante conhecimento	14
		Resposta a situação imprevista	16
		Saber envelhecer	18
	Valores associados à Transcendência	Vida para além da morte	2
		Relação com o transcendente	4
		Vontade de Deus	9
		Atitude espiritual	11
		Existência e poder de Deus	17

Após a disposição de todos os itens decidimos integrar na escala três perguntas directas e relacionadas com os três factores em causa, de forma a obtermos mais informação e podermos aferir a existência de relações significativas entre eles: *Considera-se uma pessoa com bastante conhecimento? Está satisfeita com a vida / é feliz? Pratica, ainda que de forma pouco sistemática, alguma religião?*

Método

Amostra

Os critérios de selecção da amostra foram determinados pela preocupação de aproximar este ensaio aos objectivos gerais previstos para nosso projecto de

investigação futura. A amostra global (98 participantes) consta de um grupo representativo dos alunos universitários, com subgrupos do curso de Teologia, de Psicologia, de Enfermagem e Medicina; outro grupo representativo dos profissionais, com subgrupos dos sacerdotes/freiras, enfermeiros, psicólogos e professores da área das humanidades. A variável sexo foi igualmente tida em conta na selecção da amostra. Assim, a amostra, seleccionada aleatoriamente a partir de cada um dos grupos previstos, acabaria por ficar representada por área como surge no quadro 2 e quanto ao sexo no quadro 3:

Quadro 2 - *Distribuição da amostra por áreas, médias de idades, desvios-padrão, mínimo e máximo das idades*

Área	**n**	**%**	**Média**	**Desvio Padrão**	**Mínimo**	**Máximo**
humanidades	38	38.78	41.40	17.28	20	82
científico-sanitários	36	36.74	25.72	9.91	19	59
teologia	24	24.49	34.38	20.63	20	80
total	98	100.00	33.92	17.24	19	82

Quadro 3 - *Distribuição da amostra em função das variáveis Sexo e Área*

Sexo	**n**	**Humanidades**	**Cientifico-sanitário**	**Teologia**
masculino	45 (45.91%)	10 (22.22%)	13 (28.89%)	22 (48.89%)
feminino	53 (25.08%)	28 (52.83%)	23 (43.40%)	2 (3.77%)

Procedimento

A Escala foi por nós aplicada, ao longo dos meses de Outubro e Novembro de 2006, a um grupo de alunos do 3º ano da licenciatura em Enfermagem do Instituto Piaget de Viseu; a alunos do 3º e 4º anos de Teologia, oriundos das Dioceses de Bragança, Guarda, Lamego e Viseu; a um grupo de finalistas do curso de Medicina da Universidade de Coimbra e a um grupo de alunos do 3º ano da licenciatura em Psicologia do Instituto Piaget de Viseu. A aplicação aos sacerdotes e religiosas foi por nós orientada no arciprestado de Resende e no Colégio da Imaculada Conceição em Lamego, tendo a amostra dos psicólogos sido conseguida no Instituto Piaget de Viseu. A amostra dos

enfermeiros foi avaliada no Hospital da Figueira da Foz, tendo os questionários sido aplicados, após o horário de trabalho, por um enfermeiro previamente preparado. Aplicámos os questionários aos restantes profissionais, da área das humanidades, na Escola Secundária D. Egas Moniz e Externato D. Afonso Henriques, na Vila de Resende.

Resultados

No estudo da dimensionalidade da escala foi efectuada uma Análise em Componentes Principais (ACP) com rotação *varimax*, como consta no quadro 4.

Quadro 4 - *Indicadores de adequação da amostra e da matriz à factorização*

Indicadores	Amostra
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.822
Bartlett's Test of Sphericity	$\chi^2(153)=694{,}104$, p=.000

A medida de adequação da amostra à factorização segundo o critério de Kaiser (1974) é meritória. O *Bartlett's Test of Sphericity* foi significativo. O número de sujeitos por item é cerca de 5. Estes resultados vão no sentido da adequação do tamanho da amostra e da matriz e, por isso, permitiu-nos prosseguir com os cálculos (cf. quadro 5)

Quadro 5 - *Distribuição dos itens pelos factores, saturações factoriais, comunalidades, médias, desvios-padrão e correlações corrigidas*

Item	h^2	F1	F2	F3	Média	DP	r*
vontade de Deus	.746	**.858**	.092	-.041	3.48	1.20	.74
sensibilidade existência de Deus	.769	**.836**	.245	.100	3.50	1.18	.78
atitude espiritual	.730	**.819**	.236	.069	3.72	0.93	.71
oração	.696	**.772**	.308	-.075	3.38	1.14	.77
vida além da morte	.448	**.648**	.130	-.104	3.18	1.20	.54
genialidade	.440	-.446	.428	.239	3.58	.87	.87
alegria	.514	.119	**.706**	.018	3.78	.94	.94
serenidade	.581	.165	**.680**	.301	4.18	.78	.78
bondade	.486	.256	**.649**	.001	3.88	1.01	1.01

Item	h2	F1	F2	F3	Média	DP	r*
capacidade de perdoar	.551	.426	**.557**	.243	3.98	.86	.86
simplicidade	.364	.221	**.545**	-.135	3.86	.86	.86
controlo emocional	.361	.015	**.482**	.358	3.90	.73	.73
conhecimento abundante	.697	.106	-.136	**.817**	4.11	.90	.56
responder correctamente	.606	-.273	-.058	**.727**	4.35	.81	.49
reflexão	.458	-.018	.149	**.660**	4.20	.83	.41
envelhecer de forma positiva	.379	.091	.251	**.555**	4.17	.75	.47
habilidade resolver problemas	.563	-.486	.204	**.534**	4.39	.65	.39
ajuizar bem	.383	-.037	.429	**.445**	4.22	.87	.56
Valor próprio		4.86	3.47	1.44			
Variância explicada		26.98	19.30	8.01			

A análise do *scree plot* sugeriu-nos a existência de 2 ou 3 factores. A análise foi forçada a 3 factores que explicam 54,28% da variância total, o que foi considerado muito bom. Quase todos os itens saturaram no factor previsto. A excepção é o item "genialidade" que não se revelou ser um bom item: tem saturações altas nos factores 1 e 2 . De facto, o item "genialidade" não se revelou um bom item e obtém uma correlação baixa com o factor. A sua exclusão faz aumentar o alfa de .725 para .749.

Quadro 6 - *Média, desvio-padrão e alfa de Cronbach por factor*

Factores	Nº de itens	Média	DP	Amplitude teórica	Amplitude observada	alfa
F1- Transcendência	5	17.27	4.69	5-25	5-25	.874
F2- Personalidade	6	23.57	3.46	6-30	11-29	.749
F3- Inteligência	6	25.44	3.20	6-30	13-30	.743

A consistência interna da escala foi verificada através do coeficiente alfa de Cronbach, cujos valores são adequados a esta fase da construção da escala, devendo-se na apreciação da sua magnitude levar em consideração o pequeno número de itens por factor.

Discussão

Os resultados obtidos a partir da aplicação da Escala Sobre Sabedoria (ESS) à amostra por nós seleccionada, permitem-nos afirmar que a ESS revela boas propriedades psicométricas. Destaca-se o bom funcionamento na análise factorial e no índice de fidelidade (coeficiente alfa). Os factores apresentam-se bem discriminados e todos os itens, à excepção do item nº 3, saturam no factor previsto.

O item "genialidade" revelou, de facto, não ser um "bom item", dado que obtém uma correlação baixa com o factor e a sua exclusão faz aumentar o alfa de .725 para .749. Concluímos, por isso, a necessidade de eliminar este item em futuras aplicações. As três questões suplementares que integram a ESS produziram informação que consideramos muito relevante para a análise e compreensão dos resultados. Ao longo da aplicação não registamos dificuldades significativas na interpretação e na resposta aos itens.

O nosso estudo permite-nos igualmente constatar a discriminação da "sabedoria" a partir de factores de natureza cognitiva, de factores relativos às características da personalidade e de factores relacionados com a dimensão espiritual da existência humana. Apraz-nos destacar a significativa relação entre a sabedoria e a dimensão transcendente da existência humana (.874). O facto de alguns itens terem saturações elevadas em mais do que um factor (controlo emocional, ajuizar bem, capacidade de perdoar…) poderá dever-se à estrutura complexa da ESS e sobretudo à multidimensionalidade dos conceitos.

Assim, consideramos que a ESS está preparada para responder aos objectivos para os quais foi construída, podendo, por conseguinte, funcionar como instrumento que fornece informação acerca da forma como as pessoas concebem a "Sabedoria" e sobre os valores que associam à pessoa "Sábia". A fim de confirmar todos os resultados decidimos replicar o estudo.

Estudo 2

Com a preocupação de não saturarmos aqueles que já haviam contribuído para a primeira investigação e "pouparmos" eventuais contributos para o estudo final, optámos por desta vez aplicar, ao longo do mês de Maio de 2007, a ESS (revista) a um grupo de 104 alunos do curso de Psicologia e de

Enfermagem do *Instituto Piaget – Viseu* e do curso de Teologia do *Instituto Superior de Teologia das Beiras-Viseu,* estes pertencentes às Dioceses de Bragança, Guarda, Lamego e Viseu.

Método

Amostra

A amostra seleccionada a partir de cada um dos grupos, acabaria por ficar representada da seguinte forma:

Quadro 7 - *Distribuição da amostra por áreas, médias de idades, desvios-padrão, mínimo e máximo das idades*

Área	n	%	Média	DP	Mínimo	Máximo
Humanidades	37	35,6%	22,19	2,78	19	34
Científico-sanitários	49	47,1%	21,14	3,01	19	33
Teologia	18	17,3%	23,00	3,56	20	35
Total	104	100,0%	21,84	3,09	19	35

O grupo das humanidades é representativo dos alunos do 3º ano de Psicologia; o grupo do científico-sanitário é representativo dos alunos do 4º ano de Enfermagem, e o grupo de Teologia é representativo dos alunos do 4º e 5º anos. As idades oscilaram entre 19 e 35 anos com uma média de 21.84 (DP=3.09).

Quadro 8 - *Distribuição da amostra em função das variáveis Sexo e Área*

Sexo	Total	humanidades	científico-sanitários	teologia
masculino	31 (29.81%)	4 (12.90%)	9 (29.03%)	18 (58.06%)
feminino	73 (70.19%)	33 (45.21%)	40 (54.79%)	0 (.00%)

Relativamente à variável sexo a amostra consta de 73 raparigas e 31 rapazes, dado que o sexo feminino predomina nos cursos de Psicologia e Enfermagem e o sexo masculino é o único no curso de teologia.

Resultados

No estudo da dimensionalidade da escala foi mais uma vez efectuada uma Análise em Componentes Principais (ACP) com rotação varimax, tal como procedemos para o primeiro estudo. A medida de adequação da amostra à factorização segundo o critério de Kaiser (1974) é meritória (.783). O *Bartlett's Test of Sphericity* foi significativo $\chi^2(136)=550{,}798$, p=.000)

Quadro 9 - *Distribuição dos itens pelos factores, saturações factoriais, comunalidades, médias, desvios-padrão e correlações corrigidas*

Item	**h^2**	**F1**	**F2**	**F3**	**Média**	**DP**	**r***
habilidade r prob	.55	**.739**	-.031	-.056	3.83	.88	.50
responder correctamente	.48	**.692**	-.049	.007	3.82	.96	.49
conhecimento abundante	.44	**.628**	-.054	.211	4.16	.85	.54
reflexão	.39	**.609**	.106	.053	4.19	.78	.45
ajuizar bem	.31	**.536**	.094	.133	3.84	.91	.37
controlo emocional	.51	**.518**	.468	.148	3.48	.90	.43
envelhecer de forma positiva	.35	**.464**	-.051	.366	3.49	1.09	.40
sensibilidade existência de Deus	.71	.041	**.834**	.101	3.11	.93	.68
vontade de Deus	.66	.064	**.806**	.085	2.74	1.00	.62
oração	.56	-.197	**.672**	.255	2.91	1.02	.55
atitude espiritual	.50	.113	**.610**	.336	3.16	.85	.48
simplicidade	.60	.041	.245	**.730**	3.54	.96	.62
alegria	.55	.174	.071	**.720**	3.43	.91	.51
capacidade de perdoar	.47	.100	.315	**.601**	3.46	.94	.56
bondade	.53	.249	.352	**.582**	3.38	.96	.55
serenidade	.50	.456	-.041	**.540**	3.75	.89	.39
vida além da morte	.51	-.251	.398	**.533**	2.96	1.17	.40
Valor próprio	4.65	2.69	1.26				
Variância explicada	27.37	15.83	7.40				

A análise do *scree plot* sugere, de novo, a existência de três factores. Os três factores extraídos explicam 50.60% da variância total, o que foi considerado bom. Todos os itens saturam acima de .40 em algum factor, o que nos

permite considerar como "bons" todos os itens. Verificamos que alguns itens revelam saturações elevadas em mais do que um factor (controlo emocional, envelhecer de forma positiva, atitude espiritual, vida para além da morte…) o que nos poderá sugerir, de novo, ter a escala uma estrutura complexa, ser a multidimensionalidade uma característica dos conceitos envolvidos e as características da amostra utilizada (estudantes universitários) ser propícia não apenas à saturação em vários factores, mas também à não saturação dos itens no factor previsto: o item "vida para além da morte" neste estudo satura no factor personalidade e não no factor transcendência. Todos estes aspectos serão acautelados no estudo final.

Quadro 10 - *Média, desvio-padrão e alfa de Cronbach por factor*

Factor	**nº de itens**	**Média**	**DP**	**Amplitude teórica**	**Amplitude observada**	**alfa**
F1: Cognição	7	26.81	3.98	7-35	12-35	.735
F2: Transcendência	4	11.92	2.95	4-20	4-19	.776
F3: Personalidade	6	20.53	3.94	6-30	11-30	.759

Os valores de alfa de Cronbach apesar de não poderem ser considerados elevados são adequados para esta fase da construção da escala, devendo-se na apreciação da sua magnitude levar em consideração o pequeno número de itens por factor. Apraz-nos, de novo, destacar a significativa relação entre a sabedoria e a dimensão transcendente da existência humana (.776).

Discussão e conclusão

Os resultados obtidos a partir da segunda aplicação da Escala Sobre Sabedoria revelaram novamente as suas adequadas propriedades psicométricas. Os itens que a integram permitem-nos confirmar a existência dos três factores (inteligência, personalidade e transcendência).

Praticamente todos os itens saturam no factor previsto, sendo, no então, de assinalar o facto de no primeiro estudo, com uma amostra que integrava indivíduos com idades mais avançadas, o item "a vida para além da morte" ter saturado no factor transcendência, e no segundo estudo, que integrava apenas estudantes universitários, este mesmo item ter saturado de forma mais significativa no factor personalidade. Da mesma forma o item "controlo emocional", no primeiro estudo, satura preferencialmente no factor personalidade

e, no segundo estudo, passa a saturar no factor inteligência. Atendendo à dimensão destas diferenças, reafirmamos a convicção de que tal poderá deverse à multidimensionalidade dos conceitos envolvidos e às características da amostra utilizada, até porque todos os outros itens (quinze em dezassete) saturam, nos dois estudos, no mesmo factor.

Deste modo, consideramos que a ESS está preparada para responder aos objectivos para os quais foi construída, podendo por conseguinte funcionar como instrumento que fornece informação acerca da forma como as pessoas concebem a "Sabedoria" e sobre os valores que associam à pessoa "Sábio".

Iremos prosseguir com a nossa investigação, convictos de que o conceito de sabedoria se define e encontra num misto de ideal sobre-humano e conhecimento puro. Iremos avançar convictos de que a habilidade de fazer boas escolhas, o ter uma clara compreensão do que está envolvido ao fazermos boas escolhas, é hoje especialmente importante. O poder e influência da sociedade para controlar as nossas vidas e afectar toda a nossa existência terá aumentado por ordens de magnitude nas últimas décadas. Nós precisamos de responder seriamente a este desafio e controlar esse poder que sub-repticiamente nos escraviza e impede de beneficiar da totalidade e valores da nossa natureza humana (cognitiva, afectivo-emocional ou espiritual).

Neste contexto, assumimos o exercício da sabedoria como o caminho de mais humanidade. O estudo empírico é a exigência necessária para que a sabedoria se torne numa meta, um método para as nossas escolas ou uma acção que é na realidade usada pelas pessoas, em público e nos papéis pessoais, a fim de beneficiarmos da totalidade da nossa humanidade. Na consumação do nosso esforço experimental (estudo e análise da sabedoria) e no engenho projectado para investigações futuras permanecerá a convicção, alinhada por Sternberg (1990, p.3), de que *"Para que se possa compreender total e correctamente o que se entende por sabedoria provavelmente é necessário mais sabedoria do que qualquer um de nós tem."*

Referências

Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology, 26* (8), 771- 789.

Ardelt, M. (2003). "Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale." *Research on Aging, Vol. 25* (3):275-324.

Ardelt, M. (2004). "Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept." *Human Development 47*:257-285.

Baltes, P. e Staudinger, U. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to oschestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist, 55* (1), 122-136.

Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva,* Porto: Edições Asa.

Barros, J. (2005). *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso,* Porto: Livpsic.

Brague, R. (2002). *A Sabedoria do Mundo, História da Experiência Humana no Universo.* Lisboa: Instituto Piaget.

Ceresko, A. (2004) *A Sabedoria no Antigo Testamento,* S. Paulo: Paulus.

Dalai Lama. (2002). *Sabedoria Infinita,* 2ª ed., Lisboa: Editorial Presença.

Emmons, R. (2000) Is Spirituality na Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern. In *The International Journal For The Psychology of Religion, vol. 10, 1,* p.3-25.

Jason, L., Reichler, A. et al. (2001). The measurement of Wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology, 29* (5), 585-598.

Kaiser, H. (1974), A Computational Starting Point for Rao's Canonical Factor Analysis: Implications for Computerized Procedures. *Educational and Psychological Measurement, 10; vol. 34:* pp. 691 - 692.

King, J. (2002). SQ: Spiritual Intelligence: the ultimate intelligence. *Psychology and Psychotherapy, 75.* p. 116-117.

Kunzmann, U. & Baltes, P. (2003). "Beyond the Traditional Scope of Intelligence: Wisdom In Action." Pp. 329-343 in R. Sternberg, J. Lautrey, et al., *Models of Intelligence: International Perspectives,* Washington, DC: American Psychological Association.

Marchand, H. (1994). Sabedoria: uma questão milenária, uma questão actual. *Brotéria, 138,* 247-266.

Marchand, H. (1998). Wisdom: a case of high level of human performance. In A. Quelhas & F. Pereira (Eds), *Cognition and Context* (pp. 367-380). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Murphy, R. (2003), Wisdom in the Bible, Pp. 788-792 in *New Catholic Encyclopedia,* 2nd ed., Vol. 14. Detroit: Thomson-Gale.

Moralles Vallego, P.; Urosa Sanz, B.; Blanco Blanco, A. (2003), *Construcción de escalas de actitudes tipo likert,* Madrid: La Muralla.

Netemeyer, R., Bearden, W., Sharma, S. (2003), *Scaling Procedures: Issues and Applications.* London: Sage.

Polácek, K. (2001). La saggezza, traguardo dello sviluppo umano. *Orientamenti Pedagogici, 48* (1), 9-18.

Sisk, D. & Torrance, E. (2001). *Spiritual Intelligence: Developing higher consciousness.* Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.

Smutny, J. (2001). Spiritual Intelligence: Developing higher consciousness, *Roeper Review, 24* (1), p. 40-41.

Staudinger, U., Smith, J., Baltes, P. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: age differences and the role of professional specialization. *Psychology and Aging, 7,* 271-281.

Sternberg, R. (Ed.) (1990), *Wisdom: Its nature, origins, and development.* New York: Cambridge University Press.

Sternberg, J. (2000). Intelligence and wisdom. In R. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 631-649). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist, 36* (4), 227-245.

Sternberg, R., (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized.* New York: Cambridge University Press.

Webster, J. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development, 10* (1), 13-22.

Zohar, D. e Marshall, N. (2001). *Inteligencia Espiritual,* Barcelona: Plaza & Janés Editores.

WISDOM: CONSTRUCTION OF NEW SCALE

Paulo Jorge P. Alves
I.S.E.I.T – Instituto Piaget, Viseu, Portugal

Abstract: Understood as a complex construct, multidimensional and characteristic of the development levels particularly highs, wisdom has "reborn" from the shapes of adaptation that keep at develop along life's period and that are susceptible of confirm experimentally. The new investigations reveal significant correlations between wisdom and variables of personality, at the same time that denounce a relation between wisdom and the transcendent dimension of human existence.

After the theoretical introduction, the two studies presented by us for the construction and validation of an instrument that supply information about the way how people conceive the "Wisdom" and about the values that associate to the person "Wise". The studies' results achieved reveal the good psychometric proprieties of ESS (scale about wisdom), as well as permitted confirm his multidimensional nature about the variables of Personality (goodness, happiness, simplicity, serenity...); variables of Intelligence (resolution of problems, judge, abundant knowledge, reflection...); relation with the Transcendent (God wish, life beyond death, prayer, spirituality...)

KEY-WORDS: *Wisdom, personality, knowledge, transcendence.*

ESCALA SOBRE A SABEDORIA (ESS)

Paulo Alves (2007)

Idade: _____ sexo: _____ Profissão: _____

Nível de Formação: _____ Curso: _____

O conceito de **"Sabedoria"** varia de pessoa para pessoa... Este questionário pretende conhecer a sua opinião sobre o que é a "**Sabedoria**" e sobre os valores que associa à pessoa **"Sábia"**. Deve responder sinceramente a todas as perguntas, de acordo com a sua opinião.

O questionário é anónimo.

Faça uma cruz (só uma em cada resposta) no quadrado correspondente ao grau de concordância com cada uma das afirmações/concepções:

1 = Totalmente em desacordo (absolutamente não)
2 = Bastante em desacordo (não)
3 = Nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos)
4 = Bastante de acordo (sim)
5 = Totalmente de acordo (absolutamente sim)

1- Simplicidade	1	2	3	4	5
2- Atitude orientada para "a vida para além da morte"	1	2	3	4	5
3- Relação com o transcendente (oração)	1	2	3	4	5
4- Habilidade para resolver problemas	1	2	3	4	5
5- Serenidade	1	2	3	4	5
6- Capacidade de "ajuizar bem"	1	2	3	4	5
7- Bondade	1	2	3	4	5
8- Viver de acordo com a vontade de Deus	1	2	3	4	5
9- Controlo emocional	1	2	3	4	5
10- Atitude espiritual	1	2	3	4	5
11- Reflexão	1	2	3	4	5
12- Capacidade perdoar	1	2	3	4	5
13- Conhecimento abundante das realidades fundamentais da vida	1	2	3	4	5
14- Alegria	1	2	3	4	5
15- Capacidade de responder correctamente a uma situação imprevista	1	2	3	4	5
16- Sensibilidade para a existência e poder de Deus	1	2	3	4	5
17- Saber envelhecer de forma positiva	1	2	3	4	5

	Sim	**Não**
Considera-se uma pessoa com bastante conhecimento?		
Está satisfeita com a vida / é feliz?		
Pratica, ainda que de forma pouco sistemática, alguma religião?		

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.307-328
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

TOLERÂNCIA ÉTNICA NA ADOLESCÊNCIA

Elisabete Oliveira
Félix Neto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

O objectivo desta investigação foi analisar a tolerância étnica dos adolescentes. A amostra foi constituída por 221 adolescentes, todos fenotipicamente brancos, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Os resultados deste estudo revelam a existência de tolerância por parte dos adolescentes em relação aos negros e aos imigrantes em geral. A tolerância variava segundo a escolaridade da mãe, mas não variava segundo o sexo, a idade, a religião e a escolaridade do pai. A tolerância apresentou correlações positivas e significativas com as duas dimensões de significação afectiva das atitudes e com a satisfação com a vida, e correlação negativa e significativa com a escala de distância social. Todavia a correlação entre a tolerância e as atitudes face ao Cristianismo não foi significativa. Nenhuma das variáveis sócio-demográficas surgiram como preditoras da tolerância. Assim, as variáveis que contribuíram para a predição da tolerância são psicossociais: distância social, actividade em relação aos negros e satisfação com a vida.

PALAVRAS-CHAVE: *Atitudes, atitudes face ao Cristianismo, distância social, educação intercultural, satisfação com a vida e tolerância étnica.*

A história da migração portuguesa mostra o fluxo crescente de imigrantes nas últimas duas décadas. Se bem que esse fluxo remonte já à década de 60, em que os primeiros cabo-verdianos se instalaram em Portugal, e que durante os anos imediatamente a seguir a Abril de 1974 se tenham fixado outras minorias africanas provenientes também das ex-colónias, é a partir dos anos 80 que se intensifica o fluxo migratório e se diversificam os seus pontos de partida. Os primeiros fluxos significativos, a partir do meio da década de 70, trouxeram consigo um volume crescente de lusófonos: imigrantes dos PALOP[1] e brasileiros. Os próprios fluxos provenientes da União Europeia eram familiares ao país. Desde o final da década de 1990, Portugal viu diversificar a origem das migrações, com números crescentes de europeus de Leste. O país

Morada (address): Félix Neto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Campo Alegre, 1021, 4169-004 Porto. Email: fneto@fpce.up.pt.
Agradece-se o apoio do programa PTDC/PSI/69887/2006 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

[1] PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

viu-se, assim, inserido num mercado internacional de trabalho e numa dinâmica migratória cada vez mais complexos. É precisamente esta transformação na sociedade portuguesa que teve e tem repercussões destabilizadoras nos equilíbrios previamente existentes, e em especial no sistema de ensino português. E os reequilíbrios, imprescindíveis para o sistema educativo, não podem deixar de ser edificados pelo Estado, pois como afirma Rocha-Trindade: " (…) um importante número de alunos portadores de significativas especificidades culturais; a detecção das dificuldades com que os mesmos se têm debatido no processo de aprendizagem e, consequentemente, na progressão do respectivo percurso escolar; o incremento de atitudes de intolerância e de comportamentos discriminatórios em alguns casos xenófobos e racistas, começaram progressivamente a reclamar a atenção do Estado e da própria sociedade civil" (1995, p. 263).

Essa diversidade étnico-cultural é facilmente constatável nas nossas escolas públicas. Facto este demonstrado pelos dados nacionais, os mais recentes possíveis, que o GIASE[2] faculta sobre o número de alunos matriculados por "grupo cultural/nacionalidade"[3] devem existir, aproximadamente, 73 mil alunos estrangeiros matriculados no ensino básico obrigatório. Assim as escolas, confrontadas cada vez mais com a presença de alunos cujos traços físicos e referenciais culturais, na maior parte das vezes, divergem dos portugueses, devem organizar a integração, a educação e a instrução desses alunos. A escola, como "microcosmo" da sociedade e responsável pela educação de todos os alunos, tem um papel fundamental na difusão de determinados padrões culturais. Daí que a escola esteja na primeira linha como uma força importantíssima das mudanças sócio-educacionais, capazes de responder aos desafios da interculturalidade, da autonomia, da valorização da diferença e da defesa dos direitos humanos.

Como refere Ouellet, (1991) o conceito de educação intercultural designa, então, toda a formação sistemática que visa desenvolver nos membros dos grupos, maioritários e minoritários, uma maior compreensão da cultura nas sociedades modernas, uma maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes, atitudes adaptadas às diversidades culturais e compreensão das que podem levar ao racismo e uma melhor capacidade de participar na interacção social. Esta educação constitui ainda a oportunidade de ultrapassar os obstáculos que se interpõem entre os alunos das mi-

[1] Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação.

[2] Deve entender-se por "grupo cultural/nacionalidade" o conjunto dos alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um determinado "grupo cultural/nacionalidade".

norias e a igualdade de oportunidades que, do ponto de vista teórico e legislativo, possuem da mesma forma que os alunos pertencentes à cultura dominante e de desenvolver nos jovens uma maior abertura ao mundo e uma maior consciencialização da interdependência existente ao nível da economia mundial. Cardoso (1996) refere-se a algumas definições de educação intercultural, num sentido restrito, onde se preconiza que esta é uma educação para a igualdade, para a compreensão e tolerância das diversidades culturais. Nesta perspectiva, à escola compete uma tarefa essencial o contributo que ela pode dar através da dita educação intercultural para a aprendizagem - da tolerância - não apenas através da descoberta da diferença do outro, mas sobretudo, através da solidariedade entre todos os alunos.

Este facto é o reflexo de um número, cada vez maior, de pesquisas e de estudos sobre as relações intergrupais, as atitudes, o preconceito e, consequentemente, sobre a tolerância. Nesta linha podemos questionar até que ponto os adolescentes brancos são tolerantes em relação aos seus colegas cujo o fenótipo é negro e aos imigrantes em geral?

Para apontar resposta a esta questão encontramos na Psicologia um enorme leque de investigação efectuada sobre as relações intergrupais. Como refere Neto (1997) a investigação em psicologia social sobre as relações intergrupais têm estudado as atitudes das pessoas da maioria em relação aos imigrantes. Focamos neste artigo, mais em particular, a nossa atenção num padrão de atitudes essenciais para que os diferentes grupos étnicos e culturais, que coabitam nas nossas escolas, possam interagir de uma forma salutar: a tolerância étnica.

Como refere Allport (1954), a tolerância é mais favorável quando os diferentes grupos perseguem objectivos comuns, quando pertencem a estatutos sócio económicos semelhantes, e quando a interacção é institucionalmente apoiada. A tolerância, como atitude, é adquirida e apreendida no meio social em que o indivíduo está inserido. Folulquié e Saint Jean (1969, citado por Ventura e Neto, 2004) retomaram a definição clássica de atitude estabelecida por Allport (1935) a atitude "é uma disposição *(state of readiness)* mental e nervosa, organizada pela experiência, e que exerce uma influência directiva ou dinâmica na conduta do indivíduo *(individual reponse)* em relação a todos os objectos e a todas as situações com que está em ligação" (p. 205).

