

**II ENCONTRO INTERNACIONAL DE
JOVENS INVESTIGADORES**

Atas

FICHA TÉCNICA

Título: Atas do II Encontro Internacional de Jovens Investigadores - JOIN 2017

Organizadores: Jorge Ávila de Lima, Pedro Francisco González, Maria da Graça Câmara Batista, Antonio Onofre Costa Miranda Soares, Áurea Sandra Toledo de Sousa e Osvaldo Dias Lopes da Silva

Edição: Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2018

ISBN: 978-989-8870-11-7

© Universidade dos Açores, 2018

Rua da Mãe de Deus, 9500-801 PONTA DELGADA, Portugal

JOIN 2017

II ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES

ATAS



Center of Applied Economic Studies of the Atlantic



JOIN 2017

Atas do II Encontro Internacional de Jovens Investigadores, realizado nos dias 19 e 20 de abril de 2017, no campus de Ponta Delgada da Universidade dos Açores, na Ilha de São Miguel, Açores, Portugal.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Pedro Francisco González (Coordenador) – Universidade dos Açores, NICA
Maria da Graça Câmara Batista – Universidade dos Açores, CEEApIA – FEG
Mário Gouveia (estudante da licenciatura em Sociologia)
Jorge Ávila de Lima – Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc
Antonio Onofre Costa Miranda Soares – Universidade dos Açores, BGA-ce3c
Áurea Sandra Toledo de Sousa – Universidade dos Açores, CEEApIA – FEG
Osvaldo Dias Lopes da Silva – Universidade dos Açores,
CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc
Isabel Raposo do Vale (estudante da licenciatura em Educação Básica)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Jorge Ávila de Lima (Coordenador) – Universidade dos Açores,
CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc
Pedro Francisco González (Coordenador) – Universidade dos Açores, NICA
Maria da Graça Câmara Batista – Universidade dos Açores, CEEApIA – FEG
Suzana Nunes Caldeira – Universidade dos Açores, CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc
Antonio Onofre Costa Miranda Soares – Universidade dos Açores, BGA-ce3c
Áurea Sandra Toledo de Sousa – Universidade dos Açores, CEEApIA – FEG
Osvaldo Dias Lopes da Silva – Universidade dos Açores,
CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc

ÍNDICE

	página
Por uma pedagogia centrada na pesquisa: algumas reflexões sobre a realização do II Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN 2017) <i>Jorge Ávila de Lima</i>	1
Um estudo sobre qualidade de vida e comportamentos de saúde na população geral adulta <i>Sara Travassos Valério, Cristina Monteiro Paulo, Alexandra Lourenço Ferreira, Marina Sousa e Célia Barreto Carvalho</i>	5
Relação entre propensão para o tédio e alexitimia em adolescentes <i>Ana Rita Leonardo, Maria Inês Silva, Mariana Ferreira, Tânia Ramos, Carolina da Motta, Joana Benevides e Célia Barreto Carvalho</i>	20
Envelhecer com vida: Programa de intervenção na autoeficácia, motivação e qualidade de vida <i>Sheila Furtado e Teresa Medeiros</i>	36
Roteiro de Saúde Mental da Região Autónoma dos Açores: uma avaliação às cinco edições do evento <i>Sheila Furtado e Vitória Botelho Furtado</i>	45
Ação social nas paróquias da Região Autónoma dos Açores: conhecer para melhor intervir <i>Sheila Furtado, Vitória Botelho Furtado e Mónica Fernandes</i>	55
Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma <i>Sheila Furtado e Teresa Medeiros</i>	65
Representações dos professores sobre a reforma <i>Sheila Furtado e Teresa Medeiros</i>	75
Burnout: um estudo exploratório <i>Ana Furtado, Edna Moniz, Tatiana Sousa, Marina Sousa e Célia Barreto Carvalho</i>	87
Perfeccionismo: um estudo exploratório em São Miguel	101

<i>Catarina Reis, Maria Vieira, Marina Sousa e Célia Barreto Carvalho</i>	
Funções executivas e memória: validação do teste de estratégias de memória (TEM) numa amostra portuguesa	114
<i>Carolina Pereira, Sara Fernandes, Enrique Justo e Fernando Maestú</i>	
Perceção de Risco Vulcânico: Perspetiva de Habitantes da Ilha de São Miguel	130
<i>Catarina Reis, Isabel Estrela Rego, Sofia Fonseca e Teresa Silva</i>	
Adoção em famílias homoafetivas: estudo comparativo entre estudantes de Psicologia e Direito	143
<i>Divo Octávio Azevedo Faustino, Maria João Tavares Vieira e Maria Teresa Pires de Medeiros</i>	
Atitudes em relação à adoção homoparental	154
<i>Leonor Garcia, Osvaldo Silva e Teresa Medeiros</i>	
Tradicional ou tecnológico? O lado lúdico no 2.º ciclo do ensino básico	164
<i>Ana M. Bettencourt, António Teixeira, Nelson Carvalho, Telma Cabral, Ana Isabel Santos e Maria Isabel Condessa</i>	
Brincar é condição fundamental para ser sério: A ludicidade na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB	177
<i>Bianca Miranda, Diana Mato, Sónia Pacheco, Ana Isabel Santos e Maria Isabel Condessa</i>	
Perspetivas de atores escolares sobre atividades de combate ao insucesso escolar na aprendizagem da matemática, na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	189
<i>Tânia Raquel Silva Martins, Jorge Ávila de Lima e João Cabral</i>	
A utilização dos jogos e dos materiais manipuláveis estruturados enquanto promotores do sucesso na aprendizagem da Matemática, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	207