Nesta perspectiva, a presente investigação foi realizada tendo em vista dois objectivos. O primeiro objectivo foi o de verificar se há variáveis sócio-demográficas (tais como, idade, sexo, religião e escolaridade dos pais) que

influenciem a tolerância nos adolescentes. A investigação sobre a influência das variáveis sócio-demográficas tem fomentado resultados discordantes. Por exemplo, ao examinarmos a literatura sobre a relação religião-preconceito deparamo-nos com o facto desta não ser assim tão linear. Como referem Cañero e Solares (2002), alguns estudos realizadas neste campo apontam que as pessoas que assistem com regularidade aos serviços religiosos eram as mais preconceituosas; outros afirmam serem os com o mais baixo nível de preconceito; noutros estudos chegaram a concluir que as pessoas que assistiam com regularidade aos serviços religiosos eram tão pouco preconceituosas como os que nunca assistiam. Também, quanto ao sexo dos participantes, num estudo efectuado por Constantine e Gushue (2003), não revelou interacções significativas com a tolerância e o mesmo ocorreu para o grau de escolaridade. Enquanto, Neto (2007) num estudo efectuado verificou que as mulheres obtinham pontuações mais elevadas na escala da tolerância étnica que os homens.

O segundo objectivo deste estudo foi o de averiguar a relação que existe entre a tolerância e outros construtos psicológicos, tais como: atitudes em relação aos negros, distância social, satisfação com a vida e atitudes em relação à religião.

A satisfação com a vida, resultante da auto-avaliação que a pessoa faz da sua vida em geral, pode ser explicada como uma variável que influencia as atitudes que temos perante os outros. E, como refere Neto (1999) a satisfação com a vida "parece estar em grande medida relacionada com a qualidade do nosso relacionamento social" (p. 57). Quanto ao conceito de distância social expõe os graus de compreensão e de simpatia que subsistem entre as pessoas, entre as pessoas e grupos sociais, e entre grupos sociais. Neto e Ruiz (1998) examinaram as atitudes de maior ou menor afastamento ou aproximação, numa amostra de adolescentes, em relação às minorias étnicas em geral e, em particular, aos colegas da escola oriundos dessas minorias e concluíram que existe unanimidade "quanto a não estabelecer uma distância social em relação às minorias étnicas" (p. 200).

Face ao problema da investigação definido para este estudo e tendo em conta os aspectos teóricos e a revisão bibliográfica formulamos as seguintes hipóteses: 1) a tolerância que os adolescentes brancos demonstram em relação aos negros não depende da idade, do sexo, da religião e da escolaridade dos pais"; 2) "os adolescentes brancos que expressam atitudes mais positivas, maior satisfação com a vida, menor distância social e são mais religiosos são mais tolerantes em relação às pessoas de cor negra e aos imigrantes em geral".

Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por 221 adolescentes, todos fenotipicamente brancos, 47,1% do sexo masculino e 52,9% do sexo feminino. Todos frequentavam o terceiro ciclo do ensino básico, 50,7% no 7º ano, 24,9% no 8º ano e 24,4% no 9º ano. A nível etário as idades oscilam entre os 12 e os 18 anos (M=14,0, DP=1,5).62% dos alunos vivem com os pais , 27,6% pertencem a famílias monoparentais, 4,1% coabitam com outros familiares e 6,3% são alunos institucionalizados.

Relativamente à escolaridade do pai 21,3% dos adolescentes inquiridos não responderam e quanto à sua profissão a percentagem foi de 7,2. Os pais possuem habilitações literárias reduzidas, pois somente 4,9% concluíram o ensino superior, em contraste com 50,7% que frequentaram até ao 2º ciclo do ensino básico. O que está de acordo com as ocupações profissionais que acabam por reflectir o nível escolar. Assim, apenas 4% ocupam cargos de direcção, enquanto os restantes 57,5% são essencialmente operários fabris e da construção civil e empregados de comércio e serviços. Existe ainda uma percentagem (38,5%) com profissões de técnicos e vendedores.

Quanto à profissão e escolaridade da mãe o panorama pode considerar-se similar. 12,2% dos adolescentes não respondem quanto à profissão da mãe e 2,3% quanto à escolaridade. Como podemos constatar 37,5 % só frequentaram até ao 1º ciclo do ensino básico e, meramente, 3,7% frequentaram o ensino superior. No que concerne à profissão das mães, a maioria exerce funções ligadas à limpeza, ao comércio, ao serviço e às actividades fabris.

Quando inquiridos quanto à religião que professam 83,7% dos adolescentes declararam-se católicos, 12,2% responderam não ter religião (são agnósticos ou ateus) e 4,1% professam outra religião. No que diz respeito à posição perante a religião 37,5% afirmaram ser crentes e praticantes, 43,9% crentes mas não praticantes e 18,6% nem crentes nem praticantes.

Instrumentos

Os adolescentes completaram um questionário que incluía a obtenção de informação sócio-demográfica (idade, sexo, escolaridade dos pais e religião) e as escalas abaixo descritas:

Escala de Tolerância Étnica. Segundo Neto (2007) "esta escala é uma escala de etnocentrismo desenvolvida por Berry e Kalin (1995) para o contexto canadiano." Esta escala, adaptada ao contexto português, é um instrumento constituído por sete itens tipificados numa escala de Likert de cinco pontos desde concordo totalmente (5) até discordo totalmente (1). Os itens não se encontram todos formulados no sentido positivo e propõe uma abordagem que enfatiza, por um lado, as dimensões humanas quer na vertente afectiva social e emocional, por outro lado, sugere uma variedade de possíveis posicionamentos do participante face à coexistência da diversidade cultural no país. Exemplos dos itens desta escala podem ser vistos no quadro 1.

Escala de Distância Social. Emory Bogardus criou a escala de Distância Social em 1925, com a finalidade de avaliar o grau de distância que uma indivíduo deseja conservar nas relações entre as pessoas, entre as pessoas e grupos sociais, e entre grupos sociais. Devido à idade dos indivíduos da nossa amostra decidimos usar uma escala adaptada a partir da Escala de Distância Social de Bogardus, com apenas cinco itens. Os itens foram avaliados numa escala tipo Likert com cinco pontos desde muito agradável (1) a muito desagradável (5). Exemplos destes itens podem ser vistos no quadro 2.

O *Diferencial Semântico na medição das Atitudes.* As escalas do diferencial semântico foram criadas e desenvolvidas por Osgood et al. e como refere Page *et al.* (1998, p. 16) "são um método para medir o significado de conceitos, particularmente a sua dimensão mais comum, para um conjunto de pessoas". Segundo Isaak e Michael (1995; citado por Page et al., 1998), este método tem sido utilizado para "estudar atitudes e opiniões em termos afectivos ou avaliativos" (p. 16). Assim, o procedimento metodológico utilizado para a verificação das atitudes foi o diferencial semântico, permitiu-nos avaliar a associação, a significação, a intensidade e a frequência, tendo em conta os juízos dos sujeitos Este instrumento de medida é considerado válido e fiável atendendo, às suas características psicométricas, como demonstraram diversos estudos através da consistência interna dos resultados (e.g., Osgood, 1982 e Ander-Egg, 1974).

Foi construída uma escala bipolar ou dípola, para o presente estudo, com dezasseis características na totalidade (dezasseis características e os seus extremos opostos, por exemplo feliz-infeliz, para entendimento da ancoragem psicossológica, e expostas numa escala de 1 a 7 itens para cotação posterior). Para obviar o facto da literatura indicar a propensão dos sujeitos escolherem o mesmo lado da escala, procedeu-se à inversão de alguns pares como pode ser visto no quadro 3.

Escala da Satisfação com a Vida. A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) foi delineada e estruturada por Diener e colaboradores (1985) no sentido de avaliar o juízo subjectivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não em função de padrões impostos externamente, pelo investigador ou por outrem. Como refere Neto (1999) a satisfação com a vida "parece estar em grande medida relacionada com a qualidade do nosso relacionamento social" (p. 57). Neto (1993) ao estudar os resultados psicométricos discriminados por Dinner *et al.* (1985), concluiu que a escala de SWLS pode ser aplicada em grupos etários diferentes, o que nos interessa para o nosso estudo em particular com adolescentes. Os estudos em torno da construção dos itens conduziram a uma versão de 5 itens, todos formulados no sentido positivo. Os itens foram avaliados numa escala de tipo Likert com sete pontos. Exemplos destes itens são: "De muitas formas a minha vida está próxima do meu ideal" e "Se pudesse viver tudo de novo não mudaria quase nada". A escala neste estudo obteve uma média de 23,9 (DP = 6,7), confirmando, estes dados, o que Neto (1993) verificou com adolescentes residindo em Portugal (média = 22,9; D.P. = 5,6). O valor de consistência interna desta escala no neste estudo foi de .86.

Escala de Atitudes face ao Cristianismo. Esta escala foi desenvolvida, por Francis (1987), durante a década de setenta e aplicada a diferentes grupos etários, desde crianças a adultos. A escala é utilizada como uma medida geral e unidimensional sobre o interesse face à religião, em concreto, clarifica a percepção que as pessoas têm sobre a religião cristã, ao mencionar a Bíblia, Deus, Jesus, a oração e a igreja. A validade e fidelidade da escala baseiam-se em estudos efectuados pelo autor em diferentes países. Foi utilizada a versão portuguesa da Escala de Atitudes face ao Cristianismo, que foi validada em Portugal por Ferreira e Neto (2002). A escala de Atitudes face ao Cristianismo comporta vinte e quatro itens tipificados numa escala de Likert de cinco pontos (desde concordo totalmente até discordo totalmente). Alguns dos itens estão direccionados positivamente e outros negativamente. Exemplos de itens desta escala são: "Eu sei que Jesus me ajuda"e "Penso que os serviços religiosos são aborrecidos". O coeficiente de consistência interna desta escala neste estudo foi de .97.

Procedimento

A administração do inquérito foi executada pela investigadora numa das aulas a todos os alunos de cada turma, independentemente da sua ori-

gem étnica ou do seu fenótipo. Certificámos os alunos, oralmente, quanto ao anonimato da pesquisa, bem como quanto à ausência de respostas certas ou erradas, melhores ou piores, numa tentativa de evitar respostas estereotipadas, guiadas apenas pela desejabilidade social. Posteriormente, a investigadora separou os inquéritos que foram preenchidos pelos alunos que apresentavam um fenótipo negro. A recolha de dados ocorreu em 2006.

Resultados

Análise preliminar das Escalas

Antes de examinar a consistência interna das escalas de Tolerância Étnica, Distância Social e Atitudes em relação aos negros, as matrizes de correlações inter-itens foram submetidas à análise factorial em componentes principais.No que se refere à Escala de Tolerância Étnica encontrou-se uma solução unifactorial dos sete itens. Nesta amostra os sete itens revelaram contribuições elevadas (contribuição mais baixa: .37) num só factor. As contribuições factoriais dos sete itens são apresentadas no quadro 1. 35.7% da variância foi explicada para os sete itens.

A análise dos itens permite-nos verificar que a correlação item-score total corrigida para cada item da Escala de Tolerância foi substancial, isto é, acima de 0.30. A escala obteve uma média de 26,30 (DP = 4,59). O valor de consistência interna, avaliado através do alfa de Cronbach, foi de .68, valor que pode ser considerado satisfatório, se atendermos ao número de itens da escala.

A pontuação média dos participantes na Escala da Tolerância Étnica foi de 3.75. este valor está acima do ponto neutro da escala (3) denotando uma orientação moderadamente tolerante.

Quadro 1 - *Saturações factoriais e correlações item-score total dos itens da Escala de Tolerância*

Item	**Saturações factoriais**	**Correlações corrigidas item-score total**
1. É má ideia que pessoas de diferentes etnias casem uma com a outra.	.72	.52
2. Os que não são brancos que vivem aqui não devem esforçar-se para ir onde não são desejados.	.50	.34
3. Se os empregadores apenas querem contratar certos grupos de pessoas, isso é com eles.	.37	.24
4. Fico zangado(a) quando vejo imigrantes recentes na televisão a pedir os mesmos direitos que os portugueses.	.46	.29
5. É bom ter pessoas de diferentes grupos étnicos a viver no mesmo país.	.64	.39
6. Deveríamos promover a igualdade entre os portugueses independentemente da origem étnica.	.74	.50
7. Não me sinto à vontade numa sala cheia de pessoas de culturas diferentes que agem de modo diferente e que falam com um sotaque acentuado.	.66	.44

No que se refere à Escala de Distância Social também se encontrou uma solução unifactorial dos cinco itens. Nesta amostra os cinco itens revelaram contribuições elevadas (contribuição mais baixa : .66) num só factor. As contribuições factoriais dos cinco itens são apresentadas no quadro 2. 65.5% da variância foi explicada para os cinco itens. A análise dos itens permite-nos verificar que a correlação item-score total corrigida para cada item da escala foi substancial, isto é, acima de .53, variando entre .53 e .78. Todas as correlações são altamente significativas ($p < .05$). A escala obteve uma média de 18,78 (DP = 3,34). O valor de consistência interna, avaliado através do alfa de Cronbach, foi de .87, valor que pode ser considerado bom, se atendermos ao número de itens da escala. A pontuação média dos participantes na Escala de Distância Social foi de 1.25. Este valor está abaixo do ponto neutro da escala (3) manifestando uma orientação favorável quanto a não estabelecer uma distância social em relação aos negros.

Quadro 2 - *Saturações factoriais e correlações item-score total dos itens da Escala de Distância Social*

Item	**Saturações factoriais**	**Correlações corrigidas item-score total**
1. Ter vizinhos negros.	.76	.62
2.Ter um(a) namorado(a) negro(a).	.66	.53
3. Ter colegas negros.	.89	.78
4. Ter amigos negros.	.88	.76
5. Ter um(a) professor(a) negro(a).	.84	.73

Atendendo às saturações relevantes obtidas pelos itens, bem como aos seus valores de consistência interna adequado, parece-nos, então, que ambas as escalas constituem instrumentos merecedores da nossa confiança para avaliar a tolerância e a distância social em geral dos adolescentes da nossa amostra.

Para o estudo da dimensionalidade das Atitudes recorreu-se à escala de Diferencial Semântico, ao conjunto dos 16 itens, foi efectuada uma análise em componentes principais (ACP). Emergiram dois factores (com valor próprio superior a 1) que explicam 46,0% da variância total. Estes factores foram ainda submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. O primeiro factor permite identificar a dimensão Avaliação e agrupa os nove itens da dimensão Avaliação, apresentando um valor próprio de 5,73 e explicando 35,81% da variância. No que se refere ao segundo factor, este permite identificar a dimensão Actividade e agrupa sete itens, apresentando um valor próprio de 1,63 e contribuindo para explicar 10,23% da variância.

A distribuição dos itens por factor, bem como as respectivas saturações (contribuições superiores a 0.50 para cada um desses dois factores) encontram-se sistematizadas no quadro 3. No factor 1 surgem nove itens que permitem identificar a dimensão Avaliação e no factor 2 emergem sete itens que parecem reportar-se à dimensão Actividade. De notar que os itens saturam, de forma significativa, em dois dos factores previstos por Osgood *et al.* (Neto, 1998), apresentando todos eles saturações superiores a .50, o que na opinião de Pearson e Hall (1993) constituem saturações boas.

Os valores de consistência interna obtidos, através do teste de Alpha de Cronbach, α =.86 para a dimensão avaliação e α =.77 para a dimensão Actividade sublinham a adequação dos índices de fidelidade deste instrumento e

tendo em conta o número reduzido de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados aceitáveis. A análise dos itens permitenos verificar que, em cada uma das dimensões, estes se correlacionam de forma significativa e com valores de r corrigido superiores a .40. A dimensão relativa à percepção da Avaliação obteve uma média de 46,6 (DP=8,68) e uma média das correlações corrigidas de 0,59. Quanto ao factor que integra os itens relativos à percepção da Actividade a média obtida foi de 33,36 (DP=7,21) e a média das correlações corrigidas de 0,49.

Quadro 3 - *Contribuição factorial dos itens dos factores da significação afectiva em relação aos alunos negros*

	Avaliação	
simpáticos	.60	
inteligentes	.59	
responsáveis	.67	
felizes	.65	
bons	.75	
amorosos	.70	
agradáveis	.69	
estudiosos	.61	
Sinceros	.58	
		Actividade
trabalhadores		.52
pacíficos		.49
honestos		.71
não perturbadores		.61
disciplinados		.70
sociáveis		.56
educados		.68
%Variância	35,81	10,23
%Variância acumulada	35,81	46,05

Em suma, considerando que ambos os factores da escala de atitudes se revelaram internamente consistentes e bem definidos pelos itens e que a estrutura bifactorial do instrumento é congruente com as soluções factoriais encontrados noutros estudos de validação, parece-nos legítimo concluir pela sua

adequação para avaliar a percepção das atitudes dos adolescentes brancos perante os adolescentes negros.

Teste das Hipóteses

Variáveis sócio-demográficas (idade, sexo, religião e escolaridade dos pais) e a tolerância étnica

Quanto à hipótese 1 sugeríamos a possibilidade do sexo, da idade, da religião e da escolaridade dos pais não influenciarem a tolerância demonstrada pelos adolescentes.

As estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças para a tolerância étnica são mostradas no quadro 4 em relação a variáveis sócio-demográficas: sexo, idade, religião e escolaridade dos pais.

Quadro 4 - *Médias, desvios-padrão da tolerância étnica em função de variáveis sócio-demográficas*

Variável		N	Média	Desvio-padrão	F	P
Sexo						
	Masculino	96	3,8	.06	0.005	0.942
	Feminino	125	3,8	.06		
Idade						
	12-13 anos	104	3.7	0.66	0.722	0.396
	14-18 anos	117	3.8	0.65		
Religião						
	Crentes e praticantes	83	3.77	0.65	0.622	0.538
	Crentes e não praticantes	97	3.78	0.68		
	Não crentes	41	3.65	0.64		
Escolaridade						
Pai	1º e 2º ciclo	104	3,7	0.62	1,66	0.198
	3ºciclo/ secundário/ ensino superior	101	3,8	0,64		
Mãe	1º e 2º ciclo	110	3,6	0.67	3,97	0,047
	3ºciclo/ secundário/ ensino superior	105	3,8	0,63		

Com base nos resultados apresentados, no quadro anterior, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo

(F (1, 219) = 0,005; p = 0,94), à idade (F (1, 219) = 0,722); p = 0,39), à religião (F (1, 219) = 0,622; p = 0,53) e à escolaridade do pai (F (1, 203) = 1,66; p = 0,19). Ou seja, os efeitos do sexo, da idade, da religião e da escolaridade do pai não interferem na tolerância dos adolescentes. Mas, encontraram-se diferenças significativas segundo a escolaridade da mãe na tolerância, F (1, 213) = 3,97; p = 0,04.

Correlações entre a Escala de Tolerância étnica e outras medidas psicossociais

Uma das hipóteses deste estudo considerava que os adolescentes que expressam atitudes mais positivas em relação aos negros, maior satisfação com a vida, menor distância social e que são mais religiosos manifestam maior tolerância.

Como podemos constatar, através da leitura do quadro 5, a tolerância estava correlacionada de modo significativo e positivo com as duas dimensões da significação afectiva das atitudes (avaliação e actividade) e com escala da satisfação com a vida. A tolerância estava correlacionada de modo significativo e negativo com a escala de distância social. Quanto à correlação entre os adolescentes mais religiosos (atitudes face ao Cristianismo) e a tolerância não se encontrou qualquer tipo de correlação significativa.

Quadro 5 - *Correlações entre a escala de tolerância e outras medidas psicossociais*

Medidas	**Tolerância**
Dimensões da significação afectiva	
Avaliação	
Negros	.30**
Actividade	
Negros	.30**
Satisfação com a Vida	.21**
Distância Social	-.30**
Atitudes face ao Cristianismo	.10

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

Predição da tolerância

Recorreu-se à análise de regressão múltipla para determinar que variáveis prediriam a tolerância. Os preditores foram as variáveis sócio-demográficas (idade, sexo, religião e escolaridade dos pais) e as variáveis psicossociais

(dimensões da significação afectiva das atitudes, distância social, satisfação com a vida e atitudes face ao Cristianismo). Os resultados desta análise demonstraram que nenhuma das variáveis sócio-demográficas surgiram como preditoras da tolerância. Como se pode observar no quadro 6, dentro das variáveis psicossociais, a distância social é o termo com maior contribuição para a predição da tolerância, sendo também termos de predição significativos a dimensão de significação afectiva das atitudes - actividade em relação aos negros e a satisfação com a vida. As três variáveis explicam 17% da variância.

Quadro 6 - *Análise de regressão múltipla para a variável tolerância étnica*

Passo	Variável	R múltipla	R2	Beta	t
1	Distância Social	.31	.09	-.31	-4.75***
2	Actividade Negros	.39	.15	.25	3.87***
3	Satisfação com a Vida	.41	.17	.14	2.18*

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

Nota: os valores beta e t são relativos ao passo em que a variável entrou na equação

Discussão

Este estudo abordou a perspectiva de uma amostra de adolescentes, todos fenotipicamente brancos, sobre os seus colegas negros e os imigrantes em geral. Os resultados deste estudo denotam a existência de uma atitude, predominantemente, positiva em relação aos mesmos. Com efeito, na escala que mede a tolerância étnica a pontuação média dos participantes foi de 3,75. Este valor está acima do ponto neutro da escala por nós utilizada (3), ou seja, 85,5% dos adolescentes situavam-se no pólo positivo tolerante e 14,5% no pólo preconceituoso. O que vai de encontro aos resultados obtidos para a escala da distância social. No que se refere a esta escala a pontuação média dos participantes foi de 1,25. Este valor demonstra uma orientação favorável quanto a não estabelecer uma distância social do grupo dos negros.

Pretendeu-se verificar, através da hipótese 1, a influência do sexo, da idade, da religião e da escolaridade dos pais na tolerância demonstrada pelos adolescentes. Nos estudos relacionados com atitudes, preconceito e efeito pró-branco / anti-negro como uma tendência pancultural, os resultados obtidos quanto ao sexo demonstram que este não interfere nas atitudes para com as

minorias ou somente por causa da cor negra (e.g. Neto e Ruiz, 1998; Neto e Williams, 1997; Campos e Neto, 2001). Neto (2007), num estudo realizado verificou que as mulheres são mais tolerantes que os homens, onde a idade oscilava entre os 18 e os 83 anos. Já Constantine e Gushue (2003) não encontraram interacções significativas entre o sexo e a tolerância. Podemos assim concluir que se as atitudes tendem a fixar-se entre o fim da adolescência e por volta dos trinta anos e, como já foi referido, a adolescência é um período vital para a formação e, também, na mudança das atitudes, é provável que a idade não interfira com a tolerância que os adolescentes adoptam, no nosso estudo, face aos outros grupos étnicos. Pois e não devemos esquecer que os adolescentes, nesta etapa da vida, passam por uma fase identitária, em que o processo de comparação social está activo e o contexto escolar é um local excelente para os contactos interétnicos (e.g., Aboud, Mendelson e Purdy, 2003).

Quanto à idade, a adolescência é uma fase de formação das atitudes em que os pares interferem muito e as figuras parentais pouco. Neto e Ruiz no seu estudo, "Atitudes pré-xenófobas em Adolescentes", verificaram que o factor idade não interferia nas atitudes e representações dos adolescentes perante as minorias étnicas. Segundo a pesquisa actual as crianças não se tornam mais preconceituosas com a idade, observa-se uma relação em "U" invertido (Aboud e Amato, 2001), ou seja, a partir dos oito aos dez anos as crianças começam a dar mais importância à pessoa e não aos grupos.

É interessante verificar que embora o grau de escolaridade do pai não interfira na tolerância, já a escolaridade que a mãe possuí influência. Ao fazermos uma análise da nossa amostra verificamos que 27,6% dos adolescentes pertencem a famílias monoparentais e tal como referiu Neto (2007) as mulheres tendem a ser mais tolerantes quanto à diversidade cultural. Talvez este facto deva ser explorado à luz de que, quase, sempre nas famílias monoparentais é a figura materna que está presente, logo a que mais tem influência na formação das atitudes dos filhos.

Relativamente à segunda hipótese, os adolescentes que expressam atitudes mais positivas em relação aos negros, maior satisfação com a vida, menor distância social e que são mais religiosos manifestam maior tolerância, verificamos que todos estes construtos psicossociais estão correlacionados com a tolerância, com excepção para a religião.

De facto, os adolescentes que expressam atitudes mais positivas em relação aos negros, tanto na dimensão avaliação como na dimensão actividade demonstram uma maior tolerância. O diferenciador Semântico foi o instrumento utilizado para medir a componente cognitiva – avaliadora das atitu-

des interétnicas. Uma das formas através das quais podemos caracterizar um grupo e os seus membros é pela atribuição de traços positivos e negativos. Verificamos que os factores avaliação e actividade foram encontrados através de atributos positivos, pela existência de qualidades nos adolescentes negros. Assim, os adolescentes brancos avaliam de uma forma positiva os seus colegas negros. Estes são considerados, só a título exemplificativo, bons, amorosos, agradáveis, responsáveis, simpáticos quanto ao factor avaliação e quanto ao factor actividade, honestos, sociáveis, trabalhadores. De acordo com as investigações, em geral, das atitudes interétnicas em relação aos grupos minoritários, neste caso os negros, encontramos que as pessoas brancas, na generalidade têm atitudes negativas, que podemos designar como preconceito, em relação aos negros (e.g. Cabecinhas, 2002; França e Monteiro, 2002; Aboud, Mendelson e Purdy, 2003, Omar N'Doye, 1987, citado por Tajfel 1982; Lages *et al,* 2006). Nesta perspectiva e no âmbito das relações inter-étnicas, o processo de comparação intergrupal tem sido analisado em estudos que se centram na bipolaridade clássica maiorias/minorias (Allport, 1954). Stephan *et al.* (1978; citados por Brewer e Kramer, 1985) verificaram que o aumento do contacto interétnico, quando combinado com baixo autoritarismo parental, se relaciona positivamente com a mudança de atitudes raciais. As atitudes são obtidas e apreendidas no meio social que o indivíduo está inserido. Durante a infância os pais são os principais transmissores das atitudes, mas e como sublinha Neto e Ruiz (1998, p. 205) "É sobretudo na adolescência que ganha importância o processo de formação de atitudes, intervindo decisivamente nesse processo, já não as figuras parentais, mas os pares e a educação formal, nomeadamente, através dos professores.", é um período concludente na formação das atitudes dos jovens adolescentes. Ainda, segundo os mesmos autores na adolescência " (…) é durante essa etapa que os indivíduos constroem a sua própria identidade psicossocial, em geral, em oposição à identidade do Alter. As dinâmicas de adesão e de rejeição manifestam-se claramente nos adolescentes através de condutas de identificação e/ou de oposição que vão moldando a sua construção identitária, numa idade que contudo ainda é susceptível de ser moldada" (p. 193).

Assim, como a nossa amostra é constituída por adolescentes e se considerarmos a tolerância como o oposto do preconceito, os resultados comprovam que de facto os adolescentes da nossa amostra não são preconceituosos ao nível explícito. Facto este que vem ao encontro dos resultados obtidos para a escala de Distância Social. A tolerância estava correlacionada de modo significativo e negativo com a distância social (-.30**).

Quanto à distância social os resultados obtidos estão de acordo com alguns estudos. Por exemplo, Neto e Ruiz (1998) examinaram as atitudes de maior ou menor afastamento ou aproximação, numa amostra de adolescentes, em relação às minorias étnicas em geral e, em particular, aos colegas da escola oriundos dessas minorias e concluíram que existe unanimidade "quanto a não estabelecer uma distância social em relação às minorias étnicas" (p. 200). Assim sendo, como a rejeição da intimidade tem sido considerada como um indicador relevante da intolerância face ao "Outro", assim quanto menor é a distância social, tanto mais elevada é a tolerância étnica.

O score médio da escala de satisfação com a vida, obtido com os adolescentes da nossa amostra, foi de 23.9 (D.P. = 6.7). Podemos considerar que os nossos aadolescentes se consideram satisfeitos com a vida, ou seja, existe uma associação positiva e significativa (0,21**) com a tolerância. Assim, os alunos brancos que revelam maior satisfação com a vida perspectivam os negros e as minorias de uma forma mais tolerante. A literatura destaca a ligação entre contacto social e satisfação com a vida. Os nossos valores, determinam o modo como nos aproximamos dos outros e como interagimos com eles, bem como interpretamos as atitudes dos outros em relação a nós. Sendo a adolescência uma idade de crise mas também da descoberta, sendo um período concludente na formação das atitudes, parece provável que os adolescentes se relacionem com os negros e as minorias em geral de uma forma salutar.

Contudo e como refere Neto (1997) "Se muitos estudos mostraram que as pessoas que têm amigos tendem a ser mais felizes (Larson, 1978), os nossos resultados acrescentam que, nos sujeitos que estão em contacto com pelo menos duas culturas, quando todos os melhores amigos são da mesma nacionalidade isto é uma fonte de menor satisfação do que ter apenas alguns amigos da mesma nacionalidade"(p. 161). Portanto, como refere Ventura e Neto (2004) citando Bodenhausen (1993) "na literatura recente se preconiza uma forte possibilidade de um estado de felicidade ou de contentamento poder conduzir a uma menor produção de preconceitos" (p. 213). O que está de acordo com os resultados obtidos pelos sujeitos da nossa amostra. Apesar de alguma fragilidade teórica e limitações metodológicas, que marcam os diversos estudos, e "tendo como certeza que o optimismo traz mais saúde mental e física e maior felicidade, e que mistura uma maior leveza com uma mais forte estrutura para aguentar os embates da vida" (Marujo, Neto e Perloiro, 1999, p. 21), parece-nos ser possível admitir que a satisfação com a vida em geral possa estar positivamente associada à tolerância que manifestemos perante diferentes grupos étnicos.

Existe, no âmbito da Psicologia da Religião, uma quantidade de investigações em que a preocupação que se destaca é a relação entre preconceito e religião. As principais religiões universais anunciam a tolerância face aos outros, amar os outros, mas a evidência empírica encontra pouco apoio que comprove a eficácia dos ensinamentos religiosos. Hunsberger (1995; citado por Cañero e Solanes, 2002) aponta que, em geral, religião e preconceito estão positivamente correlacionados. Mas a relação religião-preconceito não é assim tão linear, como refere Allport (1962, citado por Cañero e Solanes, 2002, p. 245) que estudou durante vários anos o preconceito, o papel que a religião desempenha é paradoxal. Allport e Ross (1967; in Cañero e Solanes 2002) que levaram em conta que existem diferentes modos de expressar a religiosidade e segundo estudos empíricos, concluíram, após investigação, que, de uma maneira geral, as pessoas que pontuam alto em religiosidade extrínseca têm alto grau de intolerância e preconceito. Pelo contrário as pessoas que concebem a religião como um fim em si mesmo não são mais intolerantes que os indivíduos que não professam nenhum tipo de religião. De facto a literatura, contraditória e controversa nesta matéria, tem gerado interesse e muita pesquisa por parte dos investigadores e segundo Cañero e Solanes (2002), Allport (1962) já afirmava que o papel que desempenha a religião é incongruente, tanto gera preconceitos como os evita. Em síntese, estatisticamente não existe correlação entre as atitudes face à religião e a tolerância Mas, poderemos ultimar que de acordo com as investigações e os estudos realizados até hoje, os nossos resultados, embora não encontrem uma correlação significativa, não são completamente díspares de alguns dos estudos referidos.

Muito embora os construtos psicossociais sejam os únicos a predizer a tolerância, está claro que há algo mais envolvido, pois estes só explicam menos de um quinto da variância da tolerância étnica. Assim, estudos futuros deverão examinar as relações da tolerância com outros construtos.

Perante, os resultados de alguns dos estudos sobre atitudes, preconceito, discriminação ou mesmo racismo, deparámo-nos com o facto de que na opinião do senso comum, e até em certos discursos académicos, os portugueses são encarados como um povo singularmente "não-racista", tolerante em relação os imigrantes. Facto este demonstrado, para a amostra de adolescentes, neste estudo. O que não devemos esquecer é que não nascemos tolerantes, tornámo-nos tolerantes. A tolerância não é inerente ao comportamento humano, vai-se alcançar pouco a pouco, com trabalho e empenho, acompanhando o desenvolvimento da própria personalidade. A tolerância é o resultado da aprendizagem que vamos criando nas relações de proximidade com os ou-

tros. Assim, o problema da tolerância, sendo fundamental num processo educativo, é um valor intercultural a defender e a fomentar, com ou sem minorias étnicas na escola. Pois, ser ou não ser tolerante é uma atitude, uma forma de estar e pensar, mas especialmente uma forma de ser e sentir. Não se aprende a ser tolerante, como aprendemos a ler ou a escrever. Educa-se, isso sim, a ser tolerante.

Consideramos que a educação intercultural não deve ser vista como um projecto interessante para a escola, mas sim um "mecanismo" que pode colaborar para obviar as situações problemáticas que os jovens ligados à migração, directa ou indirectamente, transportam consigo. A educação intercultural engrandece a tolerância através da prática da diferença. No entanto, a prática da diferença passa por uma "revolução" nos agentes educativos, não só nos professores mas nos auxiliares de educação e nos próprios pais ou encarregados de educação. Só esta mudança pode despoletar outras mudanças que conduzam à tolerância relativamente a todos aqueles que transportam consigo os traços, físicos, linguísticos, comportamentais e outros, que os distinguem da generalidade dos alunos. Só educando na tolerância e na pluralidade conseguimos que os nossos adolescentes sejam tolerantes.

Referências

Aboud, F., e Amato (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown e S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: intergroup processes* (pp. 65-85). London: Blackwell.

Aboud, F., Mendelson, M., e Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 165-173.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice.* Reading,. Mass: Addison- Wesley.

Ander-Egg. (1974). *Introducción a las técnicas de investigación social.* (4ª ed.). Buenos Aires: Ed. Humanitas,

Brewer, M .B., e Kramer, R. M. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behavior. *Annual Review of Psychology, 36,* 219-243.

Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias.* Braga: Tese de Doutoramento não publicada.

Campos, G., e Neto, F. (2001). Atitudes das crianças em relação à cor e à etnia. *Psicologia, Educação e Cultura, V,* 2, 271-288.

Cañero, J. C., e Solanes, A. (2002). Religión y Prejuicio ¿Una Relación Paradójica?. *Psicologia Educação e Cultura, VI,* 2 , 243-278.

Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas.* Lisboa: Texto Editora.

Constantine, M., e Gushue, G. (2003). School Counselors'Ethinc Tolerance Attitudes and Racism Attitudes as Predictors of Their Multicultural Case Conceptualization of an Immigrant Student. *Journal of Counseling & Development, 81*, 185-190.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., e Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49,* (1), 71-75.

Ferreira, A., e Neto, F. (2002). Psychometric properties of the Francis scale of attitude towards christianity among portuguese university students. *Psychological Reports, 91,* 995-998.

França, D. X., e Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia, 16,* 293-323.

Francis,L.J., e Stubbs, M.T. (1987).Measuring attitudes towards Christianity: from Childhood into aduthood. *Personality and Individual Differnces, 8,* 5, 741-743.

Lages, M. F., Policarpo, V., Marques, J., Matos, P., e António, J. (2006). *Os Imigrantes e a população portuguesa: imagens recíprocas.* Lisboa: ACIME.

Marujo, H. A., Neto, L. M., e Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo.* Lisboa: Editorial Presença.

Neto, F. (1993). Satisfaction with life scale: psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence., 22,* 2, 125-134.

Neto, F. (2003). *Estudos de psicologia intercultural: Nós e Outros, 2ª ed.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neto, F. (1998). *Psicologia social.* Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.

Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica, 22,* 55-70.

Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41* -1, 5-22.

Neto, F., e Ruiz, F. (1998). Atitudes pré-xenófobas em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura, II,* 1, 189- 207.

Neto, F., e Williams, J. E. (1997). Color bias in clidren revisited: findings from Portugal. *Social Behavior and Personality, 25,* (2), 115-122.

Osgood, C. E. (1982). Método e teoria na psicologia experimental. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ouellet, F. (1991). *L'education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres.* Paris: L'Harmattan.

Page, R., Paixão, R. e Oliveira, R. (1998). Estudo factorial do método de diferenças semânticas numa população portuguesa. *Psycologica, 20,* 15-26.

Pearson, L. C., e Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research, 86* (3), 172 - 177.

Rocha-Trindade, M .B. (1995). *Sociologia das migrações.* Lisboa: Universidade Aberta.

Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais.* Vol. 1 e 2. Lisboa: Horizonte.

Ventura, F., e Neto, F. (2004). Dimensões da significação afectiva do professor perante o aluno oriundo dos PALOP. *Psychologica, 37,* 203-215.

ETHNIC TOLERANCE IN ADOLESCENCE

Elisabete Oliveira
Félix Neto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Abstract: The aim of this investigation was to analyse the ethnic tolerance of adolescents. The sample was constituted by 221 adolescents, all of them fenotipically white, and their ages varied between 12 and 18 years. The results of this study revealed the existence of tolerance towards black students and immigrants in general. This tolerance varied according to the scholarship of the mother, but it didn't vary according to sex, age, religion and scholarship of the father. The tolerance showed positive and significant correlations with the two dimensions of affective attitudes and the satisfaction whith life, and negative and significant correlation with the scale of social distance. However, the correlation between the tolerance and the attitudes towards Christianity was not significant. None of the sociodemographic variables appeared as predictor of tolerance. Therefore, the variables which contributed to predict tolerance are psychosocial ones: social distance, activity towards black people and satisfaction with life.

KEY-WORDS: *Attitudes, attitudes towards Christianity, social distance, intercultural education, satisfaction with life and ethnic tolerance.*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.329-341
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

QUESTIONÁRIO DE GESTÃO DO TEMPO ACADÉMICO EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: ADAPTAÇÃO PORTUGUESA DO *TIME MANAGEMENT QUESTIONNAIRE*

Feliciano H. Veiga
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal
Ana Cristina Melim
Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho, Portugal

Resumo

Apresenta-se o estudo de adaptação do *"Time Management Questionnaire" (TMQ)* — de Britton e Tesser (1991) — cuja versão final passou a ser denominada por "Questionário de Gestão do Tempo Académico" (QGTA). A amostra foi constituída por 705 alunos do Ensino Básico e Ensino Secundário e de ambos os géneros. A análise factorial dos resultados seguida de rotação "varimax" apresentou três factores que explicam 40,06% da variância; procedeu-se também à determinação de coeficientes de fiabilidade. Para o estudo da validade externa, considerou-se a relação entre os resultados no QGTA e outras variáveis escolares, observando-se significativas relações, conforme esperado. Os elementos apresentados salientam qualidades do QGTA, bem como a sua utilidade para a investigação.

PALAVRAS-CHAVE: *Gestão do tempo académico, auto-regulação no estudo, escala de avaliação.*

Nos últimos anos, a importância do envolvimento activo dos alunos no processo de aprendizagem tem sido notoriamente salientada pela investigação, sobretudo no âmbito da psicologia cognitiva (Almeida *et al.,* 2005). As investigações acerca das competências de estudo consideram a gestão do tempo académico pelos alunos como um dos mais importantes aspectos das estratégias de aprendizagem. A diferenciação entre os alunos com fracasso e os alunos com sucesso escolar aparece ligada a variáveis como a organização do tempo académico, a confiança nas capacidades com percepções de auto-eficácia, a atribuição do rendimento ao esforço, os comportamentos de

Morada (address): Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: fhveiga@fc.ul.pt.
Ana Cristina Melim, Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho, Portugal. E-mail: melim-ana@clix.pt

estudo, a concentração na tarefa, a selecção da informação, o autocontrolo em situações de avaliação, a perseverança e a utilização de apontamentos pessoais estruturados (Barca, Porto e Santorum, 1997; Rosário *et al.*, 2006; Veiga, 1996; 2007). Embora a relação entre o rendimento escolar e os métodos de estudo, avaliados com escalas multidimensionais, nem sempre seja significativa e possa diminuir com a escolaridade (Almeida *et al.*, 2005; Zimmerman, 2002), os alunos cognitivamente mais competentes são mais auto-regulados, utilizam mais estratégias de aprendizagem para regular o seu comportamento e para modificar o ambiente; como resultado deste esforço, tornam-se mais proficientes academicamente, com melhores resultados escolares. Os alunos que auto-regulam o seu estudo distinguem-se pelo modo como perspectivam a sua aprendizagem, pois aquilo que construírem vai influenciar o seu sucesso educativo (Barroso e Salema, 1999; Valente *et al.*, 1987; Zimmerman, 2000). Os investigadores entendem que a auto-regulação é um processo autodirectivo em que os alunos colocam as suas actividades mentais ao serviço de estratégias e destrezas necessárias para funcionar em diversas áreas da aprendizagem (Zimmerman e Schunk, 2001). As características-chave de uma aprendizagem auto-regulada são a iniciativa pessoal, a perseverança e a capacidade de se adaptar (Zimmerman *et al.*, 2005).

Para efectuar uma aprendizagem mais eficaz, é sugerido que as intervenções a considerar no ensino e na implementação de estratégias de estudo deveriam alcançar dois tipos de objectivos: por um lado, fomentar o ensino de uma enorme panóplia de estratégias de aprendizagem para processar a informação de uma forma profunda (Rosário, 1999, 2001a); por outro lado, os alunos deveriam aprender estratégias mais adequadas, adaptá-las e implementá-las (Almeida, cit. em Rosário, 2001b; Salema, 1997). É desejável que os alunos possam transferir as suas aprendizagens para outros domínios da vida e se sintam preparados, tanto cognitiva como motivacionalmente, para uma aprendizagem duradoura. A aprendizagem auto-regulada é caracterizada como "um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar" (Rosário, 2004, p. 37). Pode dizer-se que existem atitudes fundamentais que contribuem para um estudo auto-regulado, certamente favorecedor de um bom desempenho escolar: "a investigação sobre a auto-regulação académica tem demonstrado que processos essenciais, tais como o estabelecimento de metas, a auto-supervisão, a utilização de estratégias, a auto-avaliação e as auto-reacções desempenham um papel importante no êxito académico dos alunos" (Zimmerman, Kitsantas e Campillo, 2005, p. 12).

Deluchi, Rohwer e Thomas (1987) concluíram que a variável que mais explica os resultados académicos de estudantes liceais ou universitários é o tipo de actividades que os sujeitos executam quando se dedicam ao estudo. Kovach (cit. em Garcia-Ros, Pérez-González e Hinojosa, 2004) encontrou que a quantidade e a qualidade dos tempos de estudo estão correlacionadas positiva e significativamente (r = 0,77). Estes resultados mostram que é importante não apenas *o que o aluno faz* mas também *o tempo que demora a fazê-lo.* Mais do que implementar estratégias de treino em métodos de estudo prescritivos, é importante activar nos alunos comportamentos de aprendizagem autoregulada (Rosário *et al.*, 2006; Zimmerman, 2002), apelando a estratégias metacognitivas, como a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, e introduzindo componentes de planificação, monitorização e avaliação (Zimmerman, 2000). A quantidade de tempo de estudo está directamente relacionada com a aprendizagem, mas, por si só, não explica o sucesso académico, pois é necessário considerar a dimensão qualitativa do estudo.

Neste contexto, têm surgido na investigação instrumentos de avaliação da realização académica dos alunos. Entre tais instrumentos, merece destaque o *Time Management Questionnaire (TMQ),* concebido por Britton e Tesser (1991), primeiro para alunos universitários e, depois, para alunos do Ensino Secundário. Este questionário integra três dimensões: Planeamento a curto prazo, Atitudes face ao tempo e Planeamento a longo prazo. As respostas aos itens são de tipo Likert, desde 1 (Nunca) a 5 (Sempre). Diversas adaptações e estudos foram feitos, para confirmar a estrutura factorial deste questionário e analisar a realização académica dos alunos. Num estudo de Trueman e Hartley (1995), não foi mantida a estrutura inicial do questionário de Britton e Tesser (1991), que continha três factores, reformulando-o para dois: Confiança numa planificação a longo prazo e Planificação diária. Mpofu e outros (1996), por sua vez, numa amostra com estudantes africanos, encontraram a estrutura inicial do questionário. Mais recentemente, o *TMQ* foi objecto de adaptação para Espanha (Garcia-Ros, Pérez-González e Hinojosa, 2004), num estudo com alunos do Ensino Secundário. Os estudos de análise factorial (exploratória e confirmatória) conduziram à manutenção das três dimensões esperadas, tendo, no entanto, sido retirados alguns itens (1, 9 e 17). A metodologia havida na adaptação para Portugal do *TMQ* é apresentada em seguida.

Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada, são especificados os sujeitos da amostra utilizada, a caracterização do instrumento em estudo e, ainda, a descrição do procedimento havido.

Amostra

Formam a amostra deste estudo alunos adolescentes dos ensinos Básico e Secundário, de ambos os géneros, de escolas de Lisboa, arredores de Lisboa (Brandoa, Cacém, Caneças, Rio de Mouro), da margem sul (Almada e Corroios), do Cartaxo, de Vila Real e da Região Autónoma da Madeira.

Instrumento

Britton e Tesser (1991) desenvolveram o *Time Management Questionnaire (TMQ)*, concebido primeiramente para alunos universitários, e aplicado, depois, a alunos do Ensino Secundário e Básico. Este questionário contém, na sua versão original, 18 itens e integra três dimensões ou subescalas: Planeamento a curto prazo, Atitudes face ao tempo e Planeamento a longo prazo. Diversas adaptações e estudos foram feitos para confirmar a estrutura factorial e analisar a realização académica dos alunos. Garcia-Ros, Pérez-González e Hinojosa (2004) adaptaram o *TMQ* para Espanha, tendo-o aplicado a alunos do Ensino Secundário. Na adaptação para Portugal, os resultados foram analisados quanto à fidelidade e à validade. As três dimensões ou subescalas surgidas foram as seguintes: Planeamento a curto prazo (PcP) – itens 6, 10, 11, 12, 13, 16 e 18; Atitudes face ao tempo (AfT) – itens 4, 5, 8, e 15 e Planeamento a longo prazo (PlP) – itens 2, 3, 7, e 14. Foram retirados os itens 1, 9 e 17, como no estudo de Garcia-Ros e colaboradores (2004), na sequência da análise factorial realizada. A versão final resultante passou a ser designada por "Questionário de Gestão do Tempo Académico" (QGTA). De notar que, por questões de uniformização com outras escalas também aplicadas, as respostas aos itens da versão portuguesa foram de tipo Likert, tendo, no entanto, passado de 1 a 5 para 1 a 6 (Nunca - Sempre). Um exemplar da versão portuguesa do *TMQ* que foi aplicada aos alunos encontra-se em anexo.

Juntamente com o *TMQ*, e com vista ao estudo da sua validade externa, foram administrados outros itens, uns relativos ao autoconceito (Confio na minha própria capacidade para aprender; Dou-me bem com todas as pessoas;

Sinto-me satisfeito com a vida) e uma questão acerca do ano de estudo desejado (Até quando pretendes continuar a estudar?).

Procedimento

Para obter autorização com vista à administração dos questionários, os Conselhos Executivos das diferentes escolas foram contactados pessoalmente, com a finalidade de lhes dar a conhecer o conteúdo do estudo e incentivar a participação no mesmo. Foram fornecidas as cópias pretendidas, com recomendações escritas para a sua aplicação, entre as quais, que os questionários deveriam ser respondidos na sua totalidade, em situação de sala de aula e sob a supervisão e a ajuda dos professores.

Resultados

No âmbito da análise dos resultados, são especificados os elementos encontrados no estudo da validade interna e da validade externa do QGTA, conforme se passa a descrever.

Validade Interna

A análise factorial dos resultados seguida de rotação "varimax" apresentou três factores que explicam 40,06% da variância. Como valores significativos para a selecção dos itens a incluir na estrutura factorial, seleccionou-se resultados iguais ou superiores a 0,30 na matriz factorial rodada (Quadro 1). A significação dos factores finais, assim constituídos, é interpretada do seguinte modo:

- *Factor 1* (Planeamento a curto prazo): engloba sete itens (6; 10; 11; 12; 13; 16; 18) para avaliar o tempo do planeamento a curto prazo, seja diariamente ou semanalmente. Os alunos que obtiveram uma pontuação alta nesta subescala caracterizam-se por organizar o seu horário diário, utilizando técnicas de gestão de tempo específicas e distintas.

- *Factor 2* (Atitudes face ao tempo): foi apurado através de quatro itens (4; 5; 8; 15) que avaliavam até que ponto os sujeitos tinham consciência da utilização do seu tempo de um modo construtivo e se sentiam responsáveis pelo modo como o faziam.

- *Factor 3* (Planeamento a longo prazo): foi verificado a partir de quatro itens (2; 3; 7; 14) que avaliavam a capacidade dos sujeitos para estabelecer objectivos e os concretizar quando os prazos não se encontravam eminentes,

isto é, a capacidade de estabelecerem objectivos para um determinado período, marcarem datas num calendário, fazerem revisões da matéria periodicamente ou terminarem um dado trabalho com margem suficiente antes do prazo limite.

Quadro 1 - *Estrutura factorial obtida na matriz rodada*

Itens – Factor 1 (Planeamento a curto prazo)	**Saturação**
13. Escrevo um conjunto de metas para mim próprio em cada dia	0,722
10. Planeio o meu dia antes de o começar	0,684
12. Faço uma lista das coisas que tenho a fazer em cada dia	0,642
11. Planeio o meu tempo desde o início até ao fim do dia	0,633
06. Dedico todos os dias algum tempo a planear as minhas actividades	0,556
16. Faço um horário para as actividades que tenho de realizar nos dias de trabalho escolar	0,530
18. Tenho uma ideia precisa daquilo que quero realizar durante a próxima semana	0,482
Explica 21,313 % da variância total ("eigen-value" = 3,836)	
Itens – Factor 2 (Atitudes face ao tempo)	**Saturação**
04. Penso que, em geral, faço uma boa gestão do meu tempo	0,664
08. Utilizo eficazmente o meu tempo	0,643
15. Tenho rotinas ou actividades sem benefícios	0,530
05. Faço coisas que interferem no meu trabalho escolar, só porque detesto dizer 'NÃO' às pessoas	0,379
Explica 11,512 % da variância total ("eigen-value"= 2,048)	
Itens – Factor 3 (Planeamento a longo prazo)	**Saturação**
14. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo	0,625
02. Numa semana típica, passo mais tempo a cuidar de mim (ginástica...) do que a estudar	0,578
03. Na noite antes da entrega de um trabalho importante, costumo estar ainda a trabalhar nele	0,534
07. Costumo ter a mesa de trabalho organizada, só com aquilo que preciso no momento	0,358
Explica 7,244 % da variância total ("eigen-value" = 1,304)	

Acresce que é possível conceber uma utilização do item 3 como inverso, neste contexto. Os itens considerados como inversos foram os seguintes: 2, 3,

5, e 15. A análise factorial conduziu à manutenção das três dimensões esperadas, tendo sido retirados os itens 1, 9 e 17, por apresentarem valores inferiores a 0,30 na matriz factorial rodada.

Fidelidade

A fidelidade dos resultados foi conseguida através do cálculo da consistência interna dos itens (índice de homogeneidade "alpha"), utilizando para tal o procedimento *reliability* do SPSS. Este procedimento permite determinar os índices *alpha* de Cronbach que indicam a fidelidade da escala. No Quadro 2, são indicados os coeficientes de consistência interna da escala, obtidos na amostra total e de acordo com o género.

Quadro 2 - *Índices alpha*

Grupo	Nº	QGTA
Amostra total	705	0,77
Género masculino	299	0,78
Género feminino	406	0,74

Legenda: Nº - Número de indivíduos; QGTA – Escala, retirados os itens 1, 9 e 17

Verifica-se que os valores de "alpha" se apresentam relativamente moderados. Os resultados constituem elementos que indicam a fidelidade do "Questionário de Gestão do Tempo Académico" (QGTA).

Validade Externa

Como critérios de validade externa, foram utilizados factores pessoais específicos dos sujeitos em estudo. O Quadro 3 apresenta as correlações entre as dimensões da gestão do tempo académico (GTA) e factores pessoais, como o ano de estudo desejado e aspectos constitutivos do autoconceito. Observa-se que qualquer uma das dimensões da gestão do tempo académico apresenta correlações significativas com o ano de estudos desejado, embora já no limiar da significância estatística ($p<0,05$). Mais elevados e significativos são os coeficientes de correlação entre tais dimensões e os constituintes do autoconceito ($p<0,01$): Confio na minha própria capacidade para aprender (A1); Dou-me bem com todas as pessoas (A2); Sinto-me satisfeito com a vida (A3).

O Quadro 4 contém as correlações entre as dimensões da gestão do tempo académico (GTA) e aspectos específicos do comportamento dos alunos na escola.

Quadro 3 - *Correlações entre factores pessoais específicos (ano de estudo desejado, autoconceito) e as dimensões da gestão do tempo académico (GTA).*

GTA	Ano de Estudo desejado	Autoconceito		
		A1	A2	A3
PcP	0,100 *	0,169 **	0,107 **	0,113 **
AfT	0,105 *	0,218 **	0,110 **	0,233 **
PlP	0,117 *	0,095 *	0,132 **	0,110 **

*** p<0,01; * p<0,05*

Legenda: GTA= Gestão do Tempo Académico; PcP = Planeamento a curto prazo; AfT = Atitudes face ao tempo; PlP = Planeamento a longo prazo. Autoconceito: A1 = Confio na minha própria capacidade para aprender; A2 = Dou-me bem com todas as pessoas; A3 = Sinto-me satisfeito com a vida.

Quadro 4 - *Correlações entre as dimensões da gestão do tempo académico (GTA) e o comportamento dos alunos na escola.*

Comportamentos	Gestão do tempo académico		
	PcP	AfT	PlP
C1	0,215**	0,265**	0,356**
C2	-0,085*	-0,099**	-0,129**
C3	-0,129**	-0,109**	-0,157**
C4	-0,098*	-0,153**	-0,180**

*** p<0,01; * p<0,05*

Legenda: PcP = Planeamento a curto prazo; AfT = Atitudes face ao tempo; PlP = Planeamento a longo prazo. C1 - Faço sempre os TPCs; C2 - Já fumei tabaco; C3 - Já bebi álcool; C4 - Falto às aulas sem justificação.

Todas as dimensões da gestão do tempo académico apresentam correlações, e em geral estatisticamente bastante significativas (p<0,01), com os comportamentos considerados: Faço sempre os TPCs (C1); Já fumei tabaco (C2); Já bebi álcool (C3); Falto às aulas sem justificação (C4). Como esperado, as correlações apresentaram-se positivas com o item Faço sempre os TPCs e negativas nos restantes comportamentos.

Para além da informação apresentada, ilustrativa da validade externa da escala, outros elementos acerca da validade podem ser encontrados em anterior estudo (Melim e Veiga, 2007).

Conclusão

Os tempos de estudo e as estratégias de aprendizagem aparecem na investigação como meios imprescindíveis a uma aprendizagem com sucesso (Almeida *et al.*, 2005; Barca, Porto e Santorum, 1997). As estratégias de auto-regulação da aprendizagem, como a gestão do tempo académico, devem imprimir um fio condutor à actividade escolar. Urge conhecer os alunos que temos e ir ao encontro de metodologias diferentes e de estratégias que respondam às suas necessidades, aos seus anseios, e, para isso, é pertinente ajudá-los na organização do seu estudo e na gestão do tempo académico. O questionário agora adaptado pode facilitar a operacionalização de trabalhos deste tipo.

O "Questionário de Gestão do Tempo Académico", resultante do trabalho de adaptação do *TMQ*, permite estudar como é que os alunos gerem o seu tempo académico, quais as suas atitudes relativamente ao mesmo e como planeiam os tempos escolares, tanto a curto como a longo prazo. No estudo português, os resultados da escala foram analisados quanto às características tradicionalmente valorizadas na perspectiva psicométrica da avaliação, fidelidade e validade, dispondo-se agora de mais esta escala na investigação.

No estudo da fidelidade, observou-se que a análise factorial conduziu à manutenção das três dimensões esperadas, tendo sido retirados os itens 1, 9 e 17, por apresentarem valores inferiores a 0,30 na matriz factorial rodada. Uma observação poderá merecer o item 3 (Na noite antes da entrega de um trabalho importante, costumo estar ainda a trabalhar nele): embora possa ser conceptualizado como negativo enquanto estratégia de gestão do tempo a longo prazo, poderá revelar também elevada motivação para a realização. Esta possível ambiguidade quanto a competências em avaliação poderá recomendar a eliminação do item em posteriores trabalhos de aplicação.

A validade externa foi estudada considerando como critérios factores pessoais específicos e aspectos constitutivos do autoconceito, apresentando-se os resultados no sentido esperado. Uma vez que a gestão do tempo académico apareceu associada a variáveis como o ano de estudo desejado, a motivação, o autoconceito, bem como à diferenciação entre os alunos com fracasso e os alunos com sucesso (Garcia-Ros, Pérez-González, e Hinojosa, 2004; Melim, 2007; Melim e Veiga, 2007), ressalta a necessidade de a escola proceder à activação intencional de estratégias de organização do tempo escolar, em geral, e de auto-regulação da aprendizagem, em particular. Tais estratégias e competências podem ser ensinadas e promovidas ao longa da escolaridade

(Barroso e Salema, 1999; Valente *et al.*, 1987; Zimmerman, 2002), donde a responsabilidade das escolas e a importância do papel dos professores. Ainda quanto à validade externa, de referir que a utilização da escala TMG permitiu, no âmbito de um estudo mais amplo (Melim, 2007; Melim e Veiga, 2007), responder a questões de estudo, do tipo: como é que os jovens alunos fazem a sua Gestão do Tempo Académico (GTA)? Como se distribuem os alunos por aspectos específicos da gestão do tempo académico (GTA), em termos de competências baixas ou elevadas? Que relação existe entre factores pessoais específicos (como a idade, o ano de estudo desejado, o autoconceito) e as dimensões da gestão do tempo académico (GTA)? Como se diferenciam os alunos nas dimensões da gestão do tempo académico, em função do género? Os resultados encontrados podem ser vistos como uma ampliação da validade externa da escala GTA, agora estudada. Numa ampliação do estudo da validade externa, em posteriores trabalhos poder-se-á recorrer a novos critérios, como o rendimento escolar a disciplinas específicas e por anos de escolaridade, ou a elementos mais próximos do autoconceito académico ou ainda a outros instrumentos de auto-relato, como, por exemplo, a "Escala de Avaliação de Métodos de Estudos" (Vasconcelos e Almeida, 2000).

Por último, em posteriores estudos no âmbito educativo, a pesquisa sobre a gestão do tempo académico poderia atender a aspectos ligados à intervenção na gestão do tempo de estudo. A utilização de novas amostras, mais heterogéneas e representativas, poderá, atendendo aos resultados apresentados, trazer novos contributos à investigação com esta e outras escalas de avaliação.

Referências

Almeida, L. S., Canelas, C., Rosário, P., Núñez, J. C., e González-Pienda, J. (2005). Métodos de Estudo e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos do Secundário. *Revista de Educação, 13* (1), 63-74.

Barca-Lozano, A., Porto Riobo, A., e Santorum, A. (1997). El Aprendizaje en Contextos y Situaciones Educativas: Modelos y Teorías. In A. Barca-Lozano, J. L. M. Malmierca, J. C. Pérez, A. M. Riobo e M. R. S. Paz (Eds.), *Procesos de Aprendizaje en Ambientes Educativos* (pp. 139-160). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Barroso, M. J., e Salema, M. H. (1999). Salas de Estudo e Auto-regulação da Aprendizagem. *Revista de Educação, 8* (2), 139-161.

Britton, B. K., e Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology, 83* (3), 405-410.

Deluchi, J., Rohwer, W., e Thomas, J. (1987). Study Time Allocation as a Function of Grade Level and Course Characteristics. *Contemporary Educational Psychology, 12,* 365-380.

Garcia-Ros, R., Pérez-González, F., e Hinojosa, E. (2004). Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning: The Construction and Evaluation of a Time Management Scale with Spanish High School Students. *School Psychology International, 25* (2), 167-183.