<i>Ana Sofia Vieira Salvador, Jorge Ávila de Lima e Helena Sousa Melo</i>	
A utilização da aprendizagem cooperativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e relatos de docentes	230
<i>Maria João Gomes de Sousa e Jorge Ávila de Lima</i>	
Excelência académica na transição para o ensino superior	241
<i>Beatriz Soares Araújo, Joana Costa Moniz, Edna Moniz e Teresa Medeiros</i>	
Perfil de estilo de vida dos universitários: Estudo comparativo entre uma universidade portuguesa e brasileira.	255
<i>Rúbia S. Fonseca, Joaquim Escola, Amâncio Carvalho e Armando Loureiro</i>	
Leitura de artigos científicos em inglês: desafios enfrentados por académicos de biologia.	269
<i>Tainara Malta Acácio</i>	
Qualidade nos serviços públicos aplicada à educação especial	279
<i>Maria Audenira Lima Silva, Adline Maria Lima Souza, Antonio Alrenilson de Lima Silva e Luís Miguel Dias Caetano</i>	
Motivações intrínsecas à participação dos mais jovens num evento ao ar livre	289
<i>Anhelina Bykova, Áurea S. T. Sousa e Maria da Graça C. Batista</i>	
Estudo de impacto e satisfação de evento desportivo: um caso prático	298
<i>Sérgio Pinheiro, Áurea S. T. Sousa e Maria da Graça C. Batista</i>	
Avaliação de desempenho no setor de medicina dentária	309
<i>Marina Medeiros, Áurea S. T. Sousa e Maria da Graça C. Batista</i>	
Satisfação laboral: um estudo na região autónoma dos Açores	320
<i>Sofia Maria Morgado Pereira, Isabel Maria Soares da Silva e Francisco Pascoal Motta Faria</i>	
O livro de coro MM 382 do Arquivo Capitular da Sé de Angra: uma análise litúrgico-musical	334
<i>Luís Henriques</i>	

Por uma pedagogia centrada na pesquisa: algumas reflexões sobre a realização do II Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN 2017)

Jorge Ávila de Lima

Universidade dos Açores, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

Organizar um evento científico destinado a jovens estudantes, investigadores, é uma atividade simultaneamente árdua e aliciante. Árdua, porque envolve muito tempo de dedicação a um forte planeamento prévio, com o desenvolvimento de um vasto conjunto de atividades preparatórias que abrangem inúmeros indivíduos e entidades, nas diferentes vertentes do evento. Aliciante, porque constitui uma oportunidade para se colocar em prática uma conceção de educação estimulante, alternativa ao modelo de formação dominante na maioria das universidades.

Tal conceção alternativa assenta em princípios como a centragem do processo formativo nas necessidades e interesses do estudante, a primazia da aprendizagem sobre o ensino, o trabalho em equipa em detrimento da glorificação do desempenho individual e a construção do conhecimento através da pesquisa, ao invés da mera assimilação de conhecimento transmitido por terceiros, de forma unidirecional e acrítica.

Propiciar aos estudantes uma oportunidade para partilharem publicamente o conhecimento que produziram, através das atividades de pesquisa que realizaram, num evento como o Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN), representa, portanto, muito mais do que treiná-los nas rotinas e rituais dos encontros científicos. O Encontro não se esgota nos dois dias em que se realizam as sessões de apresentação de comunicações pelos estudantes e as mesas redondas sobre temáticas do seu interesse. Longe disso. Estes dois dias são o mero culminar de um processo bem mais vital, que se inicia muito antes e que consiste na adoção e desenvolvimento, pelos docentes, de

práticas pedagógicas que implicam uma forma diferente de organizarem as atividades de aprendizagem dos seus estudantes e de conceberem o desenvolvimento do seu currículo. Práticas pedagógicas que abandonam a transmissão de conhecimentos pré-cozinhados e embalados, prontos a servir, e envolvem os estudantes, de forma dinâmica e flexível, na busca autónoma do conhecimento, escolhendo temáticas para investigar, formulando problemas de pesquisa, redigindo perguntas, estudando criticamente a literatura científica publicada, selecionando instrumentos, recolhendo dados, analisando resultados e refletindo conjuntamente sobre as conclusões que os mesmos sugerem.