Melim, A. C. (2007). *Organização dos Tempos de Estudo em Alunos dos Ensinos Básico e Secundário.* Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado sob a orientação do Prof. Feliciano H. Veiga).

Melim, A., e Veiga, F. H. (2007). Organização dos tempos de estudo em jovens alunos. In Actas do *IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1023-1034). Universidade da Corunha, Corunha, 19-21 de Setembro de 2007.

Mpofu, E., D`Amico, M., e Cleghorn, A. (1996). Time Management Practices in an African Culture: Correlates with College Academic Grades. *Canadian Journal of Behavioral Science, 28* (2), 102-112.

Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em Alunos do Ensino Secundário.* Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Rosário, P. (2001 a). Diferenças Processuais na Aprendizagem: Avaliação Alternativa das Estratégias de Auto-regulação da Aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura, 5* (1), 87-102.

Rosário, P. (2001 b). Área Curricular de "Estudo Acompanhado". Contributos para a Discussão de uma Metodologia. *Revista Portuguesa de Educação, 14* (2), 63-93.

Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar – (Des)venturas do Testas.* Porto: Porto Editora.

Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo.* Coimbra: Livraria Almedina.

Salema, M. H. (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar: Uma Proposta Para o Apoio Educativo.* Lisboa: Texto Editora.

Valente, M. O., Gaspar, A., Salema, M. H., Morais, M. M., e Cruz, M. N. (1987). *Aprender a Pensar* (policopiado). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.

Vasconcelos, C., e Almeida, L. S. (2000). Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (AME): Sua Utilização na Prática dos Professores. *Psicologia, Educação e Cultura, 4* (1), 65-78.

Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e Realização dos Jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação, 5* (2), 41-53.

Veiga, F. H. (2001). Students´ Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International, 22* (2), 174-189.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola. Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice, 41* (2), 64-70.

Zimmerman, B. J., e Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., e Campillo, M. (2005). Evaluación de la Auto-eficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar, 5*, 1-21.

ACADEMIC TIME MANAGEMENT QUESTIONNAIRE IN STUDENTS OF THE BASIC AND SECONDARY SCHOOL PORTUGUESE ADAPTATION OF THE TIME MANAGEMENT QUESTIONNAIRE

Feliciano H. Veiga
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa , Portugal
Ana Cristina Melim
Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho, Portugal

Abstract: The study of the Portuguese adaptation of the "Time Management Questionnaire" (*TMQ*) — of Britton and Tesser (1991) — is presented. The sample was constituted by 705 students of both genders in the Basic and Secondary School. The factorial analysis of the results, followed by "varimax" rotation, presented 3 different factors that explain 40,06% of variance. We also proceeded to the determination of the reliability coefficients. To the study of the external validity was considered the relation between the results in the *TMQ* and other school variables, observing significant relations as expected. The presented elements underline the *TMQ* qualities, as well as its utility to the research.

KEY-WORDS: *Academic time management, study self-regulation, evaluation scale.*

QUESTIONÁRIO DE GESTÃO DO TEMPO ACADÉMICO

(Versão que foi aplicada em Português)

Em baixo aparece um conjunto de afirmações sobre aquilo que os alunos fazem no que respeita **à gestão dos seus tempos escolares**. Para dares as tuas respostas, acerca daquilo que se passa contigo, preenche o espaço dentro da circunferência que contém o número indicado, de acordo com o seguinte critério:

Nunca	Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se pensares que é **Quase sempre** a tua resposta à frase 04. que diz "Penso que, em geral, faço uma boa gestão do meu tempo", então ficaria assim: ①②③④●⑥.

①②③④⑤⑥ – 01. Quando tenho várias coisas para fazer, faço uma pequena parte de cada uma delas. **

①②③④⑤⑥ – 02. Numa semana típica, passo mais tempo a cuidar de mim (ginástica...) do que a estudar. *

①②③④⑤⑥ – 03. Na noite antes da entrega de um trabalho importante, costumo estar ainda a trabalhar nele. *

①②③④⑤⑥ – 04. Penso que, em geral, faço uma boa gestão do meu tempo.

①②③④⑤⑥ – 05. Faço coisas que interferem no meu trabalho escolar, só porque detesto dizer 'NÃO' às pessoas. *

①②③④⑤⑥ – 06. Dedico todos os dias algum tempo a planear as minhas actividades.

①②③④⑤⑥ – 07. Costumo ter a mesa de trabalho organizada, só com aquilo que preciso no momento.

①②③④⑤⑥ – 08. Utilizo eficazmente o meu tempo.

①②③④⑤⑥ – 09. Penso que deveria melhorar muito a forma como organizo o meu tempo. * **

①②③④⑤⑥ – 10. Planeio o meu dia antes de o começar.

①②③④⑤⑥ – 11. Planeio o meu tempo desde o início até ao fim do dia.

①②③④⑤⑥ – 12. Faço uma lista das coisas que tenho a fazer em cada dia.

①②③④⑤⑥ – 13. Escrevo um conjunto de metas para mim próprio em cada dia.

①②③④⑤⑥ – 14. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.

①②③④⑤⑥ – 15. Tenho rotinas ou actividades sem quaisquer benefícios. *

①②③④⑤⑥ – 16. Faço um horário para as actividades que tenho de realizar nos dias de trabalho escolar.

①②③④⑤⑥ – 17. Tenho metas definidas para o semestre inteiro. **

①②③④⑤⑥ – 18. Tenho uma ideia precisa daquilo que quero realizar durante a próxima semana.

* Itens inversos:

** Em posteriores aplicações são retirados os itens indicados com dois asteriscos (1, 9 e 17). O item 3 poderá também ser retirado.

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.343-355
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA O BOM E FRACO DESEMPENHO ESCOLAR: ESTUDO COM ALUNOS DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Margarida Pocinho
Universidade da Madeira, Portugal
Leandro de Almeida
Universidade do Minho, Portugal
Maria da Conceição Ramos
Valentina Correia
Paulo Rodrigues
Armando Correia
Secretaria Regional da Educação, Portugal

Resumo

As razões que os alunos invocam para explicar os seus bons e fracos resultados escolares surgem na literatura como factores importantes na explicação dos comportamentos de estudo e dos níveis de realização académica dos alunos. Neste estudo, tomando uma amostra de 1030 alunos repartidos pelos 7º, 8º e 9º anos, provenientes de três escolas públicas portuguesas, analisamos a ordenação - segundo a ordem de importância - que eles atribuída a seis factores (esforço, sorte, bases de conhecimentos, capacidade, método de estudo e professor) na explicação dos seus bons e fracos resultados académicos. Para além de algumas diferenças tomando o ano e, sobretudo, o género dos alunos, as ordenações produzidas sugerem que os alunos explicam o seu pior rendimento escolar recorrendo à falta de esforço, de bases de conhecimentos e de um método adequado de estudo (a falta de capacidade é a razão menos invocada pelos alunos). Por sua vez, na explicação dos bons resultados escolares, os alunos recorrem em primeiro lugar ao esforço, seguido do método de estudo, do professor e das bases de conhecimentos, aparecendo o factor sorte como o menos valorizado.

PALAVRAS-CHAVE: *Atribuições causais, rendimento académico, ensino básico, aprendizagem escolar, motivação académica*

Introdução

Na perspectiva da psicologia cognitiva, importa conhecer as vivências internas associadas aos comportamentos, assumindo-se que as cognições são

Morada (address): Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.
E-mail: leandro@iep.uminho.pt

um importante factor explicativo do comportamento humano (Barros-Oliveira, 1997a; Graham e Weiner, 1996). Com efeito, o ser humano preocupa-se ou motiva-se por descobrir as causas dos acontecimentos e compreender o seu ambiente, e determinadas justificações acabam por se consolidar no reportório cognitivo do sujeito e afectar, de forma mais ou menos permanente, as suas expectativas de realização e os próprios desempenhos atingidos.

As explicações que os sujeitos dão para o seu sucesso ou insucesso têm constituído objecto de estudo da Psicologia, nomeadamente no âmbito da Teoria da Atribuição Causal de Weiner (Graham e Weiner, 1996; Weiner, 1985, 1986). Tais atribuições podem ser descritas segundo três dimensões causais bipolares: locus, estabilidade e controlabilidade (Almeida, Miranda, Rosendo, Alves e Magalhães, 2006; Faria, 1998a,b; Jesus, 2004; Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005;). Locus de causalidade – externo vs interno - refere-se à localização da causa do sucesso ou fracasso, que pode ser interna *ou* externa, ou seja, dentro ou fora do sujeito; estabilidade – estável vs instável - diz respeito à temporalidade da causa, que pode mudar com o tempo (instável) ou não (estável); e a controlabilidade – controlável *vs* incontrolável refere-se ao grau de controlo que o sujeito tem sobre uma determinada causa. Um quarto aspecto aparece algumas vezes postulado, reportando-se à globalidade *vs* especificidade do âmbito de incidência das atribuições, ou seja, se uma atribuição está presente na explicação dos diferentes desempenhos, por exemplo diversas matérias escolares, ou se, pelo contrário, se diferenciam de situação para situação de realização.

O modelo de Weiner sugere uma taxonomia do processo atribucional em função da sua origem externa ou interna, e das dimensões controlo e estabilidade, acrescentando alguns sentimentos associados (Barros, Barros e Neto, 1993; Barros-Oliveira, 1997a,b; Valle, Núnez, Rodrigues e González-Pumariega, 2002.; Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005),. Segundo estes autores, as atribuições causais podem classificar-se maioritariamente em três tipos: (i) *capacidade*, em que a causa é interna, estável e incontrolável, com sentimentos de competência ou de incompetência, de muita ou pouca auto-confiança, de responsabilidade face ao êxito ou ao fracasso, bem como de expectativas face ao futuro; (ii) *esforço*, em que a causa é interna, instável e controlável, com sentimentos de responsabilidade face ao êxito ou ao fracasso, bem como de controlo face aos futuros resultados, associados aos sentimentos de orgulhos perante os bons desempenhos e de culpabilidade face aos maus desempenhos; e, (iii) *sorte*, em que a causa é externa, instável e incontrolável, com sentimentos de surpresa e ausência de responsabilidade. Também o *professor*

aparece nas atribuições de alguns alunos, sendo assumida, obviamente como exemplo de atribuição externa.

As implicações educativas da teoria das atribuições causais são óbvias. Por exemplo, no quadro da Teoria do Desânimo Aprendido (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978) assume-se que, quanto mais interna, estável e global (generalizável a um grande número de acontecimentos) for a atribuição causal na explicação dos fracos desempenhos académicos, maior é a expectativa de insucesso e, por conseguinte, de desânimo (Barros e Barros, 2003; Jesus, 2004). Se a causa atribuída ao resultado numa disciplina for considerada global, os efeitos psicológicos, quer sejam positivos quer sejam negativos, tendem a generalizar-se a todas as disciplinas (Almeida et al., 2006). Convém aqui salientar que, embora o desânimo aprendido seja mais comum em alunos de baixo rendimento, ele pode também ser observado em crianças com um bom desempenho escolar que atribuem os seus sucessos a causas externas e incontroláveis (Barros e Barros, 1993).

O impacto das atribuições na aprendizagem, no desempenho e rendimento académico dos alunos é óbvio. As acções dos alunos encontram-se influenciadas pelas suas atribuições causais e expectativas (Barros-Oliveira, 1997a; Graham e Weiner, 1996). Se, por exemplo, numa determinada disciplina escolar, o aluno considera que sua aprovação depende apenas da sua forma de agir, então agirá de forma consideravelmente diferente da de um outro aluno que se julga perseguido pelo professor, ou que este tudo fará para o reprovar (Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005). A investigação, de um modo geral, sugere que as atribuições dos alunos condicionam o seu nível de esforço e de persistência na aprendizagem e, em última instância, o seu grau de motivação (Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005; Valle et al., 2002; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum, 1972; Weiner e Kukla, 1970). Se o aluno explica um bom resultado através de causas internas, então experimentará sentimentos positivos. Por outro lado, se a atribuição do sucesso ou insucesso se deve a causas controláveis, como o esforço, o aluno sente-se mais motivado para alcançar os seus objectivos (Faria, 1998ab). Com efeito, a investigação sugere que os bons alunos desenvolvem atribuições causais internas, explicando os seus elevados resultados com base na capacidade e esforço dispendido, atribuindo os seus baixos resultados ao pouco esforço. Os maus alunos, por sua vez, atribuem os seus melhores resultados à sorte e os baixos resultados à falta de capacidade ou à falta de sorte (Almeida et al., 2006). Uma das razões para esta associação entre atribuições e rendimento estará em que os bons alunos ao atribuírem as causas do seu sucesso à capacidade e esforço, tendem a desenvolver abordagens de aprendizagem profun-

da e auto-regulada. Ao contrário, quando os alunos tendem a explicar os seus resultados escolares com base na sorte ou noutras causas externas, tendem a desenvolver abordagens de aprendizagem superficial (Rosário, Ferreira e Cunha, 2003). Um padrão atribucional mal adaptado tende a explicar o fracasso escolar com base em causas internas e estáveis, assim como os desempenhos positivos a causas externas e instáveis, conduzindo o aluno a duvidar das suas capacidades e competências de aprendizagem (Barros e Barros, 1993; Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005). Quase sempre, estes últimos alunos acabam por desenvolver e apresentar níveis baixos de auto-conceito académico, desmotivação escolar e sentimentos de desânimo, justificando o apoio aos alunos na sua aprendizagem e estudo (Silva, Ramos, Gaspar, Mourão e Almeida, 2000; Vasconcelos e Almeida, 1998). Ao mesmo tempo, ocorre ainda que quando os maus resultados são atribuídos a causas externas, por exemplo ao professor ou à sorte, este estilo atribucional funciona como uma protecção da auto-estima do aluno perante o insucesso. Daí que a auto-estima dos maus alunos com atribuições externas se aproxima da dos bons alunos com atribuições internas, o que já não ocorre com o auto-conceito académico (Senos, 1996).

Alguns estudos sugerem diferenças nos padrões atribucionais segundo o género dos alunos, podendo os alunos do sexo masculino atribuir os seus bons resultados mais à capacidade enquanto as alunas recorrem mais ao esforço (Faria, 1998a; Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005). Por exemplo, no domínio da ciência ou da matemática, as raparigas envolvem-se mais em atribuições internas face ao sucesso e à falta de competência no caso de fracasso enquanto os rapazes apresentam maior externalidade (Barros e Barros, 1993; Barros, Neto e Barros, 1992). Noutras investigações, ainda, as raparigas valorizam mais o professor na explicação dos seus desempenhos do que os rapazes (Faria, 1998a).

Por sua vez, algumas diferenças atribucionais são apontadas em função da idade dos sujeitos. À medida que se avança na idade dos sujeitos, aumenta a referência a factores pessoais e decresce a referência a factores contextuais (Barros, Neto e Barros, 1992; Miller, 1984). A referência ao esforço parece diminuir a favor da referência à capacidade na passagem da infância para a adolescência (Faria, 1998b).

Com este estudo pretendemos analisar a ordenação – segundo a ordem de importância – atribuída pelos alunos portugueses a seis factores (esforço, sorte, bases de conhecimentos, capacidade, método de estudo e professor) na explicação dos seus bons e fracos resultados académicos. Para esta análise consideramos, ainda, o género e o ano escolar dos alunos.

Método

Amostra

Este estudo toma uma amostra de 1030 alunos, repartidos equitativamente pelos 7º, 8º e 9º ano (3º Ciclo do Ensino Básico) de três escolas da Região Autónoma da Madeira: 366 (36%) do 7º ano, 311 (30%) do 8º ano e 353 (34%) do 9º ano de escolaridade. Os alunos repartiam-se pelo sexo masculino (n=474) e feminino (n=556). A média das idades situa-se nos 13,9 anos, com um mínimo de 11 e um máximo de 19 anos. A maioria dos pais possui profissões de nível 1 (631 dos pais e 682 das mães, 59,5% e 64,3% respectivamente) e o 1º Ciclo do Ensino Básico como habilitação literária (504 pais e 421 mães). Os restantes distribuem-se mais ou menos de forma equivalente pelos 2º e 3º Ciclo, 12º ano e curso médio/alto.

Instrumento

Utilizou-se o Questionário de Atribuições do Rendimento Escolar (QARE – Almeida e Miranda, 2005) na avaliação das atribuições causais feitas pelos alunos às suas situações de melhor e pior rendimento escolar. Trata-se de um questionário de ordenamento *(ranking-scale)* pelos alunos da importância por eles atribuída a seis factores (esforço, sorte, bases de conhecimentos, capacidade, método de estudo, professor) na explicação dos seus melhores e piores resultados escolares (três situações para cada situação contrastante de desempenho: teste, trabalho escolar, rendimento em geral). Sendo a ordenação feita do mais importante para o menos importante, as médias das ordenações obtidas devem ser lidas em sentido inverso à pontuação auferida (os factores mais importantes na explicação de um determinado resultado escolar serão os menos pontuados).

Procedimento

Três psicólogos, com a ajuda dos estudantes de psicologia da Universidade da Madeira, procederam à aplicação das várias provas constantes do projecto (aqui apenas analisamos as atribuições causais), assumindo essa aplicação em cada uma das escolas. A ordem de aplicação das provas foi previamente definida. Professores e alunos foram informados dos objectivos da investigação, tendo-lhes sido solicitada a colaboração. Os alunos responderam ao QARE na aula de Direcção de Turma, na presença de dois psicólogos e do próprio director de turma. A par da explicação dos objectivos dos

estudos, foi garantida a total confidencialidade. Os dados foram analisados com a versão 15.0 do SPSS.

Resultados

No Quadro 1 descrevemos a média e o desvio-padrão dos resultados tomando as ordenações feitas pelos alunos dos seis factores (esforço, sorte, bases de conhecimentos, capacidade, método de estudo, professor) enquanto explicação dos seus fracos resultados em três situações de rendimento escolar. Esta apresentação considera o ano escolar e o género.

Quadro 1 - *Média das ordenações para o fraco desempenho escolar.*

	7º ano		8º ano		9º ano	
	Masc.	**Femin.**	**Masc.**	**Femin.**	**Masc.**	**Femin.**
Esforço	8.7 (4.12)	8.1 (4.39)	8.8 (4.38)	7.3 (3.66)	7.1 (4.06)	6.8 (3.79)
Sorte	10.8 (3.55)	11.4 (3.50)	11.1 (3.48)	11.9 (3.48)	11.1 (3.47)	11.4 (3.40)
Bases	10.3 (2.58)	9.6 (2.77)	10.5 (2.73)	9.5 (2.86)	10.5 (3.03)	10.6 (3.18)
Capacidade	12.2 (3.86)	12.6 (3.36)	11.8 (3.78)	13.1 (3.68)	13.1 (3.66)	13.4 (3.71)
Método	10.1 (2.97)	9.8 (2.96)	10.2 (3.01)	9.3 (2.66)	9.9 (2.74)	9.8 (2.48)
Professor	11.1 (3.26)	11.1 (3.31)	11.1 (3.35)	11.0 (3.49)	11.3 (3.13)	11.0 (3.38)

Tomando, de forma global, as médias das ordenações atribuídas aos seis factores na explicação do pior rendimento escolar, podemos apontar que a falta de esforço (mais marcante), a falta de bases de conhecimentos e a falta de um método adequado de estudo são as atribuições causais mais valorizadas pelos alunos na explicação dos seus piores resultados escolares. A falta de capacidade é a razão menos invocada pelos alunos, como aliás a atribuição dos fracos resultados ao professor ou à falta de sorte.

Apreciando o efeito das variáveis género e ano nas discrepâncias observadas nos resultados (F-Manova 2 x 3), verificou-se um efeito significativo de interacção na atribuição dos fracos resultados escolares à falta de bases de conhecimentos ($F=3.121$; $p<.05$). As raparigas valorizam mais que os rapazes este factor ao nível do 7º e do 8º ano, contudo esse padrão de respostas altera-se no 9º ano. Com efeito, se a importância desse factor nos rapazes se mantém relativamente constante ao longo dos três anos, nas alunas assume maior importância no 7º e no 8º ano. A variável género associa-se, ainda, de

forma estatisticamente significativa a diferenças nas ordenações dos alunos nos factores esforço (F=9.813; p<.01), sorte (F=6.475; p<.05), capacidade (F=8.954; p<.01) e método de estudo (F=6.129; p<.05). As alunas acabam por valorizar mais o esforço, a capacidade e o método de estudo na explicação dos seus insucessos académicos que os rapazes, invertendo-se este padrão atribucional no que diz respeito ao factor sorte.

Por último, na explicação dos fracos resultados escolares, algumas diferenças foram também observadas atendendo ao ano escolar dos alunos. Tais diferenças assumiram significado estatístico no que respeita às atribuições ao esforço (F=12.559; p<.001), bases de conhecimentos (F=4.346; p<.05) e capacidade (F=5.673; p<.01). Numa apreciação de contrastes (procedimento *Scheffe*) entre os três anos escolares, centrando-nos nas diferenças com significado estatístico, verifica-se que os alunos do 9º ano valorizam mais que os colegas do 7º e do 8º anos, o nível de esforço dispendido nas actividades académicas, mas, face a esses dois anos escolares, os alunos do 9º ano valorizam menos as bases de conhecimentos e a capacidade na explicação dos seus piores resultados escolares.

No Quadro 2 apresentamos a média e o desvio-padrão dos resultados tomando as ordenações feitas pelos alunos na explicação de um bom desempenho ou resultado escolar. Esta apresentação considera, novamente, o ano escolar e o género dos alunos.

Quadro 2 - *Média das ordenações para o bom desempenho escolar*

	7º ano		**8º ano**		**9º ano**	
	Masc.	**Femin.**	**Masc.**	**Femin.**	**Masc.**	**Femin.**
Esforço	8.1 (3.83)	7.0 (3.43)	7.7 (3.74)	7.1 (3.40)	7.9 (4.41)	6.4 (3.28)
Sorte	13.0 (4.15)	13.8 (3.80)	13.3 (3.72)	13.8 (4.12)	13.7 (3.98)	14.2 (3.70)
Bases	10.1 (2.87)	9.9 (3.01)	9.8 (3.04)	10.2 (3.07)	9.8 (2.91)	10.6 (2.87)
Capacidade	11.8 (3.75)	12.1 (3.66)	11.5 (3.48)	11.8 (4.10)	11.4 (3.81)	12.8 (3.41)
Método	9.7 (2.82)	9.1 (3.09)	9.4 (2.99)	9.2 (2.94)	9.4 (3.04)	8.9 (2.86)
Professor	9.9 (3.37)	9.8 (3.36)	9.6 (3.31)	9.3 (3.26)	10.6 (3.24)	10.0 (3.07)

De uma forma global, os valores sugerem que o "esforço" aparece assumido pelos alunos como o factor mais determinante dos seus bons resultados escolares, seguido do método de estudo, do professor e das bases de conheci-

mentos possuídas. A referência às capacidades intelectuais aparece menos valorizada, e menos valorizado ainda o factor sorte.

Numa apreciação das discrepâncias observadas tomando o ano escolar e o género dos alunos, não se observa qualquer efeito estatisticamente significativo da interacção de ambas as variáveis na diferenciação das ordenações produzidas. Contudo, verificam-se diferenças com significado estatístico segundo o género na atribuição dos bons resultados académicos ao esforço ($F=20.236$; $p<.001$), sorte ($F=5.279$; $p<.05$), capacidade ($F=8.406$; $p<.01$) e método de estudo ($F=5.518$; $p<.05$), sendo estes factores mais valorizadas pelas alunas que pelos alunos, com a excepção da "sorte" (aliás o factor menos mencionado pelos dois grupos de alunos na explicação dos seus sucessos). Por sua vez, apenas na atribuição dos bons resultados à variável professor se verificou uma diferença estatisticamente significativa considerando o ano escolar dos alunos ($F=5.755$; $p<.01$), observando-se no teste de contraste uma diferença comparando os alunos do 8º e 9º ano ($p<.05$). O professor aparece mais valorizado pelos alunos do 8º ano na explicação dos seus bons desempenhos escolares.

Discussão e conclusão

Fundamentando-nos nas proposições de Weiner (1986, 1995) e nos estudos sobre atribuição causal em situações de desempenho escolar, o presente estudo pretendeu analisar a valorização, segundo a ordem de importância, atribuída pelos alunos madeirenses a seis factores (esforço, sorte, bases de conhecimento, capacidade, método de estudo e professor) na explicação dos seus bons e maus resultados académicos. Esta análise considerou, ainda, o género e o ano escolar dos alunos.

Os resultados obtidos sugerem que os alunos explicam o seu pior rendimento escolar recorrendo sobretudo a causas internas, quais sejam a falta de esforço, de bases de conhecimentos e de método de estudo adequado, como noutros estudos (Almeida et al., 2006; Ferreira et al., 2002). Este padrão encontra-se particularmente evidenciado junto das alunas, aparecendo uma maior referência ao factor sorte no caso dos rapazes. Por sua vez, considerando o generalizado baixo estatuto sócio-económico dos alunos deste nosso estudo, os nossos dados sugerem que nem a capacidade nem a sorte são valorizados pelos alunos na explicação dos maus resultados escolares, recorrendo sobretudo ao esforço, ao contrário do ocorrido noutras investigações (Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005). Considerando-se que a atribuição do

fracasso a causas instáveis faz com que o indivíduo acredite que pode modificar tal resultado no futuro (Weiner, 1986, 1995; Weiner et al., 1972), é lícito pensar que, ao atribuírem o seu fracasso à falta de esforço, os alunos estarão predispostos a inverter o seu desempenho actual, bastando para isso empenharem-se mais em situações análogas no futuro. Por outro lado, a não referência à capacidade para explicar seja o sucesso seja o fracasso escolar, contrariando aliás outros estudos (Almeida et al., 2006; Mascarenhas, Almeida e Barca, 2005; Faria, 1998a,b), pode sugerir que os professores destes alunos de baixo estatuto sócio-económico valorizem sobretudo o esforço e o empenhamento dos alunos, em detrimento das suas capacidades, o que está de acordo com os trabalhos de Faria (1998a). Os professores acabam por elogiar todo e qualquer trabalho empenhado dos alunos, mesmo que seja de reduzida dimensão ou qualidade, punindo-os também pela falta de trabalho realizado. Aliás, a utilização prioritária do esforço, das bases de conhecimento e do método de estudo ocorreu tanto no julgamento do bom como do mau desempenho académico.

Os alunos do 9ºano, face aos colegas do 7º e do 8º ano, recorrem mais ao esforço dispendido nas actividades escolares para explicarem os baixos desempenhos, e menos às bases de conhecimento e à capacidade. Por outro lado, as alunas do 7º e 8º ano utilizaram mais a falta de bases de conhecimentos que os rapazes para explicar o fraco desempenho escolar, alterando-se este padrão no 9º ano (as alunas valorizam agora mais o método de estudo). Estes dados, como noutros estudos, parecem traduzir maior recurso a causas internas na explicação do fraco desempenho escolar por parte das raparigas, ou que os rapazes poderão atribuir mais os seus sucessos a causas internas e os seus fracassos a causas externas, por exemplo a falta de sorte (Almeida et al., 2006; Whitley, McHugh e Frieze, 1986). Este conjunto de valores sugere que os rapazes recorrem a padrões atribucionais que defendem melhor a sua auto-estima e auto-conceito académico.

Tomados em conjunto, os resultados da presente investigação evidenciam que as causas básicas a que os alunos madeirenses atribuem o seu desempenho académico (sucesso ou fracasso) são o esforço, as bases de conhecimentos e o método de estudo adequado. O esforço, considerado como uma causa interna, instável e controlável, faz com que os alunos experimentem sentimentos de satisfação e de orgulho perante o sucesso, de responsabilidade face ao êxito ou ao fracasso. Ao mesmo tempo, deixa o aluno com a percepção de controlo futuro, ou a expectativa de melhores resultados escolares mediante o esforço. Contrariando diversas investigações (Almeida et al., 2006), os alunos deste estudo recorrem pouco à sua capacidade para explicarem quer os bons

quer os fracos resultados escolares, o que, pelo menos no caso dos alunos de mais baixo rendimento académico, se pode assumir como um padrão atribucional mais adaptativo, até porque o esforço acaba por potenciar a capacidade e por facilitar as aprendizagens (Faria, 1998; Weiner, 1990). Este é, aliás, um domínio de pesquisa a merecer maior investigação, importando aprofundar a compreensão dos mecanismos cognitivos e motivacionais que actuam como mediadores do impacto das atribuições causais na aprendizagem e no desempenho escolar, por exemplo tomando em consideração o próprio discurso e as atribuições feitas pelos professores.

Referências

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in human: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87,* 49-74.

Almeida, L. S., Miranda, L., Rosendo, A. P., Fernandes, E., Alves, J., & Magalhães, R. (2006). Atribuições causais em contexto escolar: Um novo formato de prova para a sua avaliação. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XI Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos",* pp. 369-376. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, L. S., & Miranda, L. C. (2005). *Questionário de Atribuições do Rendimento Escolar (QARE).* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Barros-Oliveira, J. H. (1997a). Pedagogia do esforço e da motivação. *Psicopedagogia, Educação e Cultura, 1* (2), 365-372.

Barros-Oliveira, J. H. (1997b). Expectativas de professores e alunos na sala de aula. *Psicopedagogia, Educação e Cultura, 1* (1), 51-56.

Barros, A. M. & Barros, J. H. (1993). Desempenho na matemática: Atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 29*, 97-110.

Barros, J., Barros, A. & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal.* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Barros, A. M., Neto, F. & Barros, J. H. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação, 5* (1), 55-64.

Faria, L. M. (1998a). Concepções pessoais de competência: promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação, 11*(2), 47-55.

Faria, L. M. (1998b). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Ferreira, M. C. et al. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15* (3), 515-527

Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.

Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação.* Coimbra: Quarteto Editora.

Mascarenhas, S., Almeida, L. S. & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações literárias dos pais e do género dos alunos, *Revista Portuguesa de Educação, 18* (1), 77-91.

Miller, J. G. (1984). Culture and the development of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 961-978.

Rosário, P. S., Ferreira, I. & Cunha, A. (2003). Inventário de processos de estudo (I.P.E.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 145-164). Coimbra: Quarteto Editora.

Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica, XIV* (1), 111-121.

Silva, B., Ramos, C. F., Gaspar, F., Mourão, R. M. & Almeida, L. S. (2000). Capacitação dos alunos para a aprendizagem: Desenvolvimento de métodos de estudo. *Psicologia, Educação e Cultura, 4* (1), 79-95.

Valle, A. A.; Núnes, J. C.; Rodrigues, S. M. & González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. In J. A. González-Pienda et al. (Eds.), *Manual de Psicologia de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirâmide.

Vasconcelos, C. & Almeida, L. S. (1998). Métodos de estudo e desempenho escolar: Procedimentos de estudo em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. *Psicologia, Educação e Cultura, 2* (1), 103-115.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92* (4), 548-573.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion.* New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology, 82,* 616-622.

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct.* New York: Guilford.

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, S., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In J. J. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour* (pp. 95-120). Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 1,* 1-20.

Whitley, B. E., McHugh, M. C. & Frieze, I. H. (1986). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions of success and failure. In J. S. Hyde & M. C. Linn (Eds.), *The psychology of gender: Advances through meta-analysis* (pp. 102-135). Baltimore: John Hopkins University Press.

CAUSAL ATTRIBUTIONS FOR GOOD AND WEAK SCHOOL ACHIEVEMENT: ANALYSIS WITH JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Margarida Pocinho
Universidade da Madeira, Portugal
Leandro de Almeida
Universidade do Minho, Portugal
Maria da Conceição Ramos
Valentina Correia
Paulo Rodrigues
Armando Correia
Secretaria Regional da Educação, Portugal

Abstract: The reasons given by students to justify their good and weak results at school are seen as an important factor by scholars to explain their studying behaviour and their academic levels. This investigation involves 1030 students (7th, 8th and 9th grades) from three Portuguese schools. The study involves analysing the way students order six factors, according to a degree of importance (effort, luck, knowledge bases, abilities, methods of studying, teacher), which in their opinion will explain their good and weak academic results. Apart from some differences concerning grade and students' gender, the ordering results obtained suggest that students explain their weak achievements with lack of effort, lack of knowledge bases and lack of adequate studying methods. On the other hand, when explaining their good school achievements, students choose effort as main reason, followed by methods of studying, the teacher and knowledge bases. Luck is the less valued factor.

KEY-WORDS: *Causal attributions, academic achievement, basic education, school learning, academic motivation.*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.357-374
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Maria Margarida Veiga Cabral de Amorim Teixeira
Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal
Sofia Santos
Professora do 1º ciclo

Resumo

Ao longo destas últimas décadas, a investigação tem demonstrado a existência de uma forte relação entre as competências linguísticas da criança e a aprendizagem da leitura.

A nível empírico, este trabalho teve como objectivos comparar as crianças com dificuldades na leitura com os bons leitores e verificar que competências linguísticas diferenciam melhor os bons leitores dos que têm dificuldades na leitura.

As crianças de uma turma do 1º ano de escolaridade foram avaliadas nas seguintes dimensões: conhecimento lexical, regras morfológicas, memória para material verbal, reflexão sobre a língua, detecção da sílaba inicial, detecção do fonema inicial, supressão da sílaba inicial, supressão do fonema inicial, análise silábica e análise fonémica. Utilizou-se uma escala de tipo likert na avaliação da leitura.

Na análise comparativa dos resultados as provas de manipulação de sílabas e fonemas foram as que discriminaram os bons leitores dos que têm dificuldades na leitura.

PALAVRAS-CHAVE: *Dificuldades de leitura, competências linguísticas, consciência fonológica, aprendizagem da leitura, desempenho na leitura.*

Introdução

O processo de leitura é complexo e exige a intervenção de várias componentes que têm de ser aprendidas e praticadas: 1) o domínio da língua; 2) a análise dos segmentos da fala; 3) o conhecimento das letras do alfabeto; 4) as convenções do impresso; 5) o raciocínio e a reflexão sobre o que se lê.

As relações entre as medidas de linguagem oral e o desempenho da leitura, principalmente no domínio da compreensão têm sido demonstradas por vários estudos (Catts et al., 1999; Scarborough, 1998; Storch e Whitehurst, 2002). Outros referem ainda como principais componentes da aprendizagem da leitura

Morada (address): Maria Margarida Rafael da Veiga Cabral de Amorim Teixeira, Avenida de França, 776, 4250-213 Porto, Portugal. E-mail: margaridat@clix.pt

as competências fonológicas e o reconhecimento de letras, seguidos pelos conhecimentos acerca da escrita, o conhecimento lexical (vocabulário) e a retenção de material verbal (Anthony e Lonigan, 2004; Bryant e Goswami, 1990; McBride-Chang., 1995; Schatschneider et al., 2004; Sim-Sim, I., 1997; Stanovich et al., 1989; Viana, F. L.P., 2002; Whitehurst, G.J.e Lonigan, C. J., 2001).

No que diz respeito às competências fonológica, durante estas últimas décadas, a investigação tem vindo a demonstrar a sua importância, nas línguas alfabéticas, para o posterior sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Os resultados da investigação em língua portuguesa têm também confirmado que a consciência silábica e a consciência fonémica são bons preditores do sucesso na aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996; Cardoso-Martins, 1995; Silva et al., 2001; Vale, 1999; Viana, 2002).

Tendo em conta a revisão da literatura e as nossas dúvidas e inquietações acerca das razões das dificuldades de aprendizagem da leitura dos alunos, formulamos as seguintes perguntas: Será que existem diferenças significativas nas competências linguísticas entre os bons leitores, os não leitores e os leitores com dificuldades? Quais destas competências diferenciam melhor os bons leitores dos não leitores e dos leitores com dificuldades?

Em termos gerais, pretende-se neste trabalho: a) avaliar as competências linguísticas das crianças; b) comparar as competências linguísticas das crianças com dificuldades na leitura com os bons leitores; c) verificar que competências linguísticas diferenciam melhor os bons leitores dos que têm dificuldades na leitura. Tendo em conta os objectivos do estudo, consideramos as seguintes variáveis: conhecimento lexical, regras morfológicas, memória para material verbal, reflexão sobre a língua, detecção da sílaba inicial, detecção do fonema inicial, supressão da sílaba inicial, supressão do fonema inicial, análise silábica e análise fonémica.

Método

Amostra

O estudo empírico desenvolvido incidiu numa amostra de conveniência de 20 crianças do 1º ano de escolaridade, numa escola EB1/JI pertencente a uma rede pública, situada num bairro de Lisboa. Dos vinte alunos que constituíam a amostra, 9 pertencem ao sexo masculino e 11 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 anos e 5 meses e os7 anos e 6 meses. Os sujeitos pertencem ao nível socioeconómico baixo.

Instrumentos

A escolha dos instrumentos teve em atenção o facto de os mesmos terem sido construídos por investigadores portugueses e, portanto, terem sido validados na população portuguesa.

Os instrumentos usados foram: a) o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.) de Viana (2004); b) a Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002).

O T.I.C.L. é uma prova referenciada a critério que visa a identificação de competências linguísticas em 4 vertentes: 1) o conhecimento lexical; 2) o conhecimento morfo-sintáctico (domínio de regras morfológicas básicas, como a concordância género/número; a construção do pretérito perfeito; a formação de plural e de graus de adjectivos; a compreensão de estruturas complexas); 3) a memória auditiva para material verbal e; 4) a capacidade para reflectir sobre a linguagem oral.

O coeficiente de consistência interna alfa de Cronbach é de .93, a de validade interna oscila entre .74 e .90 e a validade externa é de .68. Finalmente, a validade preditiva é .48, obtida através da correlação entre os resultados no T.I.C.L. e os resultados na leitura no 1º ano do Ensino Básico.

A prova é composta por 4 sub-escalas: a) Conhecimento Lexical (64 itens); b) Regras Morfológicas (27 itens); c) Memória Auditiva (19 itens); d) Reflexão sobre a Língua e Reconhecimento Global de Palavras (24 itens).

A Bateria de Provas Fonológicas avalia a capacidade de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e fonemas. A prova é constituída por 6 subtestes: 1) classificação com base na sílaba inicia; 2) classificação com base no fonema inicial; 3) supressão da sílaba inicial; 4) supressão do fonema inicial; 5) análise silábica; 6) análise fonémica.

O coeficiente de consistência interna alfa de Cronbach é de .91. Não existem dados sobre a validade da Bateria.

Dada a inexistência de provas de leitura aferidas para as crianças portuguesas do 1º ano de escolaridade, solicitou-se ao professor da turma o preenchimento de uma escala tipo likert, onde cada criança era classificada do seguinte modo: 1 - se não lia, 2 - se lia com muita dificuldade, 3 - se lia com alguma dificuldade, 4 - se lia com facilidade e 5 - se lia muito bem.

Delineado o plano do estudo, foi pedida autorização aos encarregados de educação (Anexo 6) para a aplicação das provas às crianças. Todos os pedidos foram autorizados.

A aplicação das provas foi feita individualmente. Houve um curto diálogo introdutório para toda a turma com o intuito de responder à curiosidade das crianças sobre as provas.

Começou-se a passagem das provas por aquelas crianças que se ofereceram como voluntárias. As mais tímidas acabaram por ser conquistadas pelo prazer que as primeiras manifestavam em ter feito os jogos.

Cada prova foi passada unicamente uma vez a cada criança, em contexto de sala de aula. O B.F.B. foi administrado na 2ª semana de Maio, enquanto que o T.I.C.L. teve lugar na 3ª semana. A professora preencheu o questionário de classificação dos alunos na 2ª semana de Maio.

Teve-se em atenção eventuais indicadores de cansaço por parte das crianças. Não houve nenhuma recusa de realização das provas e a maioria das crianças mostrou-se interessada em querer "fazer o jogo" até ao fim. Após o teste, as crianças eram elogiadas pela colaboração prestada.

O tempo médio para a aplicação do T.I.C.L. foi de uma hora. Quanto ao B.F.B., demorou, em média, cerca de 30 minutos.

Procedimentos

A aplicação das provas foi feita individualmente e em contexto de sala de aula. O tempo médio para a aplicação do T.I.C.L. foi de uma hora. Quanto ao B.F.B., demorou, em média, cerca de 30 minutos.

Houve um curto diálogo introdutório para toda a turma com o intuito de responder à curiosidade das crianças sobre as provas. Teve-se em atenção eventuais indicadores de cansaço por parte das crianças. Começou-se a passagem das provas pelas crianças que se ofereceram como voluntárias. Não houve nenhuma recusa de realização das provas e a maioria das crianças mostrou-se interessada em querer "fazer o jogo" até ao fim.

O B.F.B. foi administrado na 2ª semana de Novembro, enquanto que o T.I.C.L. teve lugar na 3ª semana. A professora preencheu o questionário de avaliação da leitura na 2ª semana de Maio

Resultados

Os métodos estatísticos escolhidos foram as medidas de tendência central e análise das correlações. Começaremos por apresentar as medidas de tendência central para as provas T.I.C.L. e B.F.B e, em seguida, a análise das correlações das mesmas provas. No quadro 1 e 2 optamos pela apresentação dos resultados em percentagem, em virtude de o número de itens de cada prova ser diferente.

Análise das medidas de tendência central

Quadro 1 - *Valores médios, de amplitude e de dispersão das quatro sub-escalas do T.I.C.L.*

TICL	Média	Máximo	Mínimo	Dispersão
Conhecimento Lexical	66%	97%	19%	20%
Regras Morfológicas	43%	100%	0%	34%
Memória Auditiva	71%	100%	20%	18%
Reflexão sobre a língua	53%	96%	7%	28%

Analisando o quadro 1 verifica-se que a Memória Auditiva e o Conhecimento Lexical são as sub-escalas que apresentam a percentagens média mais elevada bem como valores mínimo mais elevados. Estas variáveis apresentam também um menor índice de dispersão.

A Reflexão sobre a Língua apresenta uma percentagem média de respostas correctas inferior às do Conhecimento Lexical e Memória Auditiva, mas superior à das Regras Morfológicas. Quanto aos outros parâmetros analisados, a Reflexão sobre a Língua apresenta valores intermédios em relações às outras variáveis.

A variável Regras Morfológicas foi a que obteve a mais baixa percentagem de respostas correctas, mas o grau de dispersão é o mais elevado. O que significa que existe muita heterogeneidade ao nível do desempenho das crianças. Por outro lado, foi também a única prova que teve uma amplitude maior, alunos que atingiram o máximo de pontuação e alunos que obtiveram pontuação nula.

Quadro 2 - *Valores médios, de amplitude e de dispersão dos seis sub-testes da Bateria de Provas fonológicas.*

B.F.B.	Média	Máximo	Mínimo	Dispersão
Classificação da sílaba inicial	50%	100%	0%	36%
Classificação do fonema inicial	43%	96%	0%	40%
Supressão da sílaba inicial	22%	100%	0%	40%
Supressão do fonema inicial	18%	92%	0%	35%
Análise Silábica	49%	100%	0%	38%
Análise fonémica	44%	100%	0%	33%

Através do quadro 2 pode-se inferir que as variáveis Classificação da Sílaba Inicial, Classificação do Fonema Inicial, Análise Silábica e Análise

Fonémica foram as que obtiveram percentagens de respostas mais elevadas.

As variáveis Supressão da Sílaba Inicial e Supressão do Fonema Inicial apresentam os valores mais baixos. No entanto, as seis provas são muito semelhantes quanto à amplitude e à dispersão dos resultados, houve crianças que não conseguiram realizar a tarefa e outras que acertaram em todos os itens.

Quadro 3 - *Valores de média, desvio-padrão e de amplitude para o desempenho na leitura*

	Média	**Máximo**	**Mínimo**	**Dispersão**
Leitura	2.55	5.00	1.00	1.39

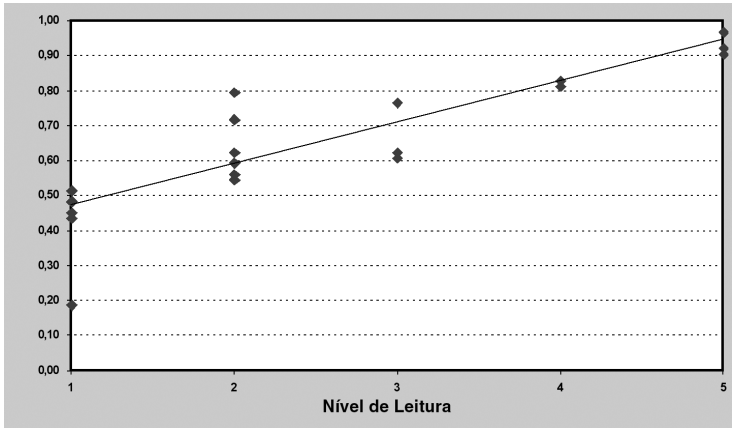
As classificações na leitura foram distribuídas numa escala de 1 a 5, tendo em conta os seguintes parâmetros: 1 – não lê; 2 – lê com muita dificuldade; 3 – lê com alguma dificuldade; 4 – lê com facilidade; 5 – lê muito bem.

De acordo com o quadro 3, poder-se-á concluir que a média na leitura é relativamente baixa nesta turma, contrariamente à amplitude que é elevada, existem alunos que não lêem e outros que lêem muito bem.

Análise das correlações

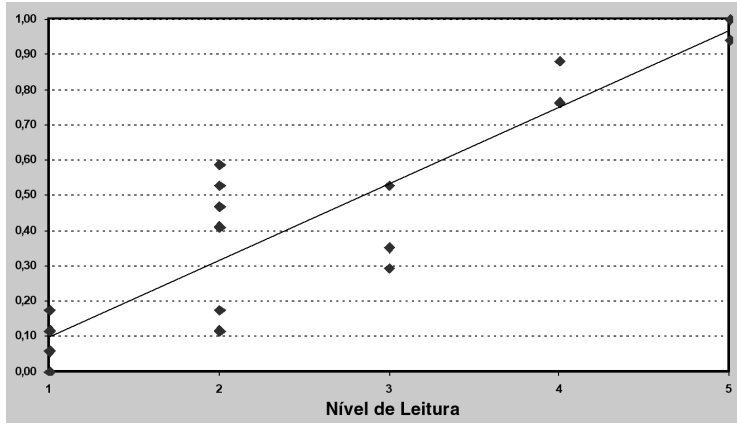
Numa análise mais refinada, representa-se nos gráficos a seguir, os diagramas de dispersão, combinando as variáveis em estudo. No cálculo das correlações, utilizou-se o coeficiente de Pearson. A seguir apresentamos através de gráficos, os diagramas de dispersão. Os primeiros quatro gráficos dizem respeito às provas do T.I.C.L., os seis gráficos seguintes referem-se ao B.F.B.

Gráfico 1 – *Diagrama de dispersão combinando as variáveis Conhecimento Lexical e Nível de Leitura*



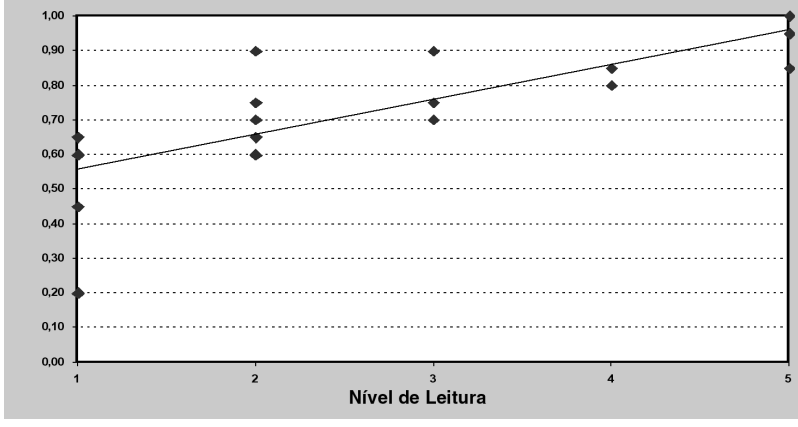
De acordo com o valor obtido na correlação entre o Conhecimento Lexical e o Nível de Leitura (r .84) e da análise do respectivo gráfico, pode-se concluir que existe uma correlação bastante significativa entre estas duas variáveis. Contudo, a distribuição não é nem regular nem linear. Os bons leitores (níveis 4 e 5) obtêm sempre pontuações superiores enquanto que nos restantes níveis de leitura se verifica uma maior dispersão de resultados.

Gráfico 2 – *Diagrama de dispersão combinando as variáveis Regras Morfológicas e Nível de Leitura*



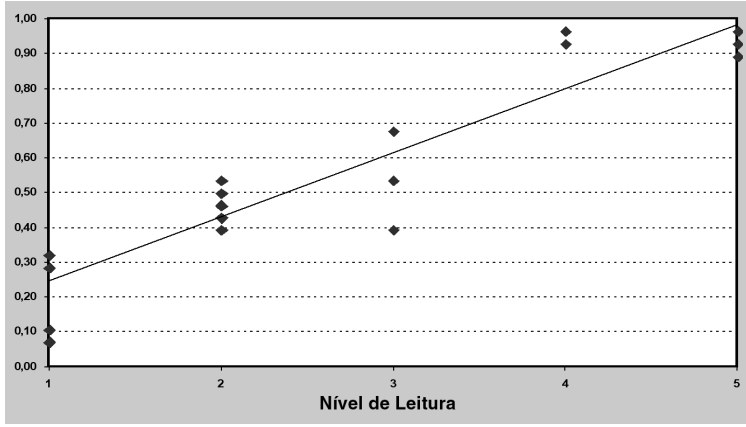
A correlação obtida entre as Regras Morfológicas e o Nível de Leitura foi de (r.91), um valor muito significativo. Mais uma vez, a distribuição apresenta alguma irregularidade. Os alunos de nível de leitura 2 e 3 apresentam maiores valores de dispersão.

Gráfico 3 – *Diagrama de dispersão combinando as variáveis Memória Auditiva e Nível de Leitura*



Tendo em conta o valor da correlação entre a Memória Auditiva e o Nível de Leitura (r.74) e a análise do respectivo gráfico, pode-se concluir que existe uma correlação positiva, não tão significativa como as anteriores. Esta menor correlação deve-se ao facto de a prova de Memória Auditiva ter obtido resultados bastante bons para todos os níveis de leitura, sendo que quase todos os alunos responderam correctamente a mais de metade das questões. Por outro lado, não é discriminativa entre os bons alunos e os alunos que não lêem ou têm dificuldades na aprendizagem da leitura.

Gráfico 4 – *Diagrama de dispersão combinando as variáveis Reflexão sobre a Língua e Nível de Leitura*



A análise do gráfico 4 permite verificar que a distribuição também não é linear nem regular. Esta prova diferencia os bons leitores dos maus leitores. Contudo, os resultados dos leitores nos níveis intermédios são menos elucidativos. No entanto, a sub-escala Reflexão sobre a Língua é a que apresenta a correlação mais elevada com a Leitura (r.93).

Gráfico 5 – Diagrama de dispersão combinando as variáveis Classificação da Sílaba Inicial e Nível de Leitura

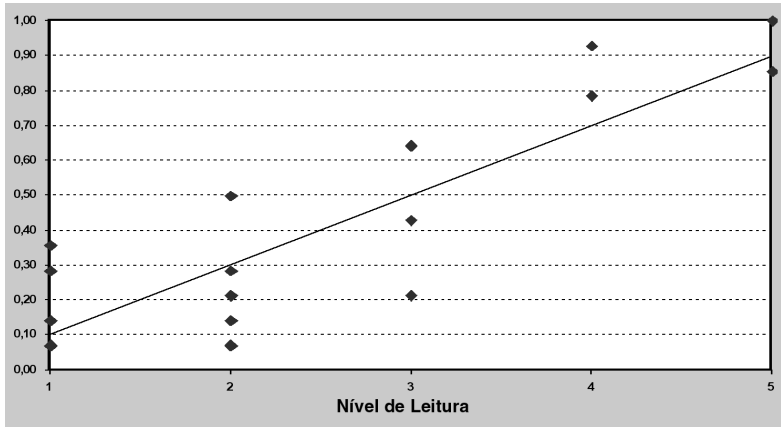
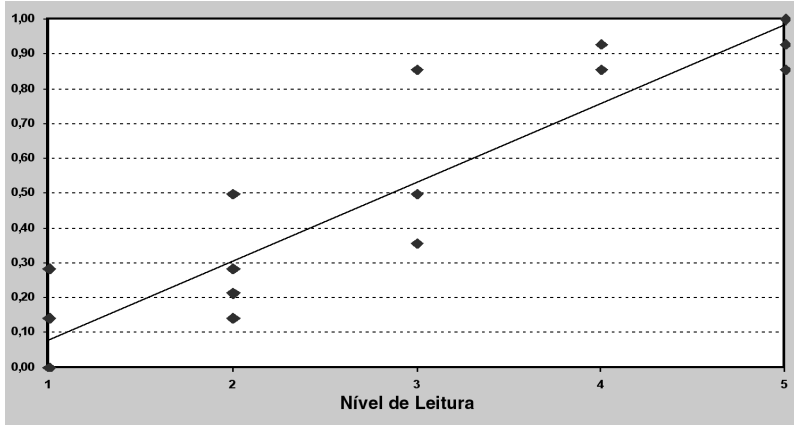


Gráfico 6 – Diagrama de dispersão combinando as variáveis Classificação do Fonema Inicial e Nível de Leitura



Da análise dos respectivos gráficos (gráfico 5 e gráfico 6), poder-se-á concluir que estas duas variáveis estão altamente correlacionadas com o Nível de Leitura. Sendo a correlação da Classificação do Fonema Inicial (r.87) mais baixa do que a Classificação da sílaba inicial (r.91). Nota-se uma clara diferenciação entre os bons e os não leitores, mas alguns leitores nos níveis intermédios obtêm resultados díspares.

Gráfico 7 – Diagrama de dispersão combinando as variáveis Supressão da Sílaba Inicial e Nível de Leitura

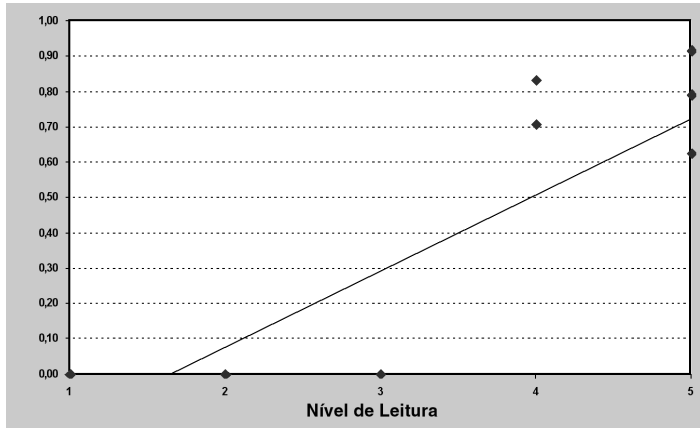
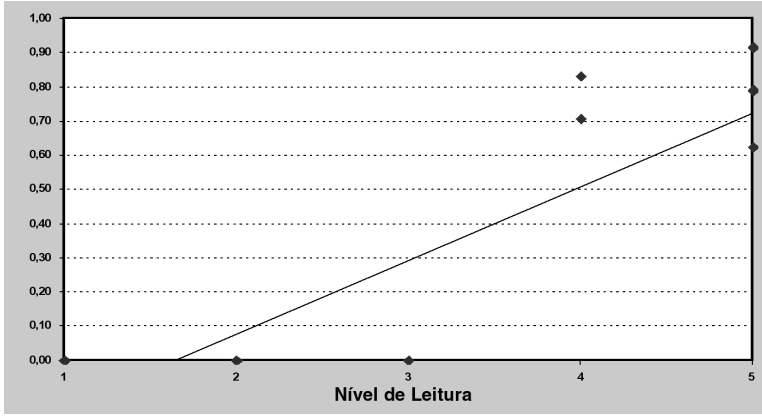


Gráfico 8 – Diagrama de dispersão combinando as variáveis de Supressão do Fonema Inicial e Nível de Leitura



As tarefas de Supressão da Sílaba Inicial e de Supressão do Fonema Inicial encontram-se bastante correlacionadas com o Nível de Leitura, respectivamente (r 0.88 e r 0.86). Através da análise dos gráficos 7 e 8 verifica-se que as distribuições apresentam uma progressão mais regular e linear. Estas provas diferenciam bem os bons leitores dos alunos que não lêem ou que têm dificuldades na aprendizagem da leitura.

Gráfico 9 – *Diagrama de dispersão combinando as variáveis Análise Silábica e Nível de Leitura*

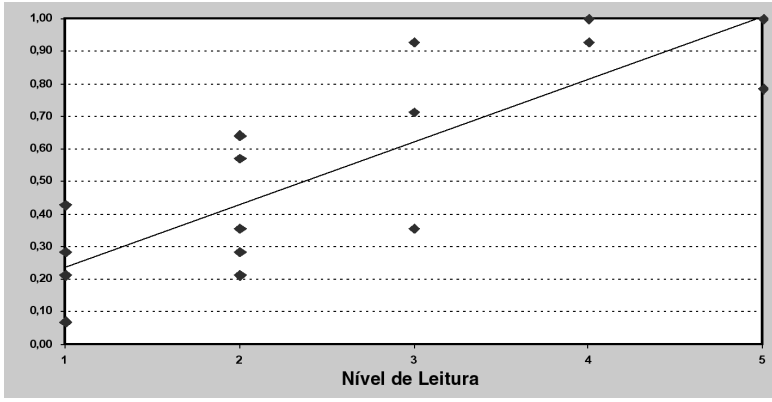
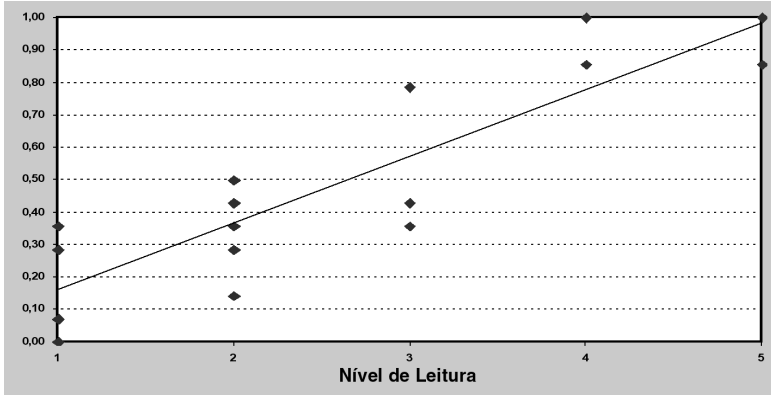


Gráfico 10 – *Diagrama de dispersão combinando as variáveis Análise Fonémica e Nível de Leitura*



As tarefas de Análise Silábica e Análise Fonémica estão também altamente correlacionadas com o Nível de Leitura (r .86 e r .90, respectivamente).

Ao analisar os gráficos 9 e 10 nota-se irregularidade na progressão, embora mais regular na Prova de Análise Fonémica. A distribuição, em ambos os diagramas, diferencia bem os desempenhos extremos na leitura, mas menos bem os níveis intermédios de leitores.

Discussão

O desempenho das crianças nas provas do T.I.C.L. vai de médio a médio elevado, à excepção da prova das Regras Morfológicas, onde os resultados foram mais baixos. No entanto, apesar de as quatro provas distinguirem bem os bons dos não leitores, não diferenciam as crianças com dificuldades de leitura do nível 2 e 3, havendo crianças nestes níveis que obtêm boas pontuações. A explicação para estas idiossincrasias poderá estar na facilidade da maioria dos itens das provas e/ou no facto de os alunos com dificuldade na leitura terem ritmos mais lentos e estarem numa fase de transição, necessitando apenas de mais prática.

A memória Auditiva para material verbal é a prova que obteve um coeficiente de correlação mais baixo (r.76), mesmo assim superior ao encontrado por Viana (2004) nesta prova (r.42) e também de estudos semelhantes, nomeadamente Scarborough (1998) onde esta correlação foi ainda mais baixa (r.33). No entanto, por ser demasiado fácil, não diferencia os bons leitores dos restantes.