Tais práticas são duplamente formativas: porque permitem que os estudantes aprendam e interiorizem melhor os saberes concretos ligados às temáticas que investigam; e, mais importante, porque os envolvem, ao mesmo tempo, na experimentação do processo de se fazer ciência, que se caracteriza por comportamentos e atitudes como o rigor, a verificação das ideias, o pensamento crítico e a discussão coletiva dos pressupostos e achados. Uma atividade que faz, portanto, muito mais do que envolver os estudantes em novas dinâmicas cognitivas, pois, simultaneamente, ajuda-os a tornarem-se cidadãos mais conscientes, mais autónomos e mais informados.

É, assim, com prazer e sentimento de realização que publicamos este livro de atas do II Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN 2017), realizado na Universidade dos Açores, na cidade de Ponta Delgada (Região Autónoma dos Açores, Portugal), em abril de 2017. Efetivamente, o referido Encontro representou um considerável avanço, relativamente ao primeiro (realizado no mesmo local, em 2016), a vários níveis: número de inscritos e de comunicações, número de mesas redondas organizadas, número de oficinas oferecidas e de inscritos nas mesmas, número de minicursos e de participantes envolvidos nesta vertente do Encontro e número de participantes estrangeiros (internacionalização).

Neste volume estão integrados os textos completos de uma boa parte das comunicações apresentadas pelos estudantes no Encontro, testemunhando a sua capacidade de produção de conhecimento e de mobilização de procedimentos científicos nas suas atividades de aprendizagem, devidamente supervisionadas pelos respetivos docentes, que atuaram enquanto facilitadores e responsáveis científicos pelo processo e os ajudaram, muitas vezes, a dar

forma aos textos finais. Estes últimos foram preparados, sobretudo, em três áreas científicas principais.

A área científica que apresentou um maior volume de trabalhos finais escritos foi a da Psicologia. Nesta, as temáticas específicas abordadas foram bastante diversificadas, integrando tópicos como, por exemplo, a qualidade de vida e os comportamentos de saúde da população, a relação entre a propensão para o tédio e a alexitimia em adolescentes, os programas ativos focalizados na experiência do envelhecimento, a saúde mental, o *burnout*, a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo, o perfeccionismo, as estratégias de memória, a perceção de risco e aspetos relevantes ligados às temáticas da homoafetividade e da homoparentalidade.

Uma segunda área científica com forte presença no JOIN 2017, ao nível das comunicações e da produção de textos finais, foi a da Educação, na qual foram abordados temas como a ludicidade na aprendizagem, a utilização dos jogos e dos materiais manipuláveis estruturados na promoção do sucesso educativo, a aprendizagem cooperativa, a excelência académica e o estilo de vida dos estudantes universitários, entre outros.

Por fim, uma terceira área em destaque foi a dos estudos mais ligados à Economia e à Gestão. Neste âmbito, foram produzidos textos sobre aspetos como a qualidade dos serviços públicos, a avaliação de desempenho, a satisfação laboral, as motivações para a participação em eventos e a avaliação do impacto e satisfação dos participantes com os mesmos.

Não obstante os avanços significativos e muito estimulantes, acima assinalados, persistem desafios importantes que o JOIN terá de superar em futuros eventos. Especialmente, do meu ponto de vista: garantir a continuação do aumento do número de inscritos e de comunicações de estudantes no evento; assegurar a continuidade do envolvimento de uma multiplicidade de áreas científicas, presentes com comunicações, alargando-as a áreas até agora ausentes; e garantir um envolvimento maior dos estudantes na vertente organizativa do evento, aspeto que se tem revelado particularmente difícil de concretizar, dada a prevalência, nas universidades, de um modelo de formação que cristaliza o papel do estudante passivo, recipiente de informação e alheado dos processos de decisão, um papel que muitos estudantes acabam por interiorizar e entender como natural. Num evento destinado aos estudantes, é

vital que estes assumam um lugar mais central na preparação e realização do encontro, em todas as vertentes que tal tarefa implica.

Um estudo sobre qualidade de vida e comportamentos de saúde na população geral adulta

Sara Travassos Valério

Cristina Monteiro Paulo

Alexandra Lourenço Ferreira

Marina Sousa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores

Célia Barreto Carvalho

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores
Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Resumo

A qualidade de vida tem assumido um importante papel na vida dos indivíduos, sendo imprescindível alcançá-la. Este estudo, de carácter exploratório, descritivo e correlacional, teve como principal objetivo aferir se existe uma correlação entre qualidade de vida e os comportamentos de saúde na população geral adulta numa amostra de 379 indivíduos residentes na ilha de São Miguel. Pretendeu-se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros nos domínios da qualidade de vida (Físico, Psicológico, Relações Sociais e Ambiente) e nos comportamentos de saúde. Foram utilizadas a versão portuguesa do Instrumento Abreviado de Avaliação da Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (traduzida e adaptada para português por Vaz Serra *et al.*, 2006) e a Escala de Comportamentos de Saúde (Ribeiro, 1993). Verificou-se a existência de correlações positivas baixas entre os vários domínios da qualidade de vida e os comportamentos de saúde em geral. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros a nível dos comportamentos de saúde em geral, mas não a nível dos domínios da qualidade de vida. No entanto, não foram encontradas diferenças

estatisticamente significativas entre os indivíduos das diversas faixas etárias nos domínios da qualidade de vida, nem a nível dos comportamentos de saúde em geral. Em suma, os inquiridos apresentam, globalmente, um bom nível de qualidade de vida, adotando, em geral, bons comportamentos de saúde.