Na prova de Reflexão sobre a Língua, os itens sobre a avaliação da correcção sintáctica e sobre a identificação de sons iniciais e finais com grupos consonânticos foram os mais difíceis, os restantes são relativamente fáceis tendo em conta a nossa população.

Analisando os resultados das seis provas de "consciência fonológica", verificámos que as provas de Classificação da Sílaba Inicial e Classificação do Fonema Inicial tiveram uma percentagem mais elevada de respostas correctas e as de manipulação (Supressão da sílaba inicial e Supressão do fonema inicial) apresentaram a mais baixas percentagens de respostas correctas. No entanto, a prova de Classificação da Sílaba é relativamente fácil, as tarefas a realizar baseiam-se na focalização da atenção nas sílabas. Muitas crianças, mesmo antes da aprendizagem formal da leitura e escrita, já são capazes de reconhecer que "sapato" e "saco" começam pelo mesmo som. Várias investigações têm demonstrado que a identificação das sílabas é mais fácil do que a detecção de fonemas (Anthony e Lonigan 2004; Hakes, 1980; Morais et al., 1979; Wagner et al., 1993). As sílabas, dado que correspondem a actos articulatórios (Vale, 1999), são os segmentos sonoros mais salientes da palavra e, consequentemente os mais fáceis de analisar. A natureza abstracta dos fonemas decorre do facto de não poderem ser percepcionados isoladamente como unidades discretas e invariantes, na medida em que surgem co-articulados na corrente acústica, sendo a

sua percepção influenciada pelo contexto dos sons próximos (Liberman et al., 1974).

A Supressão de sílabas e de fonemas é a habilidade mais complexa porque, contrariamente às anteriores, fazem apelo a maiores recursos mnésicos uma vez que a criança tem de primeiro analisar a palavra apresentada para extrair a sílaba ou fonema inicial, manter os restantes sons na memória de trabalho para em seguida reconstruir a palavra com esses sons. Para alguns autores a habilidade para manipular sons individuais no fluxo do discurso é que se designa por Consciência fonológica (Fayol et al., 1992; Morais et al., 1987).

Por outro lado, as tarefas de Supressão de Sílabas são mais fáceis do que as tarefas de Supressão de Fonemas, estas exigem que a criança tenha a noção de que as palavras podem ser subdivididas em sons desprovidos de sentido, o que implica, por sua vez, familiaridade com os sons dos fonemas produzidos isoladamente e a capacidade de os produzir de forma isolada. Vários estudos têm demonstrado que a manipulação de sons, sobretudo ao nível do fonema é adquirida tardiamente e relaciona-se com o sucesso na leitura (Anthony, e Lonigan, 2004; Bus. e Van IJzendoorn, 1999; Goswami e Bryant, 1990; Perfetti et al., 1987; Yopp, 1988;). No entanto, actualmente, a consciência fonológica é maioritariamente reconhecida como uma causa e uma consequência da aprendizagem da leitura, ou seja, parece existir uma causalidade recíproca. Aceita-se que a criança necessita de um nível mínimo de "consciência" fonológica para aceder ao código escrito com sucesso e, por sua vez, a aprendizagem da leitura irá desenvolver mais esta competência (Morais., 1997; Read et al. 1986; Stanovich 1987).

As seis provas de "consciência fonológica" não obtiveram correlações mais elevadas relativamente às outras competências linguísticas. No entanto, estas provas foram as únicas que distinguiram claramente os bons leitores dos restantes, só os primeiros é que foram capazes de realizar as provas. Este facto poderá ser, como afirmam alguns autores, nomeadamente Morais (1987, 1979 e 1997) que as habilidades de manipulação são mais consequência do que causa da aprendizagem da leitura.

O fraco desempenho das crianças da nossa amostra, apesar de frequentarem o 1º ano de escolaridade, leva-nos a recear o que se passará nos três anos seguintes de escolaridade.

Em relação às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem da leitura é prioritária uma acção imediata para que a motivação, apanágio dos primeiros anos de escolaridade, não se desvaneça. O gosto pela leitura é

que forma os bons leitores, mas é também a facilidade com que se lê que fomenta o gosto pela leitura.

Dado que esta população é proveniente de um meio sóciocultural baixo, é essencial recorrer a práticas de ensino diversificadas. As dificuldades de aprendizagem de muitas crianças advêm da dificuldade de lidar com a linguagem descontextualizada. Muitas vezes, pede-se às crianças para atender a tópicos que são, a maior parte das vezes, escolhidos pelos professores e o diálogo à volta deles tende a concentrar-se na nomeação de objectos, acções e atributos isolados da experiência particular da criança. Elas têm dificuldade nas sequências de interacções organizadas à volta de perguntas, em que lhes é exigido a demonstração do seu conhecimento. Isto poderia ser evitado se os professores se tornassem mais atentos à natureza interactiva da conversação e, consequentemente à necessidade de adoptarem uma atitude mais negociada nos diálogos com os alunos.

Como poderemos ajudar a criança no progressivo domínio da linguagem oral e na passagem da dependência para a independência do contexto? Estas crianças necessitam de actividades que vão ao encontro dos seus interesses, suscitem a sua curiosidade e as façam interagir e exprimir-se livremente. O recurso à produção oral das suas vivências e também de histórias inventadas ou narradas pelo professor para em seguida as registar por escrito, pode contribuir para o desenvolvimento linguístico destas crianças. A saída para o exterior em visitas aos jardins públicos, ao supermercado e a outros lugares que circundem a escola poderá desencadear diálogos formativos e textos interessantes. Assim, o desenvolvimento simultâneo do escutar, do falar, da leitura e da escrita é essencial nestas crianças.

Conclusão

Embora de cariz heurístico, os resultados deste estudo permitem retirar algumas ilações.

Uma análise dos resultados mais cuidadosa revela a existência de alunos que obtêm bons resultados em determinadas provas, embora o seu nível de leitura seja baixo. Esta ocorrência poderá ser justificada pelo facto do acto de ler ser muito mais complexo do que é avaliado nestas provas, pelo que um bom resultado numa prova significa que essa habilidade está desenvolvida no aluno, mas haverá outras habilidades não contempladas que serão a causa das dificuldades. A explicação também poderá estar no facto dos alunos com

dificuldade na leitura terem ritmos mais lentos e estarem numa fase de transição, necessitando apenas de mais prática.

No entanto, foram as provas de Consciência Fonológica, designadamente, a Supressão da Sílaba Inicial e Supressão do Fonema Inicial que, embora não obtivessem os coeficientes de correlação mais elevados com o desempenho da leitura, distinguiram claramente os bons leitores dos que não lêem e dos que têm dificuldades na aprendizagem da leitura. O facto de os alunos revelarem maiores dificuldades nestas provas, significa que estas duas habilidades se desenvolvem mais tardiamente, podendo só serem executadas quando a leitura é já uma habilidade suficientemente dominada.

Referências

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura.* Lisboa: ISPA.

Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological sensitivity. *Journal of Educational Psychology 96* (1), 43–55

Bryant, P. & Goswami, U. E. (1990). *Phonological skills and learning to read.* Hove, UK: Psychology Press Ltd.

Bus, G. A. & van IJzendoorn, M. H. (1999) Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology 91*, (3), 403-414

Cardoso-Martins C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização.* Petrópolis:Vozes.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities. *Scientific Studies of Reading, 3,* 331–361

Fayol, M. Gombert, J. E., Lecocq, P. Sprenger-Charolles, L. e Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture.* Paris.PUF

Goswami, U. & Bryant, P. E.(1990). *Phonological skills and learning to read.* Hove, England: Erlbaum.

Hakes (1980). *The development of metalinguistic abilities in children.* Berlim: Springer Verlag.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D. Ficher, F. W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology, 18,* 201-212.

McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology, 87,* 179-192.

Morais, J. L., Cary, L., Alegria, J., Betelson & P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition, 7,* 323-331.

Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful, and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 7* (5), 530-556.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura.* Lisboa: Edições Cosmos.

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C, & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first-grade children. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 283-319.

Read, C. H., Zhang, Y., Nie, H. & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition, 24,* 31-44.

Scarborough, H. S. (1998). Early detection of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75–119). Timonium, MD: York Press

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, J. D., Carlson, D. C. & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 265-282

Silva, A. C., Alves Martins, M., & Almeida, L. S. (2001). A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. *Teoria, Investigação e Prática, 1,* 5-24.

Silva, A.C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa:I.S.P.A.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stanovich, K. E. (1987). Perspectives on segmental analysis and alphabetic literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 7* (5), 514-519.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., Feeman & D. J. (1989). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology, 76* (4), 668-677.

Storch, S. A & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-947.

Vale, A. P. (1999). *Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no português: uma contribuição experimental.* Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* (2º Ed.). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F. L. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas.* Vila Nova de Gaia: EDIPSICO

Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Laughon, P., Simmons, K., and Rashotte, C.A. (1993). Development of young readers phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology, 85*, 83-103

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B Neuman & D. K. Dickensen (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11 - 29). New York: Guilford Press.

Yopp, H. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly, 23,* 2, 159-177.

LINGUISTIC SKILLS AND READING ACQUISITION

Maria Margarida Veiga Cabral de Amorim Teixeira
Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal
Sofia Santos
Professora do 1º ciclo

Abstract: Over the last three decades a growing body of research indicates that individual differences in linguistic skills are related to the acquisition of reading.

The aims of this study are to compare children who have reading difficulties with success readers and to analyse which linguistic skills better discriminate the good readers from those with reading difficulties.

Twenty children between 6 to 7 years old were tested in the following dimensions: lexical knowledge, morphological rules, verbal memory, language awareness, deletion of initial syllable, deletion of initial phoneme, syllable segmentation and phoneme segmentation. The reading achievement was based on teacher's judgments in a likert-type scale.

The comparison of results showed that the variable deletion of initial syllable and deletion of initial phoneme were definitely the ones that discriminated the good readers from those with reading difficulties.

KEY-WORDS: *Reading difficulties, linguistics skills, Phonological awareness, reading achievement, reading acquisition.*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.375-392
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

ADAPTAÇÃO PSICOLÓGICA E SOCIOCULTURAL DE JOVENS TIMORENSES

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

Resumo

Por meio deste estudo propusemo-nos examinar o nível de adaptação de jovens timorenses residentes em Portugal. Foram testadas três hipóteses: o nível de adaptação psicológica e sociocultural de jovens imigrantes timorenses é satisfatório; os rapazes timorenses manifestam mais problemas comportamentais que as raparigas; as pontuações dos indicadores de adaptação psicológica e sociocultural de jovens timorenses a viver em Portugal são semelhantes ou melhores do que os de jovens portugueses a viver em Portugal. A amostra era composta por 118 timorenses (M=16,2 anos; DP=2,3). Um grupo de controlo com 320 jovens portugueses foi também incluído no estudo. O tempo médio de estadia em Portugal da amostra era de 5,3 anos (DP=3,4). Pediu-se aos participantes para preencherem um questionário com várias medidas, incluindo informação sociodemográfica, satisfação com a vida, auto-estima, locus de controlo, problemas psicológicos e problemas comportamentais. As hipóteses foram parcialmente confirmadas. Os resultados de adaptação da juventude timorense não revelaram ser influenciados pelo género. Os resultados apontaram no sentido de que os jovens imigrantes timorenses estão bem adaptados quando comparados com os colegas nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: *Adaptação, género, imigrantes, Timor.*

Propomo-nos abordar neste artigo aspectos relacionados com a adaptação de jovens timorenses a viver em Portugal.

Adaptação psicológica e sociocultural

A adaptação constitui um domínio muito amplo que toca todos os seres vivos e que se aplica a numerosas esferas da actividade humana em que há uma mudança (*e.g.*, adaptamo-nos à escola, ao trabalho, à vida conjugal, à reforma). Não é pois estranho que a adaptação tenha suscitado entre os investigadores um amplo debate sobre o modo como pode ser definida e medi-

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

Agradece-se o apoio do programa PTDC/PSI/69887/2006 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

da (Neto, 1986). A adaptação intercultural tem sido conceptualizada de diversos modos e a sua avaliação inclui toda uma constelação de medidas do estado de saúde, da competência em comunicar, da auto-consciência, da redução do stress, de sentimentos de aceitação e de comportamentos culturalmente adequados (Ward, 1996).

A adaptação, oscilando entre boa e má, é o resultado da aculturação psicológica (Berry, 1997; Neto, 1993). Ward e colegas distinguiram duas componentes da adaptação. A adaptação psicológica refere-se ao bem-estar psicológico ou a uma boa saúde mental e satisfação no novo contexto cultural, ao passo que a adaptação sociocultural relaciona-se com a aprendizagem de novas habilidades sociais para interagir na nova cultura, com o tratamento dos problemas quotidianos da vida e com levar a cabo de modo eficaz tarefas (Ward e Kennedy, 1996).

A distinção entre adaptação psicológica e sociocultural fundamenta-se em duas das principais perspectivas teóricas sobre a aculturação: stress e confronto, por um lado, e aprendizagem cultural, por outro lado (Ward, Bochner, e Furnham, 2001). A adaptação psicológica que enfatiza os aspectos afectivos da aculturação é mais bem interpretada no âmbito do stress e do confronto (Lazarus e Folkman, 1984). Um exemplo de trabalho efectuado com base nesta tradição é a investigação sobre o stress de aculturação (Berry, 1997). Pelo contrário, a adaptação sociocultural diz sobretudo respeito a aspectos comportamentais da experiência de aculturação e pode ser compreendida tendo em conta as análises das habilidades sociais e das interacções (Argyle, 1982). Um exemplo de trabalho efectuado com base nesta tradição é a investigação de Furnham e Bochner (1982) sobre as dificuldades sociais e a psicologia social dos encontros interculturais.

Estas duas formas de adaptação estão interrelacionadas; lidar com sucesso com problemas e interacções positivas com os membros da sociedade receptora é susceptível de melhorar os sentimentos de bem-estar e de satisfação; do mesmo modo, é mais fácil realizar tarefas e desenvolver relações interpessoais se a pessoa se sente bem e é aceite. Examinaremos aqui algumas das facetas da adaptação psicológica e sociocultural junto de imigrantes timorenses a viver em Portugal.

Timorenses a viver em Portugal

Antes de 1974, a presença de timorenses em Portugal era muito reduzida. Como observa Viegas (1997, p. 27) "Os poucos timorense que se diri-

giam para o Continente eram, maioritariamente, estudantes do sexo masculino cuja decisão de sair do território de origem obedecia a uma vontade pessoal de ingresso numa universidade ou em qualquer estabelecimento de ensino médio ou superior". Após a invasão indonésia, a vinda de timorenses para Portugal intensificou-se.

Estima-se que desde a ocupação indonésia cerca de 10 000 timorenses tenham dado entrada em Portugal (Pessoa, 2001). A primeira vaga com visibilidade, de cerca de 1500 timorenses, ocorreu em 1976 aquando de uma ponte aérea realizada com o apoio da Cruz Vermelha Internacional. Tal como acontecera em relação aos "retornados" das ex-colónias, estes timorenses foram recebidos pelo Instituto de Apoio ao Retorno de Nacionais (IARN), criado em 31 de Março de 1975.

A vinda dos Timorenses para Portugal constitui globalmente uma migração forçada (Magalhães, 1999). Segundo o estudo realizado pelo IESE/GEOIDEIA (1998) os motivos políticos são a principal razão mencionada para sair de Timor, seguindo-se as perseguições. Só uma minoria afirma ter saído por razões económicas ou para continuar os estudos. Alguns deixaram Timor porque vieram a acompanhar os progenitores. Entre 1976 e 1996 cerca de 6 500 pessoas originárias de Timor chegaram a Portugal. Mais de metade, cerca de 4 500, emigraram posteriormente para a Austrália (Viegas, 1997). Efectivamente muitos timorenses solicitaram e concretizaram a migração para a Austrália ao abrigo de processos específicos de reagrupamento familiar apoiados pela Organização Mundial para as migrações (OIM). Tendo em conta os fluxos contínuos de entradas em Portugal e de saídas com destino à Austrália, o número de residentes mantém-se a um nível relativamente estável nas duas décadas posteriores a 1976 (entre 1 500 e 2 000 pessoas). O recenseamento realizado pela UNTAET para o referendo de Agosto de 1999, se bem que seja um indicador insuficiente, pois só abarca pessoas com idade superior a 18 anos, propicia-nos uma perspectiva da dimensão da comunidade timorense em Portugal. Esse número elevava-se aproximadamente a 2 200 pessoas. As principais concentrações de Timorenses situam-se nos distritos de Lisboa e de Setúbal. O tipo de residência mais frequente é constituído por pensões ou casas da Segurança Social, particularmente para os timorenses chegados ao país durante a década de 90, e a casas de custos controlados (habitação social) para os que se instalaram antes deste período (IESE/GEOIDEIA, 1998).

Relativamente à situação laboral, a maioria dos timorenses residentes em Portugal exerce uma actividade profissional, sendo o número de desemprega-

dos inferior a 10% (Viegas, 1997). A quase totalidade trabalha por conta de outrem no sector dos serviços e na indústria transformadora.

No que se refere à sua escolarização, havia no início do ano lectivo de 1995/96, 216 alunos timorenses nos diferentes estabelecimentos de ensino básico (90 no primeiro ciclo, 46 no segundo ciclo e 80 no terceiro ciclo) e 46 no ensino secundário (Entreculturas, 1998). Os resultados escolares dos Timorenses são, em relação ao conjunto dos alunos pertencendo a outros grupos étnicos, considerados melhores (Viegas, 1997).

São vários os factores que suscitaram dificuldades de integração dos timorenses, tais como o processo de acolhimento inicial, a habitação, a inserção no mercado de trabalho e a falta de recursos económicos (Gil, 1998). Segundo Viegas (1997) o estatuto sócio-profissional alcançado em Timor revestiu-se de uma especial importância no processo de inserção na sociedade portuguesa. Para os que estavam desprovidos de formação escolar e de qualificação profissional, as dificuldades com a língua portuguesa e a fraca identificação com os padrões culturais dominantes constituíram, sobretudo no início da estadia, obstáculos ao desenvolvimento de interacções sociais fora do seu grupo. Para as mulheres migrantes em idade adulta o choque cultural foi mais forte. "Atendendo aos papéis sociais desempenhados na sociedade de origem, muitas sentiram-se divididas entre a necessidade de abertura a uma realidade sociocultural, levando à subsequente adopção de práticas de vida diferentes daquelas a que estavam habituadas e a resistência aos contactos com o exterior. A maioria viu-se obrigada a exercer uma actividade profissional que ajudasse a suportar os encargos domésticos. A falta de formação escolar e profissional, aliada à dificuldade de expressão em língua portuguesa, vieram criar barreiras à sua inserção social" (Viegas, 1997, p. 33). Segundo a mesma autora a adaptação dos adolescentes e jovens adultos foi no geral mais fácil na medida em que grande parte do progresso de socialização decorreu longe do contexto de origem.

Objectivos do estudo presente

Neste artigo propomo-nos responder a três questões: 1) Até que ponto os jovens imigrantes timorenses residentes em Portugal estão bem adaptados? 2) O género influenciará o seu nível de adaptação? 3) Em que medida os jovens imigrantes timorenses residentes em Portugal estão bem adaptados em comparação com os nacionais?

A migração suscitou muitas vezes debates a propósito da relação entre aculturação e saúde e, em particular, saúde mental. Aparece frequentemente na literatura científica que os migrantes experienciam mais frequentemente doença mental que a população da sociedade receptora. Num certo número de investigações essa relação tem sido questionada.

Uma revisão efectuada recentemente aponta para o facto das crianças oriundas de famílias imigrantes apresentarem geralmente níveis satisfatórios de adaptação psicológica e sociocultural (Neto, no prelo). Quando se comparam crianças oriundas de famílias imigrantes com os colegas nacionais, essas crianças têm geralmente uma saúde melhor, envolvem-se menos em comportamentos negativos, obtêm melhores resultados escolares e evidenciam bem-estar psicológico (Fuligni, 1998). Efectivamente a investigação actual na América do Norte, e em particular, nos Estados Unidos, aponta na direcção de que apesar dos imigrantes terem condições socio-económicas mais fracas, a sua adaptação no princípio pode ser tão boa, e por vezes melhor, que a dos colegas nacionais (Hayes-Bautista, 2004).

Numa investigação foram abordados os correlatos da satisfação com a vida em jovens de origem portuguesa vivendo em França (Neto, 1995). Os resultados evidenciaram uma vasta rede de variáveis demográficas e psicossociais associadas à satisfação com a vida. Todavia não apareceram diferenças significativas no nível de satisfação experienciada por estes jovens adolescentes, residindo em França e por jovens portugueses residindo em Portugal sem experiência migratória. Num estudo posterior também não emergiram diferenças significativas na satisfação com a vida entre jovens regressados ao norte de Portugal com os seus pais e jovens portugueses que nunca emigraram (Neto e Ruiz, 1998). Nesta mesma via, também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre jovens portugueses a viver na Suíça e jovens portugueses sem experiência migratória (Neto e Barros, in press). Se os factores demográficos só explicaram 8% da variância, os factores demográficos conjuntamente com os psicossociais explicaram 31% da variância. O preditor mais importante da satisfação com a vida foram os sintomas psicológicos. Problemas comportamentais, género, e controlo também emergiram com preditores significativos da satisfação com a vida.

Um estudo comparou o nível de solidão de jovens portugueses que nunca emigraram e de jovens de origem portuguesa residindo em França (Neto, 1999). Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na solidão entre estas duas amostras de jovens. Também não se verificaram diferenças na solidão segundo o sexo, a idade, a participação religiosa e a identida-

de étnica; mas encontrou-se um efeito significativo das atitudes em relação à aculturação sobre a solidão. Os jovens de origem portuguesa em França cujas atitudes em relação à aculturação eram favoráveis à integração mostraram menos solidão que os que eram favoráveis à assimilação e à segregação. A solidão estava associada de modo significativo à experiência de aculturação francesa e à satisfação com a vida e de modo positivo ao stress de aculturação e à ansiedade social. Os resultados apoiam como explicações da solidão factores situacionais e pessoais.

Num outro estudo (Neto e Ruiz, 1998) também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o nível de solidão de jovens de origem portuguesa vindos a viver para o norte de Portugal com jovens que nunca emigraram. Todavia os jovens ligados à emigração mais atingidos pela solidão eram aqueles que apresentavam uma identidade mais francesa, uma menor identidade portuguesa, que percepcionavam serem reconhecidos como migrantes e aqueles que perspectivavam regressar a França.

Ambos os estudos convergem em apontar que jovens multiétnicos não se encontram forçosamente em desvantagem psicológica pelo facto de estarem na encruzilhada de culturas. O mesmo se encontrou em jovens portugueses a viverem na Suíça (Neto e Barros, 2000). Mais recentemente abordou-se o nível de solidão em jovens timorenses refugiados em Portugal e os factores susceptíveis de predizer o seu nível de solidão (Neto, 2001). Verificou-se um tanto quanto surpreendentemente que os adolescentes timorenses residentes em Portugal experienciavam menos solidão que jovens portugueses residentes nesse mesmo país.

Se globalmente estes resultados permitem questionar a existência de uma relação determinista entre migração e saúde mental, de nenhum modo questionam haver factores associados à mobilidade geográfica que podem fazer oscilar a saúde mental dos sujeitos. As investigações que acabamos de referir também evidenciaram factores associados à migração que são susceptíveis de provocar mal estar psicossocial.

Tendo em conta a revisão da literatura efectuada levantamos três hipóteses.

Hipótese 1: Espera-se encontrar um nível de adaptação psicológica e sociocultural satisfatório nos jovens imigrantes timorenses.

Hipótese 2: Espera-se que os rapazes timorenses manifestem mais problemas comportamentais que as raparigas.

Hipótese 3: Em comparação com os jovens nacionais espera-se encontrar um nível de adaptação psicológica e sociocultural nos jovens imigrantes timorenses igual ou melhor.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 118 adolescentes oriundos de famílias timorenses residentes em Portugal, escolarizados no segundo e terceiro ciclo do ensino básico e no secundário na região de Lisboa. No começo do ano escolar 1995/96 inscreveram-se nestes níveis de ensino 172 timorenses, pelo que uma proporção importante de timorenses regularmente inscritos foi interrogada. A média de idade dos participantes é de 16,2 anos (D.P.=2,3), sendo 53% raparigas e 47% rapazes. A quase totalidade dos participantes (97,5%) nasceram em Timor. A duração média da estada em Portugal dos participantes nascidos em Timor é de 5,5 anos (D.P.=3,7). Noventa e nove por cento da amostra declara-se católica. Os participantes do grupo português que não passaram por um processo migratório são 320 adolescentes cuja média de idade é de 14,8 anos (D.P.=1,3). Os dois grupos etnoculturais diferenciavam-se pois segundo a idade, $F(1, 436) = 64.59$, $p < .001$. Já não se observou uma associação significativa entre os grupos etnoculturais e o género ($X^2=10.76$, gl=5, $p>.05$).

Instrumentos

Aos participantes foram administradas as seguintes escalas:

Satisfação com a vida. Para se avaliar o grau de satisfação global dos adolescentes com as suas vidas recorreu-se a uma escala com cinco itens. Um exemplo de um item é: "Estou satisfeito(a) com a minha vida". A escala tem sido utilizada com diversos grupos, tais como adolescentes, estudantes universitários e idosos e tem revelado boas propriedades psicométricas incluindo boa fidelidade teste-reteste, elevada consistência interna, e fortes correlações positivas com outras escalas de bem-estar subjectivo (Diener, Emmons, Larsen, e Griffin, 1985). As características psicométricas da versão portuguesa desta escala parecem satisfatórias (Neto, Barros, e Barros, 1990).

Auto-estima. Foi medida recorrendo à escala de Rosenberg (1986) por meio de 8 itens. Exemplos de itens desta escala são: "Às vezes penso que não presto para nada." e "Sinto que tenho boas qualidades".

Sintomas psicológicos. Esta escala compunha-se de 15 itens que permitiam avaliar a depressão, a ansiedade e sintomas psicossomáticos. Havia cin-

co itens para cada uma dessas três áreas (Neto, 2002). Os participantes respondiam numa escala em cinco pontos de "nunca" (1) a muitas vezes (5). Exemplos de itens são: "Sinto-me cansado(a)", "Sinto-me agitado", e "Sinto-me infeliz e triste." que correspondem respectivamente a sintomas psicossomáticos, de ansiedade e de depressão. Foi efectuada uma análise factorial com os quinze itens revelando constituir um só factor, e por isso só se utilizou um factor.

Locus de controlo. Foi medido recorrendo a uma escala com seis itens que avaliavam em que medida os participantes tinham um sentimento de domínio e de controlo das suas vidas. Baseou-se em várias escalas existentes (Barros, Barros, e Neto, 1993): Connell (1985), Levenson (1981), Paulus (1983) e Pearlin e Schooler (1978). Exemplos de itens desta escala são: "O que me irá acontecer no futuro depende de mim" e "Quando faço planos estou seguro de os poder concretizar".

Problemas comportamentais: Dez itens avaliaram a frequência de comportamentos anti-sociais, tais como roubar, destruir, pontapear. Trata-se de uma adaptação da escala de comportametno anti-social de Olweus (Olweus, 1994). Eis dois exemplos de itens: "Ter roubado dinheiro ou outra coisa dos membros da família"; "Propositadamente destruir assentos num autocarro, no cinema ou noutros lugares." Utilizou-se uma escala de resposta em cinco pontos desde *Nunca a Muitas vezes durante os últimos 12 meses."*

Para além destas escalas também se recolheram *dados sociodemográficos:* a idade, o sexo, o lugar de nascimento, o tempo de estadia, e a etnicidade dos vizinhos. Os participantes também indicaram a sua etnicidade, bem como as profissões dos pais.

Procedimento

O trabalho de campo foi realizado no primeiro trimestre de 1999. Dada a grande concentração de minorias etnoculturais nas zonas urbanas, o recrutamento dos participantes foi efectuado na Área Metropolitana de Lisboa. A recolha dos dados implicava a resposta a um questionário estruturado. Eram dadas instruções estandardizadas no começo da entrevista; os participantes eram informados de que a sua participação era voluntária e de que as suas respostas seriam tratadas confidencialmente.

Resultados

Os coeficientes de consistência interna das diversas escalas para a amostra timorense, oscilavam entre .70 e .85 e para a amostra portuguesa entre .75 e .89 (Quadro 1). Estes valores denotam, pois, características psicométricas satisfatórias das escalas utilizadas.

Quadro 1 - *Consistência interna das medidas para cada grupo etnocultural*

	Consistência interna das escalas	
	Timorenses	**Portugueses**
Satisfação com a vida	.84	.81
Auto-estima	.78	.75
Problemas psicológicos	.70	.89
Locus de controlo	.80	.76
Problemas comportamentais	.85	.85

Um simples relance pelas pontuações médias obtidas pelos jovens timorenses nas diferentes escalas aponta para uma adaptação positiva (Quadro 2). Após haver efectuado a revisão de diversas escalas de satisfação com a vida, Cummins (1995) propôs um padrão estandardizado para o bem-estar subjectivo. Para a escala de Diener *et al.* (1985) é 65.0 $\pm$ 2.5% do máximo da escala de medida. Por outras palavras, na escala em cinco pontos, o padrão estandardizado é entre 3.13 e 3.38, em que pontuações abaixo de 3.13 deviam ser interpretadas como indicadores de fraca satisfação com a vida. A pontuação média obtida pelos jovens timorenses foi 3.17, valor que se situa ligeiramente acima do padrão estandardizado. No que se refere às pontuações de auto-estima (M = 3.98) e locus de controlo (M =4.21) estão acima de ponto médio teórico das escalas o que denota um nível satisfatório de auto-estima e de internalidade. As pontuações médias dos problemas psicológicos (M = 2.37) e comportamentais (M = 1.29) estão abaixo do ponto médio teórico o que denota poucos problemas psicológicos e comportamentais. Estes resultados confirmam pois a nossa primeira hipótese.

Quadro 2 - *Médias e desvios-padrões das variáveis de adaptação psicológica e sociocultural por género e grupo etnocultural de amor*

	Raparigas		Rapazes		Total	
	Média	**DP**	**Média**	**DP**	**Média**	**DP**
Satisfação com a vida						
Timorenses	3.22	.96	3.09	1.02	3.17	.99
Portugueses	3.71	.79	3.82	.81	3.77	.80
Auto-estima						
Timorenses	3.99	.41	3.98	.43	3.98	.43
Portugueses	3.58	.63	3.72	.60	3.66	.62
Problemas psicológicos						
Timorenses	2.34	.40	2.39	.31	2.37	.36
Portugueses	2.47	.64	2.35	.62	2.42	.64
Locus de controlo						
Timorenses	4.25	.45	4.21	.50	4.21	.52
Portugueses	3.92	.55	4.05	.69	3.98	.63
Problemas comportamentais						
Timorenses	1.10	.25	1.13	.36	1.12	.32
Portugueses	1.29	.46	1.64	.72	1.47	.64

Os indicadores da adaptação psicológica para os jovens e as jovens timorenses e portugueses foram submetidos a uma 2 x 2 análise multivariada de variância (MANCOVA, covariando a idade), seguidas de quatro análises de variância (ANCOVAs) para cada uma das quatro variáveis de adaptação. Relativamente à adaptação psicológica a MANCOVA não evidenciou um efeito significativo do género, λ de Wilks = .99, $F(4, 422) = .61$, $p = .66$. Foi encontrado um efeito significativo do grupo etnocultural, λ de Wilks = .78, $F(4, 422) = 29.73$, $p < .001$. A interacção género x grupo etnocultural não foi significativa, λ de Wilks = .99, $F(4, 422) = .72$, $p = .58$.

Quadro 3 - *Resultados das análises de variância. Os valores de p em itálico são significativos em .05.*

Fonte	gl	Média dos quadrados	F	p
		Satisfação com a vida		
Género	1	0.02	0.03	.862
Grupo etnocultural	1	26.64	36.12	*.001*
Género x Grupo etnocultural	1	1.01	1.36	.243
		Auto-estima		
Género	1	0.51	1.57	.211
Grupo etnocultural	1	9.39	28.86	*.001*
Género x Grupo etnocultural	1	0.38	1.16	.281
		Problemas psicológicos		
Género	1	0.34	1.05	.306
Grupo etnocultural	1	1.11	3.43	*.065*
Género x Grupo etnocultural	1	0.32	0.99	.320
		Locus de controlo		
Género	1	0.11	0.33	.568
Grupo etnocultural	1	4.26	12.21	*.001*
Género x Grupo etnocultural	1	0.63	1.81	.180
		Problemas comportamentais		
Género	1	3.21	10.81	*.001*
Grupo etnocultural	1	8.96	30.15	*.001*
Género Grupo etnocultural	1	1.99	6.71	*.010*

Foram efectuadas seguidamente ANCOVAs para cada indicador da adaptação psicológica segundo o género e o grupo etnocultural (Quadro 3). Em consonância com os resultados da MANCOVA nenhuma das 4 ANCOVAs das variáveis de adaptação psicológica obteve um efeito significativo do género. Já três das 4 ANCOVAs evidenciaram um efeito significativo do grupo etnocultural. Os jovens timorenses (M = 3.17) estavam menos satisfeitos com as suas vidas que os jovens portugueses (M =3.77), $F(1, 431) = 36.12$, $p < .001$. Por seu turno os jovens timorenses mostraram uma auto-estima mais elevada $F(1, 432) = 29.86$, $p < .001$ e uma maior internalidade, $F(1, 433) = 12.21$, $p < .001$, (M =3.98 e M = 4.21, respectivamente) que os jovens portugueses (M =3.66 e M =3.98, respectivamente). No que diz respeito aos problemas psicológicos, só se observou uma diferença marginalmente significativa ($p = .065$), com uma tendência para os jovens timorenses revelarem menos problemas psicológicos que os jovens portugueses.

Foi efectuada seguidamente uma ANCOVA para o indicador da adaptação sociocultural segundo o género e o grupo etnocultural (Quadro 2). Relativamente aos problemas comportamentais os efeitos do género, $F(1, 432) = 10.81$, $p < .001$, e do grupo etnocultural, $F(1, 432) = 30.15$, $p < .001$, revelaram-se significativos. Assim os rapazes ($M = 1.51$) evidenciaram mais problemas comportamentais que as raparigas ($M = 1.23$). Os adolescentes timorenses mostraram menos problemas comportamentais ($M = 1.12$) que os adolescentes portugueses ($M = 1.47$). A interacção significativa género x grupo etnocultural apontou que os adolescentes portugueses evidenciaram mais problemas comportamentais que os outros três grupos (raparigas portuguesas e timorenses, rapazes timorenses).

Discussão

As questões levantadas giraram em torno de se saber até que ponto os jovens timorenses estavam bem adaptados. Examinámos cinco indicadores adaptativos: satisfação com a vida, auto-estima, problemas psicológicos, controlo e problemas comportamentais.

Os resultados evidenciaram que os jovens timorenses pareciam encontrar-se bem adaptados. O ponto médio das escalas de adaptação era 3. Em todas elas as pontuações dos jovens imigrantes situavam-se quer abaixo do ponto médio nas escalas negativas, tais como nos problemas psicológicos e nos problemas comportamentais, quer acima do ponto médio nas escalas positivas, tais como na satisfação com a vida, na auto-estima e no controlo. Os jovens imigrantes evidenciaram situar-se no pólo positivo das escalas que avaliavam a adaptação. Só numa dessas escalas a juventude timorense mostrou uma pontuação menor que os jovens nacionais. Tratou-se da satisfação com a vida. Mas neste caso, a única escala com um corte estabelecido de "boa satisfação com a vida" (Cummins, 1995) e recorrendo a esse corte como padrão, verificou-se que os jovens imigrantes revelaram ter boa satisfação com a vida. A nossa primeira hipótese foi, pois, confirmada.

O género revelou ter um efeito ténue sobre a adaptação. O efeito do género só se revelou significativo nos problemas comportamentais. No entanto os rapazes e as raparigas timorenses não se diferenciavam a este nível. A interacção significativa apontou no sentido de serem os rapazes portugueses que mais exprimiram problemas comportamentais em relação às raparigas do mesmo grupo etnocultural e do conjunto dos timorenses. Investigação prévia havia apontado no sentido de que as mulheres estavam mais em risco de ter

problemas de aculturação que os homens (Beiser *et al.*, 1988). Vários estudos também haviam sugerido que as mulheres manifestavam mais sintomas de mal-estar psicológico em termos de depressão e ansiedade, ao passo que os homens eram mais frequentemente diagnosticados com problemas comportamentais e desordens de personalidade (Tanaka-Matsumi, e Draguns, 1997). Por conseguinte os resultados encontrados só muito parcialmente foram no sentido da investigação anterior. A segunda hipótese, de que os rapazes timorenses manifestariam mais problemas comportamentais que as raparigas, não foi confirmada.

Dispomos hoje em dia de investigação que aponta que filhos de imigrantes e jovens imigrantes se adaptam tão bem ou melhor que os colegas nacionais quando se controla o nível socioeconómico (Fuligni, 1997; Rumbaut, 1994). Globalmente verificámos esse padrão global quando considerámos os indicadores da adaptação psicológica e sociocultural. No que se refere aos indicadores de adaptação psicológica, a excepção e esse quadro geral foi a satisfação com a vida, tendo os jovens nacionais evidenciado um valor mais elevado que os jovens timorenses. No entanto os jovens nacionais apresentaram uma auto-estima mais baixa e menor sentido de controlo que os jovens timorenses; e os dois grupos não se diferenciavam no nível de problemas psicológicos, se bem que os resultados apontassem uma tendência para os timorenses sentirem menos problemas psicológicos que os nacionais. Muito embora vários trabalhos tenham deixado transparecer que a juventude imigrante está sobre-representada nas taxas de crime nas estatísticas oficiais (Junger e Polner, 1992) o recurso a auto-avaliações de delinquência deixa transparecer algo diferente. Mais concretamente, neste trabalho, as pontuações dos problemas comportamentais dos jovens imigrantes timorenses eram mais baixas que as dos seus colegas nacionais.

Por conseguinte, o quadro global dos indicadores de adaptação que emergiu, à excepção da satisfação com a vida, foi de uma adaptação mais positiva dos timorenses que dos jovens nacionais. Este quadro global de resultados é tanto mais surpreendente quanto se tem encontrado que o stress de aculturação é maior em populações cuja migração não foi voluntária, como é o caso de refugiados, que em populações que emigram voluntariamente.

Os dados examinados aqui não nos permitem avançar uma explicação cabal para tal. Um factor importante a considerar na explicação destes resultados é o apoio social propiciado pela interdependência familiar e pelo dinamismo associativo ao longo dos anos em Portugal, susceptível de atenuar os obstáculos à inserção desses migrantes na sociedade portuguesa. Essas asso-

ciações podem permitir minorar os problemas materiais e emocionais suscitados pelo desenraizamento (Viegas, 1997).

Para além de valores veiculados na família e das práticas associativas, também a prática generalizada da religião católica entre os timorenses contribui para o reforço da coesão intragrupal, do sentimento de pertença e da partilha com os outros na prossecução de um objectivo comum, a "grande causa". Uma forte afirmação da coesão grupal em resultado de uma convergência de uma pluralidade de factores accionados tem a sua expressão ao nível da identidade étnica (Neto, 2000a). Todavia estes jovens não se fecharam à cultura da sociedade receptora, pois a sua estratégia de aculturação preferencial era a integração e não a separação (Neto, 2000b).

Um outro factor a não negligenciar na interpretação destes resultados é que o contexto cultural português onde estes dados foram recolhidos era especialmente tolerante em relação aos timorenses por razões históricas e políticas. Ora é sabido que a tolerância em relação a minorias étnicas é susceptível de atenuar o mal-estar psicológico.

Esta conclusão de que, de um modo geral, os jovens imigrantes timorenses etnoculturais mostraram uma boa adaptação no contexto português, está em consonância com dados de outros estudos recentes que mostraram de um modo geral que os filhos de imigrantes se adaptam bem e nalguns casos até mesmo melhor que os jovens nacionais (Fuligni, 1998; Harris, 2000; Rumbaut, 2000).

Referências

Argyle, M. (1982). Intercultural comunication. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 61-80). Oxford: Pergamon.

Barros, J., Barros A, e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal.* Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Beiser, M., Barwick, C., Berry, J., da Costa, G., Fantino, A, Ganesan, S., Lee, C., Milne, W., Naidoo, J., Prince, R., Tousignant, M., e Vela, E. (1988). *Mental health issues affecting immigrants and refugees.* Ottawa: Health and Welfare Canada.

Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5-34.

Connell, J. A.(1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development, 56,* 1018-41

Cummins, R. A. (1995). On the trail of the golden standard for subjective well-being. *Social Indicators Research, 35*, 179 – 200.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., e Griffin, A. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71 - 75.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan C., e MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist, 48,* 90-101.

Entreculturas (1998). *Base de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families. The role of family background, attitudes and behaviour. *Child Development, 68*, 351 – 363.

Fuligni, A. J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science, 7,* 99 –103

Furnham, A., e Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 161-198). Oxford: Pergamon.

Gil, C. (1998). *Viver Timor em Portugal.* Queluz: Olho Vivo – Associação para a Defesa do Património, Ambiente e Direitos Humanos.

Hayes-Bautista, D. (2004). *LA Nueva California: Latinos in the Golden State.* Los Angeles, CA: University of California Press.

IESE/GEOIDEIA (1998). *Estudo sobre a situação sócio-económica da comunidade timorense residente em Portugal.* Lisboa: Comissão Permanente para o Acolhimento e Inserção Social da Comunidade Timorense.

Lazarus, A., e Folkman, S. (1984). *Stress, coping and appraisal.* New York: Springer.

Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with locus of control construct* (vol. 1, 15-63). New York: Academic Press.

Magalhães, A. B. (1999). *Timor Leste na encruzilhada da transição da Indonésia.* Lisboa: Gradiva.

Neto, F. (1986). *A migração portuguesa vivida e representada.* Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas, Centro de Estudos.

Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research, 35,* 93-116.

Neto, F. (1999). Loneliness among second generation migrants. In J.-C. Lasry, J. Adair, e K. Dion, *Latest contributions to cross-cultural psychology* (pp. 104-117). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Neto, F. (2000a). Identité ethnique et acculturation chez des adolescents timorais vivant au Portugal. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 46,* 62-74.

Neto, F. (2000b). Predictors of loneliness among adolescents from Portuguese immigrant families in Switzerland. *Social Behavior and Personality, 28,* 193-206.

Neto, F. (2001). Preditores da solidão em jovens timorenses residentes em Portugal. *Revista Portuguesa de Psicologia, 35,* 45-66.

Neto, F. (2002). Acculturation strategies among adolescents from immigrant families in Portugal. *Intenational Journal of Intercultural Relations, 26,* 17-28

Neto, F. (2003). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e outros, 2ª ed.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neto, F. (no prelo). *Portugal intercultural: Aculturação e adaptação de jovens imigrantes.*

Neto, F., Barros, J., e Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, J. Marques (Eds.), *A acção educativa: Análise psico-social*. Leiria: ESEL/APPORT.

Neto, F., e Barros, J. (2000). Predictors of loneliness among adolescents from Portuguese immigrant families in Switzerland. *Social Behavior and Personality, 28*, 193-206.

Neto, F., e Barros, J. (2007). Satisfaction with life among adolescents from Portuguese immigrant families. *Swiss Journal of Psychology, 66,* 4, 215-223

Neto, F., e Ruiz, F. (1998). Solidão e satisfação com a vida num contexto de mobilidade geográfica. In J. Arroteia, e P. Doudin, *Trajectórias socias e culturais de jovens portugueses no espaço europeu: Questões multiculturais e de investigação* (pp. 59-76). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Olweus, D. (1994). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.

Paulus, D. L. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology, 44,* 1253-65.

Pearlin, J., e Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior, 19,* 2-21.

Pessoa, I. C. (2001). A diáspora timorense. In *JANUS 2002 – Anuário de Relações Exteriores* (pp. 80-81). Lisboa: Público e Universidade Autónoma de Lisboa.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self.* Melbourne: Krieger.

Rumbaut, R. G. (1994) The crucible within: Ethnic identity, self-esteem and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review, 28,* 28, 748-794.

Tanaka-Matsumi, J., & Draguns, J. (1997) Culture and psychopathology. In J.W Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, 2nd ed., Vol. 3: Social behaviors and applications* (pp. 413-448). Boston: Allyn & Bacon.

Viegas, T. (1997). *Timor-Leste*. Lisboa: Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd ed., pp. 124-147). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ward, C., Bochner, S., e Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock.* London: Routledge.

Ward, C., e Kennedy, A. (1996). Crossing cultures. The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment. In J. Pandey., D. Sinha & D. P. S. Bhawuk (Eds.), *Asian contributions to cross-cultural psychology* (pp 289 - 306): New Delhi: Sage.

PSYCHOLOGICAL AND SOCIOCULTURAL ADAPTATION AMONG TIMORESE ADOLESCENTS

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

Abstract: The aim of this study was to find out the level of adaptation among young Timorese living in Portugal. Three hypotheses were tested: the level of psychological and sociocultural adaptation is satisfactory; Timorese boys show more behavioural problems than Timorese girls; the scores of psychological and sociocultural adaptation of Timorese adolescents are similar or better than those of Portuguese adolescents living in this country. The study sample consisted of 118 participants (mean age = 16.2 years; SD = 2.3). The mean duration of sojourn in Portugal for the sample was 5.3 years (SD = 3.4). They were asked to fill a questionnaire with several measures, including socio-demographic information, satisfaction with life, self-esteem, mastery, psychological and behavioural problems. A control group involving 320 Portuguese youth were also included in the study. The hypotheses were partially supported. The adaptation of Timorese youth was not influenced by gender. Timorese youth is well adapted in comparison with national peers.

KEY-WORDS: *Adaptation, gender, immigrants, East Timor.*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.393-403
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

O TESTE SLUMS: APRESENTAÇÃO, TRADUÇÃO E NORMAS DE COTAÇÃO *

Amâncio C. Pinto
Faculdade de Psicologia, U. Porto, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta a tradução para português do teste SLUMS (Saint Louis University Mental Status) elaborado por Tarik et al (2006) tendo em conta alguns esclarecimentos prestados por um dos seus autores. A tradução pretende ser a melhor adaptação possível para Portugal, mas não se aplica a outros países de língua portuguesa. O artigo estabelece as normas de cotação de forma mais precisa e explica as adaptações que foi necessário realizar.

PALAVRAS-CHAVE: *SLUMS, diagnóstico cognitivo, demência, défice neurocognitivo ligeiro, idosos.*

O SLUMS é um teste de rastreio para sujeitos idosos e adultos com queixas de memória ou outras de natureza cognitiva, com aplicação rápida em torno dos 10 minutos. O acrónimo significa "Saint Louis University Mental Status" e designa a universidade dos EUA onde um grupo de 5 investigadores elaborou o instrumento e investigou as suas características psicométricas (Tariq, Tumosa, Chibnall, Perry, Morley, 2006). É um teste do tipo do MMSE (Folstein, Folstein, McHugh, 1975) com o qual pretende comparar-se e ultrapassar algumas deficiências de diagnóstico, nomeadamente quando aplicado a amostras com escolaridade elevada. Tal como o MMSE, o SLUMS tem uma cotação máxima de 30 pontos e pretende ser um instrumento breve, de fácil aplicação, com o objectivo de distinguir adultos com envelhecimento normal, défice cognitivo ligeiro e doentes com Alzheimer. Os investigadores do SLUMS tornaram acessível este instrumento ao público em geral através da Internet, não estando sujeito a *copyright* como acontece com o MMSE e pode ser usado livremente (SLUM test, 2006).

Morada (address): Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto, R. Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392, Porto, Portugal. E-mail: amancio@fpce.up.pt

Características gerais do SLUMS

O SLUMS foi aplicado a 702 participantes com uma idade média de 75,3 anos (DP de 5,5). A amostra era formada por 69,4% de pacientes com ensino secundário ou superior e 30,6% com frequência inferior ao ensino secundário. Aplicando as normas do DSM-IV, 62,4% dos participantes foram classificados como normais, 25,5% com desordem neurocognitiva ligeira e 11,6% pacientes com demência.

A análise dos resultados da amostra dos EUA permitiu estabelecer os seguintes pontos de corte: Para sujeitos com escolaridade do ensino secundário ou superior, Normal (27-30); Desordem neurocognitiva ligeira (21-26), demência (1-20). Para sujeitos com escolaridade abaixo do ensino secundário, Normal (25-30); Desordem neurocognitiva ligeira (Mild Neurocognitive Disorder, em inglês) (20-24), demência (1-19). Os autores referem que "em ambos os grupos de escolaridade e nos grupos de diagnóstico as questões discriminativas mais fortes e consistentes foram a nomeação de animais [6], a evocação diferida [7], a amplitude de números [8], e a recordação imediata do parágrafo [11]", (Tariq et al., 2006, p. 908). Acrescentam ainda que os 4 itens seguintes não afectam de forma significativa o resultado global: Orientação espacial e temporal [1, 2, 3] e a identificação e diferenciação do tamanho da figura [10]. Os investigadores reconhecem por último que tanto o SLUMS como o MMSE são capazes de detectar a demência, mas que o SLUMS foi capaz de detectar "um grupo de pacientes com a desordem neurocognitiva ligeira (DNCL), considerando os critérios do DSM-IV, que o MMSE não tinha conseguido reconhecer".

Sendo um instrumento novo, o SLUMS está numa fase de avaliação e aplicação a sujeitos e amostras mais diversificadas, e começou a ser aplicado a sujeitos de nacionalidade portuguesa. A tradução do SLUMS para português de Portugal está exposta na Figura 1 e foi realizada depois de resolvidos algumas dificuldades com um dos autores (Nina Tumosa), quer em termos da tradução mais adequada quer em termos de esclarecimento da cotação de algumas questões. A tradução portuguesa do SLUMS para Portugal pode ser solicitada aos autores, a mim próprio ou copiada da Figura 1. Apesar da cotação de um tipo de provas deste género parecer simples, quando comparada com outros instrumentos psicológicos, não deixa mesmo assim de ser importante normalizar o mais possível o modo como as respostas são avaliadas. Para o efeito apresenta-se a seguir as normas de administração e cotação dos 11 grupos de questões com referência às aptidões cognitivas envolvidas.

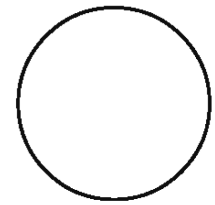
O Teste SLUMS

Nome: _____

Idade:_____

O paciente está desperto? _____ Nível de escolaridade: _____

___/1	1	1.	Que dia da semana é hoje?
___/1	1	2.	Em que ano estamos?
___/1	1	3.	Em que distrito estamos situados?
		4	Lembre-se por favor das 5 palavras seguintes. Mais tarde vou pedir-lhe para as recordar. *Maçã Lápis Saia Casa Táxi*
		5.	Se for a um supermercado com 100€ para aí comprar uma dúzia de maçãs por 3€ e um ferro de engomar por 20€, pergunto:
	1		(1) Quanto gastou?
___/3	2		(2) Quanto lhe sobrou?
		6.	Diga por favor o maior número de animais que souber durante um minuto. (0) - 0 a 4 animais (1) - 5 a 9 animais (2) - 10 a 14 animais (3) - 15 ou + animais.
___/3			
___/5		7.	Quais são as 5 palavras que eu lhe pedi há pouco para recordar? *(1 ponto por cada recordação correcta)*
		8.	Vou dizer uma série de números e depois gostaria que os repetisse do fim para o princípio. Por exemplo se eu disser 4-2, gostaria que dissesse 2-4. Compreendeu? (0) - 87; (1) - 6 4 9 (1) - 8 5 3 7
___/2			
		9.	Este círculo é um mostrador de relógio. Escreva as marcas da hora e indique o tempo seguinte: 11 horas menos 10 minutos.
	2		9.1. Marcas da hora correctas.
___/4	2		9.2. Tempo correcto
___/2	1	10	Coloque um X no triângulo.
	1		10.1. Qual destas figuras é maior?
		11.	Eu vou contar-lhe uma história. Preste muita atenção, porque no fim eu vou fazer-lhe algumas perguntas sobre a história que ouviu. *A Elsa era uma economista de grande sucesso. Ganhou imenso dinheiro negociando na Bolsa. A certa altura conheceu o Daniel, um homem muito elegante. Casou-se com ele e teve 3 filhos. Eles viveram no concelho de Gaia. Ela deixou de trabalhar e ficou em casa para cuidar dos filhos. Quando cresceram e já eram adolescentes, ela voltou a trabalhar. Ela e o Daniel viveram felizes para sempre.* (2) Qual era o nome da mulher? (2) Que profissão tinha? (2) Quando regressou ao trabalho? (2) A que distrito pertencia?
___/8			



_____ Total

Valores propostos a partir da amostra original dos EUA (Tarik et al., 2006) para fins de diagnóstico

Ensino secundário ou superior	Diagnóstico	Ensino inferior ao secundário
27-30	Normal	25-30
21-26	Desordem Neurocognitiva Ligeira	20-24
1-20	Demência	1-19

Tariq, S. H., Tumosa, N., Chibnall, J. T., Perry, M. H., e Morley, J. E. (2006). Comparison of the Saint Louis university mental status examination and the mini-mental state examination for detecting dementia and mild neurocognitive disorder - A pilot study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry, 14,* 900-910.

Tradução Portuguesa de Amâncio C. Pinto (Faculdade de Psicologia –U. Porto)

Normas de administração e cotação do SLUMS

Material e administração geral: (1) Folha de teste. O formato da folha do teste em Português é ligeiramente diferente do original inglês de forma a deixar uma margem à direita da folha para ser dobrada pela linha vertical de modo a que o sujeito realize no espaço dobrado da folha de papel A4 as tarefas respeitantes aos itens 9 e 10; (2) Relógio ou cronómetro para medir o tempo de 60 segundos; (3) Esferográfica. As 11 questões devem ser realizadas por ordem. Não há limite de tempo, a não ser na questão 6. A duração média de aplicação do SLUMS em inglês é de 7 minutos e este tempo será aproximadamente alcançado à medida que a prática de aplicação aumentar. Cada questão tem instruções próprias e normas de cotação precisas.

1. *Instrução:* **"Que dia da semana é hoje?"** — Aptidão: orientação temporal.

   Cotação: Atribuir 1 ponto pela resposta certa (por ex., Segunda-Feira ou Segunda). Se o sujeito referir correcta ou incorrectamente o dia do mês (por ex. 16) chamar atenção que se trata do dia da semana e voltar a perguntar. Atribuir 0 pontos pela indicação de outro dia da semana.

2. *Instrução:* **"Em que ano estamos?"** — Aptidão: orientação temporal.

   Cotação: Atribuir 1 ponto pela resposta certa (por ex., 2007). Se se verificar que o ano indicado se refere ao calendário judaico, muçulmano ou de outra religião e cultura, repetir que o ano pedido se refere ao ano oficial usado em Portugal. Atribuir 0 pontos pela indicação de outro ano oficial.

3. *Instrução*: **"Em que distrito estamos situados?"**. Se o sujeito viver na região autónoma da Madeira ou Açores, perguntar: "Em que região autónoma estamos situados?". — Aptidão: orientação espacial.

   Cotação: Atribuir 1 ponto pela resposta certa (por ex., Aveiro, Viseu, Madeira, Açores). Se o sujeito indicar o concelho certo (ex., Gondomar), quando o nome do concelho não coincide com o distrito (Gondomar-Porto), repetir uma vez mais a pergunta, enfatizando a entoação da palavra "distrito". Atribuir 0 pontos pela indicação de outro nome que não o do distrito esperado.

4. *Instrução*: Vou ler 5 palavras. Trata-se de uma prova ou teste de memória. **"Lembre-se por favor das 5 palavras seguintes. Mais tarde vou pedir-lhe para as recordar"**. Ler as 5 palavras pausadamente ao ritmo de uma palavra cada 2 segundos com uma apresentação total na ordem dos 10-12 segundos. — Aptidão: Memória a curto prazo, com simulação do paradigma Brown-Peterson.

   Cotação: A cotação é feita posteriormente na pergunta 7.

5. *Instrução*: **"Se for a um supermercado com 100 € para aí comprar uma dúzia de maçãs por 3 € e um ferro de engomar por 20 €, pergunto: (1) Quanto gastou? (2) Quanto dinheiro lhe sobrou?"** Ler pausadamente enfatizando levemente os valores numéricos. Não repetir os valores isolados se o sujeito pedir para os repetir (por ex. "quantos euros disse que levava?", ou "quanto custava o ferro?" Se o sujeito não percebeu, repete-se o enunciado todo só uma vez mais. — Aptidão: raciocínio numérico; atenção e concentração.

   Cotação: (1) "Quanto gastou?" — Atribuir 1 ponto se indicar 23 euros; atribuir 0 pontos se indicar qualquer outro valor. . *"Quanto dinheiro lhe sobrou?"* — Atribuir 2 pontos se indicar 77 euros; atribuir 0 pontos se indicar qualquer outro valor.

6. *Instrução*: **"Diga por favor o maior número de animais que souber durante um minuto"**. Pode começar. *Iniciar o cronómetro e pará-lo ao fim de 60 segundos.* Se o sujeito perguntar que tipo de animais, o examinador deve ser conciso na resposta e responder apenas "quaisquer animais que se lembre". — Aptidão: Fluência verbal, linguagem e memória.

   Cotação: É considerado correcto o nome de qualquer animal, seja mamífero, ave ou insecto. São também correctas as variações de nomes de animais desde que envolvam nomes diferentes da mesma família, como boi, vaca, touro, e vitela. No entanto quando envolvem variações regulares entre masculino e feminino como *vitelo-vitela, urso-ursa,* ou com a mesma sílaba original como *leão-leoa* apenas um destes dois nomes é considerado correcto. Atribuir 0 pontos se forem referidos até 4 animais inclusive; 1 ponto se forem referidos entre 5 a 9 animais inclusive; 2 pontos se forem referidos entre 10 a 14 animais inclusive; e 3 pontos se forem referidos 15 ou mais animais, durante 60 segundos.

7. *Instrução*: **"Quais são as 5 palavras que eu lhe pedi há pouco para recordar?"** — Aptidão: Evocação diferida; memória a curto prazo, com simulação do paradigma Brown-Peterson.

   Cotação: Atribuir 1 ponto por cada palavra correctamente evocada, independentemente da ordem apresentada, num máximo de 5 pontos.

8. *Instrução*: **"Vou dizer uma série de números e depois gostaria que os repetisse do fim para o princípio. Por exemplo, se eu disser 4-2, gostaria que dissesse 2-4. Compreendeu?"** O ritmo de apresentação de cada dígito deve ser à volta de 1,5 segundos, um pouco mais longo do que o ritmo de

1 seg. em inglês, porque os dígitos em português demoram um pouco mais a pronunciar. No caso do sujeito não ter entendido, ou responder erradamente ao 1º exemplo, o examinador pode acrescentar o seguinte: "O último número dito por mim na série passa a ser o primeiro que deve referir. A ordem de reprodução da série do fim para o princípio é importante. Se eu disser 4-2, como deve responder?" Esperar que o sujeito diga 2-4. Se não disser continuar a prova. — Aptidão: amplitude inversa de memória de números; memória operatória.

Cotação: (1) "8-7" — Atribuir 0 pontos para o 1º exemplo, mesmo que a resposta seja correcta: 7-8; : (2) "6-4-9" — Atribuir 1 ponto se a resposta for "9-4-6"; Não atribuir pontos se a resposta for qualquer outra série; (3) "8-5-3-7" — Atribuir 1 ponto se a resposta for "7-3-5-8"; Não atribuir pontos também, se a resposta for qualquer outra série.