Palavras-chave: comportamentos de saúde; qualidade de vida; adultos

A study on quality of life and health behaviors in the general adult population

Abstract

The quality of life has assumed an important role in the life of the individuals, being indispensable to reach it. The main objective of this exploratory, descriptive, and correlational study was to determine whether there is a correlation between quality of life and health behaviors in the general adult population in a sample of 379 individuals living on the island of São Miguel. It was intended to verify the existence of statistically significant differences between genders in the domains of quality of life (Physical, Psychological, Social Relations and Environment) and in health behaviors. The Portuguese version of the World Health Organization's Short Term Assessment Instrument (translated and adapted to Portuguese by Vaz Serra *et al.*, 2006) and the Health Behavior Scale (Ribeiro, 1993) were used. There were low positive correlations between the various domains of quality of life and general health behaviors. Statistically significant differences were found between the two genders in terms of health behaviors in general, but not in the domains of quality of life. However, no statistically significant differences were found between individuals of different age groups in the domains of quality of life nor in the level of health behaviors in general. In short, respondents present, overall, a good level of quality of life, generally adopting good health behaviors.

Keywords: health behaviors; quality of life; adults

Contextualização teórica

Qualidade de vida

O conceito de qualidade de vida, embora não tenha uma definição universal e consensual, assume um carácter multidimensional, subjetivo e dinâmico. O estudo do conceito de qualidade de vida tem evoluído ao longo dos últimos anos, sendo que os primeiros estudos acerca desta temática surgem no início do século XX (Júnior *et al.*, 2013). O termo qualidade de vida nasceu, pela primeira vez, associado à saúde, na literatura médica na década de 30 em pesquisas que tinham o intuito de encontrar uma definição e avaliação da qualidade de vida e, também, de descobrir como os indivíduos viviam a vida e como lidavam com os seus problemas, como refere Júnior *et al.* (2013). Estes mesmos autores mencionam que múltiplas áreas do saber partilham do conceito de qualidade de vida nas suas linhas de investigação, sendo a das Ciências Sociais e Humanas aquela que, desde os anos 80, tem tido mais destaque no estudo desta temática.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1994, p. 28, *cit. in* Vaz Serra *et al.*, 2006, p. 1), a qualidade de vida é entendida como a “*percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações*”. A qualidade de vida é considerada um conceito amplo que inclui, de uma maneira complexa, a saúde física, o estado psicológico, o nível de independência, as relações sociais, as crenças pessoais e a relação com as principais características do ambiente (OMS, 1996, *cit. in* Pereira, 2006).

Esta definição dá ênfase a múltiplas dimensões na avaliação do conceito e retrata uma visão complexa e integradora da qualidade de vida, refletindo o bem-estar e a saúde positiva, como nos alude Gill *et al.* (2011). Estes autores referem que o conceito não se apresenta de forma linear, uma vez que pode vir a sofrer alterações ao longo do tempo e consoante as vivências de cada indivíduo.

Após a revisão da literatura elaborada para o estudo, e segundo Dimenäs *et al.* (1990, *cit. in* Almeida, 2013), é possível definir o conceito de qualidade de

vida com base em fatores diferentes, nomeadamente em três principais: o bem-estar subjetivo (considerado a componente central da qualidade de vida e inclui a percepção que o indivíduo tem da sua posição na vida), a saúde (compreendida pela avaliação realizada ao estado físico e mental do indivíduo) e o bem-estar social (relativo à interação estabelecida entre o indivíduo e o seu ambiente).

Comportamentos de saúde

Outro conceito a abordar neste estudo é o conceito de saúde. Este é definido, segundo a OMS (1948, *cit. in* Ribeiro, 1993, p. 8), como “*um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afeções e enfermidades*”. Relativamente ao conceito de comportamentos de saúde, a sua conceptualização inicial focava, essencialmente, a ausência de doença, ou seja, o estado de saúde do indivíduo (Ogden, 1999, *cit. in* Almeida, 2013). No entanto, em 1979, Harris e Guten (*cit. in* Almeida, 2013) apontam como objetivos dos comportamentos de saúde a proteção, a promoção e a manutenção da saúde, independentemente do estado de saúde da pessoa, não se focando apenas na ausência de doença. Podemos, então, entender a promoção de saúde como sendo o processo que permite que as pessoas aumentem o controlo sobre a saúde e consigam melhorá-la (OMS, 1986, *cit. in* Nutbeam, 1998). Por sua vez, a prevenção de doenças abrange medidas não apenas para prevenir a ocorrência de doenças, como a redução de fatores de risco, mas também para deter o seu progresso e reduzir as suas consequências (OMS, 1984, *cit. in* Nutbeam, 1998).