9. *Instrução*: Entregar uma esferográfica e a folha do teste com a lombada direita dobrada ao sujeito. Este vê o reverso da folha do teste em branco e à esquerda a lombada com as figuras geométricas. Apontar para o círculo e dizer: **"Este círculo é um mostrador de relógio. Primeiro, escreva as marcas das horas; depois indique o tempo seguinte: 11 horas menos 10 minutos".** Se o sujeito perguntar se deve ou não incluir também os dígitos ao lado das marcas das horas, dizer: "Não é preciso, a menos que considere útil".— Aptidão: coordenação visual e destreza motora.

   Cotação: Atribuir 2 pontos se as marcas das 12 horas estiverem correctas, simétricas e aproximadamente espaçadas. Não atribuir pontos se houver uma ou mais omissões das 12 marcas e se os intervalos e simetria forem grosseiramente esboçados. Atribuir ainda 2 pontos se o sujeito traçar o ponteiro das horas do centro ao 11, ou um pouco antes do 11, e o dos minutos do centro ao 10, sendo o ponteiro dos minutos mais longo do que o das horas. Não atribuir 2 pontos se o tempo "11 horas menos 10 minutos" não puder ser lido correctamente.

10. *Instrução*: Com o reverso da folha do teste ainda na mão do sujeito e uma esferográfica, apontar para as 3 figuras geométricas e perguntar: (1) **"Coloque um X no triângulo"; (2) "Qual destas 3 figuras é a maior?"** — se o sujeito perguntar: "Refere-se à área, ou à superfície das 3 figuras?", responder: "sim". — Aptidão: nomeação e memória semântica.

    Cotação: (1) Atribuir 1 ponto se um "X" for colocado no interior do triângulo. (2) Atribuir 1 ponto se for escolhido o quadrado. Atribuir 0 pontos em relação a qualquer outra escolha.

11. *Instrução*: **"Eu vou contar-lhe uma história. Preste muita atenção, porque no fim eu vou fazer-lhe algumas perguntas sobre a história que ouviu"**. O texto deve ser lido de forma natural e tem uma duração aproximada de 30 segundos". — Aptidão: evocação imediata de itens de uma história no âmbito da memória episódica.

Cotação: (1) Atribuir 2 pontos se a resposta à pergunta *"Qual era o nome da mulher?"* for "Elsa"; (2) Atribuir 2 pontos se a resposta à pergunta *"Que profissão tinha?"* for "Economista"; (3) Atribuir 2 pontos se a resposta à pergunta *"Quando regressou ao trabalho"* for "Quando os filhos eram adolescentes" ou "Na adolescência dos filhos"; (4) Atribuir 2 pontos se a resposta à pergunta *"A que distrito pertencia"* for "Porto". Qualquer outra resposta diferente destas 4 é cotada com 0 pontos. Em relação a esta última questão, ver o ponto 2 da Discussão.

Discussão

O SLUMS, ao incluir informação da memória semântica, tem alguns elementos culturais próprios que requerem algum cuidado na tradução e na adaptação a Portugal e à língua portuguesa. Entre estes elementos chamo a atenção dos 3 seguintes que exigiram decisões específicas:

1. O nome da moeda; A questão 5 inclui um problema simples de economia doméstica, envolvendo uma adição e subtracção em euros de produtos correntes a partir de um total de 100 euros. Os países de língua portuguesa terão de usar outra moeda, a própria de cada país que é diferente de euros, implicando uma alteração. Outra modificação previsível envolve a designação realista dos produtos a adquirir de forma a manter os valores numéricos do problema nas diferentes adaptações nacionais. Os dois produtos a adquirir no supermercado, um tipo de fruta e um tipo de electrodoméstico ou brinquedo podem ser diferentes nos países de língua portuguesa, desde que respeitem os valores numéricos aproximados de $3 e $20 dólares.

2. A divisão administrativa de cada país é bastante específica. Este tema está implicado nas questões 3 e 11. Na versão original americana, a questão 3 requer o nome do Estado em que o sujeito vive, por exemplo Illinois. Na questão 11, é mencionada uma das maiores cidades dos EUA (Chicago) e inquirido o Estado em que se situa (Illinois). Trata-se de exemplos de conhecimentos gerais adquiridos no sistema escolar situados ao nível da memória se-

mântica. A divisão administrativa dos EUA não tem comparação com Portugal. Pode haver similaridades com o Brasil ou mesmo Angola, mas não com Portugal. Só o Estado de Illinois tem uma população maior do que Portugal e o número de Estados é muito maior do que o número de distritos e regiões autónomas em Portugal. Isto torna a adaptação complexa ao tentar-se equiparar o grau de dificuldade de conhecimentos gerais. No entanto optar pelo termo "distrito" para traduzir "state" na questão 3 é o que mais se poderá aproximar da razão subjacente à pergunta 3 no teste original e foi apoiada por Nina Tumosa. No caso da pergunta 11.4 o fundamento da questão é partir do nome de uma grande cidade dos EUA para o Estado ou categoria a que pertence, sendo a cidade e o Estado termos diferentes. Em Portugal, a opção que me parece melhor seria escolher um concelho acima de 100 mil habitantes que não seja capital de distrito para evitar nomes idênticos. A maior parte destes concelhos situam-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e em princípio poderiam ser consideradas opções aceitáveis a incluir na história da questão 11 as cidades de Amadora, Oeiras e Sintra a sul pertencentes ao distrito de Lisboa e Gaia, Matosinhos e Gondomar no Norte de Portugal pertencentes ao distrito do Porto. A escolha do concelho a incluir na história ficaria a cargo do examinador tendo em conta a zona de residência do sujeito. Parece-me aceitável um concelho da área metropolitana do Porto para um sujeito do Norte e um concelho da área de Lisboa para um cidadão do sul do País.

3. A influência da extensão das palavras nas provas de memória está desde há muito bem estabelecida em estudos de psicologia cognitiva (eg., Baddeley et al., 1975; Pinto, 1991). Por isso a prova de memória diferida presente nas questões 4 e 7 não é uma tradução literal das palavras inglesas usadas (apple-maçã, pen-lápis, tie-gravata, house-casa, car-carro). Como as palavras originais do SLUMS são termos mono ou dissilábicos com letras iniciais diferentes, introduziram-se ligeiras modificações na tradução e optou-se antes pela lista final [maçã, lápis, saia, casa, táxi] para se evitar a repetição fonológica e início silábico idêntico, variáveis que afectam negativamente o desempenho de memória. Nina Tumosa concordou com estas opções para português. Este tipo de atenção nem sempre está presente na tradução e adaptação de listas de palavras de instrumentos deste tipo, como aconteceu na tradução literal proposta da lista de palavras do MoCA para português (MoCa test, 2006), onde figuram palavras de longa duração em contraste com o original inglês. Apesar disto, creio que a estrutura da lista das 5 palavras portuguesas do SLUMS pode vir a ser melhorada, já que a vogal [a] constitui a segunda le-

tra de todas as palavras. Uma lista alternativa, a considerar no futuro, poderia ser [pêra, lápis, saia, mesa, táxi].

Em conclusão, o SLUMS é um instrumento recente de diagnóstico rápido para adultos com queixas de natureza cognitiva, ainda em fase de avaliação e com objectivos equivalentes ao MMSE. Quando o SLUMS for aplicado juntamente com o MMSE na mesma consulta ou sessão, ou com outro instrumento deste tipo que envolva provas de memória de evocação diferida, o examinador deve estar atento a eventuais efeitos de interferência das palavras da lista de um teste noutro. Por norma, é preferível efectuar a aplicação dos dois instrumentos em sessões diferentes.

Referências

Baddeley, A. D., Thomson, N., e Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14*, 575-589.

Folstein, M. F., Folstein, S. E., e McHugh, P. R. (1975). Mini-Mental State: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research, 12*, 189-198.

MoCa test (2006). Versão original e portuguesa disponível em: http://www.mocatest.org).

Pinto, A. C. (1991). Reading rates and digit span in bilinguals: The superiority of mother tongue. *International Journal of Psychology, 26*, 471-483.

SLUMS test (2006). Versão original em inglês disponível em: http://medschool.slu.edu/agingsuccessfully/pdfsurveys/slumsexam_05.pdf

Tariq, S. H., Tumosa, N., Chibnall, J. T., Perry, M. H., e Morley, J. E. (2006). Comparison of the Saint Louis university mental status examination and the mini-mental state examination for detecting dementia and mild neurocognitive disorder - A pilot study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry, 14*, 900-910.

THE SLUMS TEST: PORTUGUESE TRANSLATION, ADMINISTRATION AND SCORING INSTRUCTIONS

Amâncio C. Pinto
Faculty of Psychology and Educational Sciences, U. Porto, Portugal

Abstract: The aim of this paper is to present the Portuguese translation of the Saint Louis University Mental Status (SLUMS) test, developed by Tarik, Tumosa, Chibnall, Perry, Morley (2006) with some help of one of these authors. The test translation aims to be the best form to be used in Portugal, but changes have to be made if applied in other Portuguese speaking countries. The paper describes the administration process and scoring instructions for each item and the reason why the exact translation of some itens was not always possible.

KEY-WORDS: *SLUMS, cognitive assessment, dementia, mild neurocognitive disorder, aging.*

Psicologia Educação e Cultura
2007, vol. XI, nº 2, pp.405-413
© P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

IN MEMORIAM
MARIA ISOLINA PINTO BORGES, 1931-2007

Maria Isolina Pinto Borges, professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, faleceu a 8 de Agosto de 2007 com 76 anos de idade. Colegas e antigos alunos recordam nos 4 testemunhos seguintes alguns episódios e traços marcantes da pessoa que conheceram e prezaram. D. Januário Torgal, Bispo Castrense, recorda a colega que iniciou funções no mesmo ano lectivo de 1971-1972 no Curso de Filosofia na Faculdade de Letras do Porto; Jorge Barbosa, Pedro Lopes dos Santos e Amâncio Pinto, alunos do Curso de Filosofia de 1971-1976 evocam aspectos da obra e momentos da vida da pessoa com quem conviveram de perto. Enquanto organizador destes testemunhos de homenagem à vida e obra da Professora Doutora Isolina Borges em finais de Setembro de 2007, Amâncio Pinto agradece à Direcção da Revista *Psicologia Educação e Cultura*, a oportunidade da sua publicação.

Januário Ferreira Torgal

Evoco em homenagem a Prof.ª Isolina Borges, cuja triste notícia do falecimento recebi através desta oportunidade de a evocar.

A sua passagem pelo departamento de Filosofia da Faculdade de Letras do Porto é sintomática dum tempo em que a autonomia científica da Psicologia não tinha adquirido o seu jus no âmbito universitário. Recordo o empenho da Isolina Borges por esse acerto intelectual e pelas demais expectativas da mudança de um mundo.

As novas condições criadas felizmente que contribuíram para a justiça de um projecto. Ambiguidades e reticências normais de um período desigual não emudeceram a força do diálogo.

Relembro a amizade e o respeito de uma vida. Não posso deixar de exprimir a certeza de que a pessoa permanece.

Jorge Nunes Barbosa

Não creio, não consigo acreditar, que, fora desta vida, qualquer que seja a sua condição, alguém seja capaz de se interessar por aquilo que dele se possa dizer ou escrever: ou este mundo passa a ser nada, ou aquele outro em que viva será pouco mais do que isso, ou até talvez menos. Mas, se, a este respeito me estiver a enganar e alguém, numa outra vida, se interessar por aquilo que dele se diz nesta, a Dr.ª Isolina Borges não fará seguramente parte do grupo dos preocupados com esta carapaça das palavras, porque para ela o desafio sempre foi o que se pensa e o que se sente, ou, se quisermos, o que se esconde por trás desta roupagem, ora na moda ora fora dela, das palavras ditas ou escritas. Faria todo o sentido, então, que nada escrevesse, nada dissesse e me afundasse no meu próprio sentir, deixando-me conduzir pela doçura da nostalgia, pela tranquilidade dos barcos encalhados à espera de uma tempestade libertadora. Não apreciaria ela que eu assim procedesse: se o sentir e o pensar não se traduzirem, por mais que essa tradução seja redutora, em palavras, traduzir-se-ão nos ossos, nos músculos, na pele e no sangue, de forma ainda mais redutora, inútil e, por isso, prejudicial para o próprio, e sem cor nem perfume para todos os outros. A tempestade só libertaria o barco, desfazendo-o em pedaços irreconhecíveis que emporcariam as praias lavadas pelo mar. Acresce ainda, que mesmo que ela não queira ou não possa saber o que aqui escrevo, nem por isso deixa de ser relevante que a sua vida neste mundo seja lembrada.

Numa época em que se nos pede insistentemente que vivamos nas nossa fronteiras e, dos outros, só vejamos as suas próprias, num embate de limites contra limites, aquilo que a Drª Isolina me ensinou pelas palavras, foi sempre coerente com aquilo que me ensinou pela sua atitude face à vida: uma constante admoestação para que, perante um círculo, não me limitasse a olhar para a circunferência. Numa época em que a indiferença, qual lobo vestido de cordeiro, se esconde sob os trapos esfarrapados, pelos dentes de cães raivosos, da tolerância, aprendi com a Drª Isolina que, aos outros, devemos dar a nossa amizade e, sobretudo, lealdade, mais do que a concordância hipócrita e oportunista.

Não sei, sinceramente, se foi isto que aprendi com ela, ou se isto era o que tínhamos em comum e que ela se limitou a engrandecer, concedendo-me uma importância que nunca dei, nem consigo dar, a mim mesmo. Lembro com uma ternura indizível aquela vez em que, após vários anos sem nos vermos, ela me pediu que orientasse um estágio de um aluno de psicologia, que, por manifestas razões de inadaptação a este nosso estilo de vida europeu, segundo ela, nunca concluiria o curso, se não fosse orientado por um "fulano" como eu. Mas, sobretudo, foi com uma satisfação quase infantil, como se me ti-

vessem oferecido uma bicicleta nova aos sete anos, que recebi a oferta do seu primeiro livro publicado. Li-o de um só trago. Poucos dias depois, pediu a minha opinião, como se tivesse algum valor. Disse-lhe com toda a honestidade que achava que aquela coisa de "conciliar Freud com Piaget" só poderia dar origem a uma nova síntese, a uma nova perspectiva, e que essa preocupação, de que falava desde que a conhecia, era um problema mais dela do que dos autores: ela é que queria conciliar-se com os dois. Riu-se com vontade. Era verdade. Só que não estava a ver qual era a diferença entre estar ela interessada nesse tema e esse ser um problema pessoal dela. Esse diálogo teve muito mais colorido do que o que aqui sou capaz de transmitir. Mesmo assim, espero que dê para entender um pouco da mulher de quem falo nestas linhas, que gostaria que fossem de homenagem.

Pedro Nuno de Azevedo Lopes dos Santos

O telefone tocou, rompendo abrupto a doçura daquele fim de tarde de Agosto. Do outro lado, uma voz, ainda embargada por vestígio de emoção mal contida, trazia a infausta e brutal notícia:

Falecera a Doutora Isolina…!!!

As horas seguintes fluíram embaladas através de um número incontável de memórias que me devolviam a extraordinária dimensão dessa mulher cuja existência física chegara, agora, ao fim.

O percurso académico da Doutora Isolina foi, sempre, balizado por um forte sentido de generatividade. A mudança e a transformação exerciam sobre ela intenso fascínio. Nada lhe dava mais satisfação do que ver o espírito dos seus estudantes abrir-se para a exploração de novos horizontes. Encarava, assim, o trabalho que desempenhava com a alma de quem sente traçar os caminhos do devir. Lembro, a este propósito, de a ouvir dizer um dia: *Embora não saiba se estou à altura, a profissão que exerço dá-me a oportunidade única de participar activamente na criação do futuro!*

Ainda que duvidasse, a Doutora Isolina estava à altura, deixando marcas indeléveis em várias gerações de estudantes. Na altura da sua aposentação, deu-me, comovidamente, a ler dezenas de mensagens e cartas que antigos alunos lhe fizeram chegar. Umas mais curtas do que outras. Mas todas elas repletas de palavras de afecto e gratidão. Li extensos relatos que testemunhavam o modo como as aulas da Doutora Isolina tinham despertado vocações e orientado o rumo de vidas. Recordo-me de a ver, então, sentada à minha frente. Após longo silêncio que nenhum de nós ousava interromper, sorriu e arrematou:

Afinal, valeu a pena…!!!

Amâncio da Costa Pinto

Recordo a Prof.ª Isolina Borges com grande saudade e profunda admiração. Partilhei intensamente alguns anos de um longo período que vai da primeira metade dos anos 70 até à sua aposentação em Agosto de 1993. Fui seu aluno de "Psicologia Experimental" em 1972/73 e de "Temas de Psicologia de Desenvolvimento" em 1974/75 e monitor de "Psicologia Experimental" entre 1974 a 1976 sob a sua direcção. Curiosamente após 1977 nunca mais voltei a colaborar a nível docente nem a Prof.ª Isolina Borges veio a fazer parte, segundo creio, de nenhum dos júris académicos a que nos anos 80 e 90 me candidatei para progressão na carreira na FPCE-UP. Como aluno do Curso de Filosofia do Porto (1971-76) lembro-me vivamente da primeira aula de *Psicologia Experimental* realizada no laboratório de Psicologia Experimental situado numa das salas mais nobres do palacete de Campo Alegre e do entusiasmo que senti pelas actividades práticas que se iriam realizar durante o ano com aparelhos e provas psicológicas (e.g., Borges, 1972) e que contrastavam grandemente com as práticas mais reflexivas das disciplinas filosóficas. Os anos de 1974 a 1977 foram sem dúvida o período de maior proximidade que me levaram a conhecer mais de perto a docente, a pessoa e a sua família e de que conservo o maior número de episódios relevantes a nível pessoal e académico.

A Professora Doutora Isolina Borges foi a fundadora do Curso Superior de Psicologia da Universidade do Porto. Isto é um facto, por muito que custe a aceitar àqueles que vieram a ter posteriormente um papel relevante neste Curso e que foram contratados depois da licenciatura de psicologia ter sido criada pelo Dec. Lei 12/77 de 20 de Janeiro. Em 1974 a Prof.ª Isolina era uma simples assistente, contratada há 3 anos para o Curso de Filosofia, ainda sem um plano de doutoramento definido, tendo apenas um colaborador oficial, eu próprio enquanto monitor, e o apoio de um grupo de alunos de filosofia que partilhavam do seu entusiasmo pela psicologia e a necessidade premente de se fundar na Universidade do Porto uma licenciatura neste domínio, aproveitando as oportunidades que a instauração da democracia em Abril de 1974 e uma nova abertura às ciências sociais por parte dos novos governantes permitia antever. Deste grupo de estudantes de filosofia faziam parte o Jorge Barbosa, o Pedro Lopes dos Santos, o Carlos Branco, o Celso Oliveira, o Luís Coimbra e alguns mais que o tempo e a ausência não me deixam evocar.

Apoiando-se neste "Grupo de Psicologia", a então assistente Isolina Borges conseguiu desdobrar-se em vários projectos com um objectivo bem definido: Provar que era possível constituir um curso de psicologia na Faculdade de

Letras do Porto. Entre as muitas acções realizadas na altura, lembro as seguintes:

(1) A organização de reuniões com docentes das Faculdades de Medicina e de Ciências do Porto com o objectivo de ajudar a elaborar um curriculum de psicologia e assegurar a colaboração destas instituições;

(2) A elaboração de um novo curriculum para o 4º e 5º ano (de 1974 a 1976) do curso de filosofia inteiramente preenchido com disciplinas de psicologia;

(3) A criação de uma "Secção de Psicologia" dentro do Curso de Filosofia de forma a dar enquadramento aos alunos que se viessem a inscrever no 1º ano em 1975/76;

(4) A contratação de docentes para leccionar as novas disciplinas de psicologia (licenciados pelo ISPA, doutorados no estrangeiro e então disponíveis como o Doutor Evaristo Fernandes) e de estatística (eng. Rodrigues Gomes);

(5) A deslocação ao Ministério da Educação para participar em várias reuniões com colegas de Coimbra e Lisboa a fim de oficializar o curso de psicologia, sendo pelo menos uma das vezes recebidos pelo ministro do IV Governo provisório por volta de Junho de 1975;

(6) A realização nos meses de Março-Abril de 1975 de conferências e cursos intensivos de duas semanas com cinco professores da Universidade de Genève, alguns deles seus conhecidos do tempo em que lá estagiou em 1969-1971, tendo obtido para o efeito um importante apoio financeiro do Reitoria da UP para pagar as viagens e estadia;

(7) A participação activa e o *lobbying* feito em encontros de psicologia de que se destacou o I Encontro Nacional de Psicologia, realizado entre 22 a 26 de Março de 1976 na Gulbenkian (SNPP, 1976).

A Prof.ª Isolina Borges foi ainda uma diplomata e estratega de grande relevo. Cativou e entusiasmou o trabalho de muitos alunos; Conquistou a benevolência dos docentes do Curso de Filosofia, desorientados com o saneamento execrável do Professor Doutor Abranches de Soveral, que lhe deram implicitamente "carta branca" para autonomizar a "Secção de Psicologia" e fazer o que quisesse; Assegurou a colaboração de docentes das Faculdades de Medicina e de Ciências para o projecto de uma nova licenciatura, conseguindo dissipar as eventuais pretensões de se criar noutra instituição da U.Porto um curso de psicologia (por ex. no ICBAS, vide SNPP, 1976, p. 21, alínea e); Cultivou as boas relações com o então presidente da Faculdade de Letras, Óscar Lopes e com o reitor da Universidade do Porto, Rui Luís Gomes. Tudo isto e muito mais ajuda a explicar como é que uma simples assistente universitária veio depois a fazer parte de um grupo de professores catedráticos e outros

doutorados das Faculdades de Medicina e de Ciências do Porto que formaram a primeira Comissão Instaladora do Curso Superior de Psicologia do Porto, criada por despacho ministerial n.º 32/77 de 7 de Fevereiro. E foi um dos poucos docentes que se mantiveram na Comissão Instaladora do Curso de Psicologia ao longo dos 4 anos de duração.

A Isolina Borges formou-se em ciências Histórico-Filosóficas em 1961 pela Faculdade de Letras de Coimbra com uma tese de licenciatura, intitulada "Associação protectora da criança contra a crueldade e o abandono". Nos anos seguintes trabalhou em psicologia clínica no Centro de Saúde Mental do Porto. De 1969 a 1971 fez um estágio nos *Services Médico Pédagogiques* de Genève, tendo ainda aproveitado para frequentar algumas disciplinas do Instituto Jean Jacques Rousseau, chegando a frequentar as aulas de *Inteligência e Percepção* com Jean Piaget. Em 26 de Março de 1971 foi contratada como assistente eventual do Curso de Filosofia da Faculdade de Letras do Porto tendo leccionado até 1976 as disciplinas de *Introdução à Psicologia, Psicologia Experimental, Seminário de Psicologia*, orientação de *teses de licenciatura* em psicologia, *Temas de Psicanálise, Temas de Psicologia do Desenvolvimento, História da Psicologia* e vários outros cursos breves. Em 11 de Julho de 1981 defendeu uma tese de doutoramento intitulada "A organização do objecto e os primeiros meses da vida da criança" sob a supervisão do Doutor David Ingleby da Universidade de Cambridge, Inglaterra. Foi aprovada em provas de agregação em 13 Novembro de 1990 e tomou posse como professora catedrática em 26 de Junho de 1991. Em 1993 obteve a aposentação um pouco mais cedo do que o previsto devido a problemas de saúde. De 1977 a 1993 é de destacar na licenciatura em Psicologia a docência continuada de *Psicologia de Desenvolvimento, a Orientação de Seminários e Estágios e ainda de Diagnóstico Psicológico.* A maior parte da investigação realizada centrou-se na área do desenvolvimento infantil concebida numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental, tendo nos últimos anos revelado um interesse pela história da psicologia em Portugal, fazendo jus à sua formação de licenciada em ciências Histórico-Filosóficas.

Durante os anos de 1977 a 1993 a Isolina Borges viveu seguramente muitos momentos felizes no âmbito da sua carreira académica. A conclusão do doutoramento e a festa que realizou em sua casa com alguns colegas e colaboradores foi um ocasião bastante reconfortante. Partilhei este e outros momentos de contentamento, assim como um ou outro episódio de desencanto. Recordo a mágoa que sentiu quando em 1981-1982 sugeriu a possível contratação do Doutor David Ingleby, seu supervisor de doutoramento, que estava de saída de Cambridge e com quem gostaria de trabalhar na Faculdade de

Psicologia do Porto e não viu nenhuma abertura. Lembro ainda mais tarde a ausência de quaisquer sinais de encorajamento para avançar com as provas de agregação em contraste com o que assistia à sua volta. Descobri também sinais de contenção desvalorizante na forma como elaborou o CV para efeitos do concurso a professora catedrática (Borges, 1990).

Um destes foi a omissão propositada de referências ao papel que teve na constituição do Curso Superior de Psicologia entre 1974-1977. Outro foi a exclusão do CV de uma referência ao único texto que ambos elaborámos sobre as comemorações dos 10 anos da licenciatura em psicologia (Borges e Pinto, 1986). Esta publicação era o desenvolvimento de um pequeno texto meu, publicado na brochura das "comemorações das primeiras licenciaturas em psicologia" realizadas entre 19 a 24 de Janeiro de 1981 (CD da FPCE-UP, 1981) e a que a Isolina tinha acrescentado vários parágrafos interpretativos, a ponto de eu a ter reconhecido como primeira autora.

Ainda outro sinal desvalorizante foi a paragem na análise da história da psicologia em Portugal. Em 1986 publicou o último de uma série de 7 artigos sobre este tema que intitulou "Antecedentes das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação", onde omite os antecedentes da sua própria Faculdade, mas é benevolente na descrição da história do ISPA até meados da década de 1980 (Borges, 1986). Seria de esperar que nos anos seguintes publicasse um 8º artigo onde referisse os anos iniciais dos Cursos Superiores de Psicologia na década de 1970, mas nunca o veio a fazer. É difícil determinar se esta contenção ocorreu para não ser prejudicada no actos de avaliação da sua carreira académica ou se foi por dificuldades em estabelecer a importância do seu papel para a história da criação do Curso Superior de Psicologia da Universidade do Porto.

Estas omissões significativas têm uma justificação silenciosa que ainda hoje parece manter-se na gestão da FPCE-UP e que se refere à desvalorização intencional do ano de 1977, como marco fundamental na história da Faculdade de Psicologia da U. Porto. Em 1987 o Conselho Directivo de então comemorou os 10 anos da licenciatura em Psicologia criada pelo Dec. Lei 12/77 e em 2007 estaria previsto comemorar-se os 30 anos, mas tal não aconteceu. No entanto comemorou-se recentemente os 25 anos da criação da FPCE-UP criada pelo Dec. Lei 529/80 de 5 de Novembro, legislação que na altura passou em grande parte despercebida pela ausência de efeitos imediatos no Porto, tendo o Conselho Directivo em funções aproveitado para publicar o texto "Uma história com memória: FPCE-UP 25 anos" tendo classificado o período de 1977 a 1980 como "fase embrionária" (CD da FPCE-UP, 2006)! "Embrionário" significa que ainda não se nasceu! Mas o Curso Superior de

Psicologia nasceu oficialmente em Janeiro de 1977. Seria interessante perguntar aos 42 alunos que concluíram a sua licenciatura em psicologia em 1980, inscritos no ano lectivo de 1975/76 na "Secção de Psicologia" do Curso de Filosofia, alguns dos quais são hoje professores catedráticos e associados com um papel relevante na academia, se se sentem confortáveis com uma licenciatura de um curso obtido em "fase embrionária". Sem o papel desempenhado pela Prof.ª Isolina Borges nos anos de 1974 a 1977 e a publicação do Dec. Lei 12/77, a maior parte dos alunos matriculados em 1975/76 e 1976/77 no Curso de Filosofia, o único que na altura os podia receber oficialmente, seriam hoje na sua maior parte dignos professores de filosofia espalhados pelas escolas do País. E também não teriam tido uma oportunidade os actuais docentes contratados entre 1977 e 1980!

A Prof.ª Isolina Borges teve um papel crucial na história inicial da FPCE-UP. A notícia do seu falecimento na FPCE-UP limitou-se à distribuição de um simples E-mail, sem qualquer relevância no *website* da FPCE. Outros realizaram muito menos, mas foram lembrados e homenageados de forma bem mais generosa. Faço votos para que daqui a 20 anos, em 2027, os ex-alunos, amigos e discípulos, já libertos das idiossincrasias e tacticismos da tribo académica, se lembrem de comemorar dignamente os 50 anos da criação da licenciatura em psicologia na Universidade do Porto e do papel nela desempenhado pela Prof.ª Isolina Borges. Eu sei do que falo. Gostaria no entanto que outros colegas e amigos da Prof.ª Isolina Borges acrescentassem e corrigissem estas minhas memórias com novos factos e interpretações. A Professora Doutora Isolina Borges merece-o, assim como a história da FPCE-UP.

Referências

Borges, M. I. P. (1972). Vida da Faculdade. O laboratório de psicologia: Resultados e sugestões. *Revista da Faculdade de Letras - Série de Filosofia, 2,* 165-173.

Borges, M. I. P. (1986). História da psicologia em Portugal (VII): Antecedentes das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação. *Jornal de Psicologia, 5*, 7-12.

Borges, M. I. P. (1990). Curriculum vitae. Porto: Edição de autor para efeitos de concurso a professor catedrático.

Borges, M. I. P. e Pinto, A. C. (1986). *Contributo para a história da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.* Texto editado para as comemorações dos 10 anos do Curso de Psicologia.

CD da FPCE-UP (1981). *Programa da semana aberta: Comemorações das primeiras licenciaturas em psicologia.* Porto, 19 a 24 de Janeiro: Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

CD da FPCE-UP (2006). Uma história com memória: FPCE-UP 25 anos. Porto: Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

SNPP (1976). Conclusões do I Encontro Nacional de Psicologia realizado na Fundação C. Gulbenkian, 22 a 26 de Março. Lisboa. Sindicato Nacional dos Profissionais de Psicologia.

Fotocomposição e impressão:

Claret - Companhia Gráfica do Norte – Rua Venceslau Ramos, s/nº

4430-929 Pedroso – 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 (3º vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (*paper)* devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phanton 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). P*ara 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). P*ost-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.