É realmente a partir da década de 70 que se assumiu o estudo dos comportamentos associados às doenças, havendo uma grande preocupação com a prevenção e com a promoção da saúde (Armstrong, 2009). No entanto, o seu estudo só se intensificou no período pós-guerra, a partir da segunda metade do século XX (Armstrong, 2009). Como tal, a OMS (1986, *cit. in* Nutbeam, 1998) define comportamentos de saúde como qualquer atividade desenvolvida por um indivíduo, independentemente do estado de saúde real ou percebido, com a finalidade de promover, proteger ou manter a saúde, quer esse comportamento seja eficaz ou não para obter o fim pretendido (OMS, 1998, *cit. in* Nutbeam, 1998).

Tendo em conta as palavras de McQueen (1987; 1988, *cit. in* Ribeiro, 1993), existem 3 grupos associados a comportamentos de saúde: os comportamentos de manutenção de saúde, que são implementados conscientemente com o propósito de melhorar o nível global da saúde; os comportamentos de prevenção de doença, tais como controlo de pressão arterial, planeamento familiar, vacinação, com o objetivo de prevenir doenças; e, por fim, os comportamentos de prejuízo de saúde, sendo estes os que são prejudiciais à saúde, tais como fumar e beber exageradamente. No entanto, há certos comportamentos de risco para a saúde que são modificáveis, sendo estes o consumo de substâncias psicoativas, os comportamentos sexuais de risco e alguns hábitos alimentares (Almeida, 2013). Sendo assim, os comportamentos de saúde e os comportamentos de risco estão muitas vezes relacionados, criando um padrão mais complexo de comportamentos referidos como estilos de vida. Os estilos de vida são definidos como uma maneira de viver baseada em padrões identificáveis de comportamento que são determinados pela interação entre características pessoais de um indivíduo, interações sociais e condições de vida socioeconómicas e ambientais (OMS, 1998, *cit. in* Nutbeam, 1998). É importante reconhecer, entretanto, que não há um estilo de vida "ótimo" a ser seguido por todas as pessoas, pois a cultura, o estatuto socioeconómico, a estrutura familiar, a idade, a aptidão física, o lar e o ambiente de trabalho (OMS, 1998, *cit. in* Nutbeam, 1998).

Por fim, é de salientar que não encontrámos estudos que correlacionem a qualidade de vida e os comportamentos de saúde. Foi possível, no entanto, encontrar estas variáveis estudadas separadamente nos estudos de Almeida (2013) e Ribeiro (1993). No estudo de Almeida (2013), os indivíduos da amostra apresentaram, em geral, uma boa qualidade de vida, sendo que os resultados demonstraram o potencial preditivo do género e das variáveis motivacionais, assim como da autonomia e da competência sobre os comportamentos de saúde. No entanto, não evidenciaram o papel preditivo dos comportamentos de saúde sobre a qualidade de vida. Por sua vez, no estudo de Ribeiro (1993), os participantes apresentaram hábitos moderadamente saudáveis e sentiram-se competentes para seguir comportamentos de saúde adequados.

Objetivos do estudo

Este estudo tem como principal objetivo aferir se existe uma correlação entre os domínios da qualidade de vida (Físico, Psicológico, Relações Sociais e Ambiente) e os comportamentos de saúde na população geral adulta. Pretendeu-se, igualmente, verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros nos domínios da qualidade de vida e dos comportamentos de saúde. Por fim, também foi nosso objetivo aferir se existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos das diferentes faixas etárias (dos 18 aos 39 anos; dos 40 aos 61 anos; dos 62 aos 83 anos) nos domínios da qualidade de vida e nos comportamentos de saúde. Estes objetivos foram divididos em diversas hipóteses de investigação: *1º Objetivo* – **H0**: Não existe correlação entre os domínios da qualidade de vida e os comportamentos de saúde; **H1**: Existe correlação entre os domínios da qualidade de vida e os comportamentos de saúde e; *2º Objetivo* – **H0**: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros nos domínios da qualidade de vida; **H1**: Existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros nos domínios da qualidade de vida; **H0**: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros nos comportamentos de saúde; **H1**: Existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros nos comportamentos de saúde; *3º Objetivo* – **H0**: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias nos domínios da qualidade de vida e nos comportamentos de saúde; **H1**: Existem diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias nos domínios da qualidade de vida e nos comportamentos de saúde.

Método

Amostra

Participaram neste estudo 379 indivíduos da população geral adulta, de ambos os géneros, selecionados utilizando uma amostragem por conveniência, sendo na sua maioria (57,5%) naturais do concelho de Ponta Delgada. No que diz respeito à distribuição por géneros, esta foi pouco equitativa, com 243 do sexo feminino (64,1%) e 136 do sexo masculino (35,9%). Quanto às idades,

estas variaram entre os 18 e os 82 anos (média = 34,11; desvio padrão=13,391). Na sua maioria (53,8%), os indivíduos são solteiros.

Instrumentos

A qualidade de vida foi medida através da versão portuguesa do Instrumento Abreviado de Avaliação da Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde, também conhecida por WHOQOL-Bref, do Grupo WHOQOL (1996), traduzida e adaptada para português por Vaz Serra *et al.* (2006). Esta escala é composta por 26 questões, medidas através de uma escala tipo *Likert* de 5 pontos. Duas das questões são mais gerais, sendo uma relativa à percepção da qualidade de vida e a outra à percepção geral da saúde do indivíduo. As restantes questões são mais específicas, estando organizadas em 4 domínios: Físico (Q3, Q4, Q10, Q15, Q16, Q17, Q18); Psicológico (Q5, Q6, Q7, Q11, Q19, Q26); Relações Sociais (Q20, Q21, Q22) e Ambiente (Q8, Q9, Q12, Q13, Q14, Q23, Q24, Q25). Nesta escala é necessário a utilização de uma sintaxe que converte as pontuações diretas em pontuações transformadas. O primeiro método de transformação converte as pontuações para um intervalo entre 4-20, comparável com o WHOQOL-100, que é a versão anterior ao WHOQOL-Bref. O segundo método de transformação converte as pontuações de cada domínio para um intervalo entre 0-100, sendo os mais altos indicadores de maior qualidade de vida. No nosso estudo, esta escala, em geral, apresenta o valor de ,91 para o coeficiente alfa de Cronbach, isto é, uma consistência interna muito boa, sendo este valor semelhante ao obtido no estudo original (,92). Por fim, em relação ao coeficiente alfa de Cronbach no que respeita aos domínios da qualidade de vida, estes obtiveram uma boa consistência interna, tendo o domínio das Relações Sociais o valor mais baixo (,74) sendo também o valor mais baixo no estudo original (,64).

Para avaliar os comportamentos de saúde recorreu-se ao questionário de Comportamentos de Saúde (Ribeiro, 1993), também denominado de QCS. Este questionário é constituído por 28 questões que representam comportamentos do dia-a-dia em diversas áreas que parecem estar associadas à saúde. As questões são medidas através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, variando, portanto, entre o valor 1 (Quase Nunca) e 5 (Quase Sempre). No nosso estudo, este

instrumento, para a escala completa, obteve um alfa de Cronbach de ,81 o que representa uma consistência interna muito boa.

Procedimentos

Num primeiro momento, foram explicados aos participantes todos os objetivos do nosso estudo e foram entregues os consentimentos informados, garantindo o carácter voluntário da participação no estudo, o anonimato e a confidencialidade de toda a informação recolhida. Após a obtenção dos consentimentos dos indivíduos que aceitaram participar no estudo, foram aplicados os questionários, que foram respondidos por cada indivíduo autonomamente. Todos os participantes apresentaram uma boa compreensão e aceitação das questões, variando no tempo da sua realização.

Em relação à análise estatística dos dados, esta foi realizada no IBM SPSS Statistics 24.0 em conformidade com as questões de pesquisa. Para a análise da normalidade das escalas, foi aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov em detrimento do teste de Shapiro-Wilk, pelo fato das amostras conterem mais de 30 participantes. Tanto no caso dos comportamentos de saúde como nos dados dos domínios da qualidade de vida foram encontrados valores de *p-value* inferiores a ,05, tendo estes uma distribuição não normal, indicando então que são fortemente assimétricos. Foi utilizado o coeficiente de Spearman para o cálculo das correlações, o teste de Mann-Whitney para o estudo das diferenças entre os dois géneros e, por fim, o teste de Kruskal-Wallis, para o estudo das diferenças entre os grupos definidos pela variável “Idade”. Para tal, foram criadas três faixas etárias, de modo a haver uma melhor divisão das várias idades existentes, sendo estas “dos 18 aos 39 anos”, “dos 40 aos 61 anos” e “dos 62 aos 83 anos”.

Resultados

A Tabela 1 contém os valores de algumas medidas sumárias das variáveis utilizadas neste estudo.

Tabela 1

Dados descritivos das diversas variáveis por pontuação média dos sujeitos (n=379).

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
PHYS	73,59	14,01	32,14	100
PHYCH	71,06	14,71	16,67	100
SOCIAL	71,73	17,30	0	100
ENVIR	67,44	13,81	10,71	100
QCS_Geral	96,17	15,83	36	136

Nota. PHYS = Físico; PHYCH = Psicológico; SOCIAL = Relações Sociais; ENVIR = Ambiente; QCS_Geral = Comportamentos de Saúde Geral.

Através da Tabela 1, é possível averiguar que foi encontrado sempre o valor máximo possível (100) em todos os domínios da qualidade de vida. No entanto, o valor mínimo encontrado foi 0 no domínio das Relações Sociais. As médias dos valores dos domínios referentes à qualidade de vida, encontram-se muito positivos, estando sempre próximas do 70, exceto no domínio do Ambiente, que se encontra ligeiramente mais baixo que os restantes (67,44).

No que diz respeito aos comportamentos de saúde, é de salientar que os valores variam entre 28 e 140, tendo sido encontrado um valor mínimo de 36 e um máximo de 136, com uma média de 96,17. Estes resultados são indicativos de bons comportamentos de saúde.

Na Tabela 2 apresentam-se as correlações obtidas entre os domínios da qualidade de vida e os comportamentos de saúde.

Tabela 2

Valores do coeficiente de correlação de Spearman entre os comportamentos de saúde em geral e os domínios da qualidade de vida (n=379).

Domínios	QCS_Geral	Sig. (bilateral)
PHYS	,232**	,000
PHYCH	,285**	,000
SOCIAL	,175**	,001
ENVIR	,291**	,000

Nota. ** $r < 0,01$

Foram encontradas correlações entre os comportamentos de saúde em geral e os domínios da qualidade de vida, sendo estas positivas baixas e estatisticamente significativas, rejeitando-se H_0 referente ao 1º objetivo deste estudo. Os valores mais elevados encontrados foram os referentes ao domínio Psicológico ($r = ,285$, $p = ,000$) e ao Ambiente ($r = ,291$, $p = ,000$). A Tabela 3 apresentam-se os resultados referentes à aplicação do teste de Mann-Whitney, de forma a se aferir a inexistência ou não de diferenças entre os dois géneros no que respeita aos domínios de qualidade de vida e dos comportamentos de saúde.

Tabela 3

Estatísticas do teste Mann-Whitney entre o género, os Comportamentos de Saúde e os domínios da Qualidade de Vida (n=379).

Género	Masculino (n= 136)	Feminino (n= 243)		
	MR	MR	U	p
PHYS	185,51	193,07	15778,000	,465
PHYCH	187,36	191,48	16165,500	,725
SOCIAL	181,93	194,52	15426,500	,276
ENVIR	195,88	186,71	15724,500	,434
QCS_Geral	166,03	201,67	13202,500	,002

Podemos observar que, no geral, foram encontrados valores médios das ordens (MR) muito semelhantes entre os géneros no que se refere aos comportamentos de saúde em geral e aos domínios da qualidade de vida. No entanto, o sexo feminino demonstra valores médios das ordens consideravelmente mais elevados em quase todos os domínios, exceto no do Ambiente. Por outro lado, é possível verificar que não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros no que respeita a todos os domínios da qualidade de vida e, como tal, não se rejeita H_0 da 1ª hipótese do 2º objetivo deste estudo. Em relação aos comportamentos de saúde em geral, foram encontradas diferenças significativas entre os dois generos ($U=13202,5$; $p=0.002$), sendo a média das ordens mais elevada no caso do sexo feminino

(201,67 versus 166,03). Sendo assim, adota-se a H1 da 2ª hipótese do 2º objetivo deste estudo, rejeitando-se a H0.

Por fim, na Tabela 4 apresentam-se os resultados referentes ao teste de Kruskal-Wallis considerando os grupos definidos pelas faixas etárias.

Tabela 4

Teste de Kruskal-Wallis entre faixas etárias, os domínios da qualidade de vida e os comportamentos de saúde.

Faixas Etárias	Dos 18 aos 39 anos (n= 246)	Dos 40 aos 61 anos (n= 122)	Dos 62 aos 83 anos (n= 11)			
	MR	MR	MR	χ^2_{KW}	gl	p
PHYS	191,94	188,45	163,77	,736	2	,692
PHYCH	182,41	205,04	192,86	3,513	2	,173
SOCIAL	192,64	187,80	155,32	1,335	2	,513
ENVIR	193,37	187,12	146,55	2,056	2	,358
QCS_Geral	180,71	209,18	185,05	5,537	2	,063

Por fim, em relação ao nosso último objetivo, podemos observar na Tabela 4 que os valores relativos às médias das ordens (MR) foram, de novo, muito semelhantes entre as diferentes faixas etárias. No entanto, é de salientar que no domínio Físico, Social e do Ambiente, a faixa etária dos 62 aos 83 anos apresentou valores médios mais baixos do que as restantes faixas etárias. A faixa etária dos 40 aos 61 anos apresentou também valores médios mais elevados no domínio Psicológico e nos comportamentos de saúde, em comparação com as outras faixas etárias, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas entre si ($p > ,05$). A faixa etária dos 18 aos 39 anos apresentou os valores médios mais elevados nos domínios Físico, Social e do Ambiente, não havendo também diferenças estatisticamente significativas. Sendo assim, não se rejeita H0, referente ao 3º objetivo deste estudo.

Discussão de resultados

Comparando os resultados obtidos no nosso estudo com os do estudo de Almeida (2013), os participantes deste apresentaram, globalmente, um bom nível de qualidade de vida, indo ao encontro do nosso estudo. Estes resultados podem dever-se, talvez, ao facto de os participantes do presente estudo habitarem numa zona mais pequena e tranquila, em comparação com outras cidades de maiores dimensões populacionais, o que poderá influenciar grandemente as suas vidas ao nível de menores índices de stress, poluição e maiores índices de segurança. Estas características favoráveis do local onde os participantes habitam podem, possivelmente, estar a contribuir para a sua percepção mais satisfatória de qualidade de vida.

Relativamente aos comportamentos de saúde, é de salientar que no nosso estudo a amostra apresentou uma média relativamente elevada (96,17) nesta variável. No entanto, e não tendo sido possível encontrar estudos para comparar com o nosso, podemos deduzir que a nossa amostra parece demonstrar preocupação em optar por comportamentos de saúde adequados, estes cada vez mais enfatizados para a prevenção de doenças e para a promoção da qualidade de vida e longevidade.

Em relação aos valores obtidos para o coeficiente de correlação de Spearman, o domínio do Ambiente foi aquele que registou o valor mais elevado (,291) no que respeita à correlação com os comportamentos de saúde em geral. Em relação à correlação dos outros domínios da qualidade de vida com os comportamentos de saúde, foi possível verificar que esta existe, mas os valores de correlação foram baixos.

No que concerne à comparação entre os géneros e em relação aos domínios da qualidade de vida, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Relativamente aos comportamentos de saúde, foram encontrados valores mais elevados no sexo feminino, comparativamente ao sexo masculino, resultados que vão ao encontro do estudo de Ribeiro (1993), em que as mulheres adotam comportamentos de saúde mais positivos que os homens, talvez porque tenham uma maior preocupação com a sua imagem e com a sua saúde.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias no que se refere a todos os domínios da qualidade de vida e aos comportamentos de saúde em geral. Quanto às faixas etárias, e em relação ao domínio Físico da qualidade de vida, a faixa etária dos 18 aos 39 anos foi aquela que apresentou os valores das médias das ordens mais elevados, possivelmente por serem mais jovens, apresentando mais energia, maior mobilidade física, praticando mais exercício físico, muito devido à existência de uma pressão social dos *media*, do grupo de pares no que se refere à moda, ao corpo e à beleza.

No domínio Psicológico, a faixa etária dos 40 aos 61 anos foi a que apresentou valores das médias das ordens mais elevados, possivelmente pela maior experiência de vida, em comparação com os mais jovens, sentindo-se mais satisfeitos consigo próprios e melhorando a sua realização pessoal. A faixa etária dos 62 aos 83 anos, em comparação com a anterior, apresentou valores mais baixos, talvez porque, e apesar de já terem concretizado objetivos pessoais ao longo da sua vida, o lidar e o integrar de uma possível diminuição de capacidades cognitivas e motoras, característica desta fase de desenvolvimento (e.g., Papalia, Olds, & Feldman, 2010), se torne mais difícil, contribuindo para uma satisfação consigo mesmo menos positiva.

No que se refere ao domínio das Relações Sociais, sendo este o que tem o valor mais baixo na correlação com os comportamentos de saúde no geral, foi possível verificar que a faixa etária dos 18 aos 39 anos teve os valores mais elevados. Estes dados podem dever-se ao facto de os participantes mais jovens procurarem mais entretenimento com o grupo de pares, dispensando mais tempo e energia para as atividades de lazer, mantendo as suas relações sociais ativas. Isto pode contribuir para uma maior satisfação dos participantes com as suas relações sociais. A faixa etária dos 62 aos 83 anos têm valores referentes às médias das ordens mais baixos neste domínio, talvez porque não têm tanta energia para dispensar ao entretenimento e ao lazer e não foram consolidando as suas relações sociais com o passar do tempo.

Em relação ao domínio do Ambiente, a faixa etária dos 18 aos 39 anos foi a que apresentou valores mais elevados, talvez porque têm maior facilidade de acesso às informações relativas ao ambiente, demonstrando que se preocupam com a sua segurança, assim como as condições em seu redor.

Considerações finais e sugestões do estudo

Através da realização deste estudo, e em jeito de conclusão, era realmente esperado que os comportamentos de saúde e a qualidade de vida se correlacionassem, tendo em conta que os comportamentos de saúde, mais concretamente a alimentação saudável, a atividade física e a ingestão de substâncias psicoativas influenciam grandemente a qualidade de vida, de acordo com a literatura de pesquisa. Não era, também, esperado que o domínio do Ambiente fosse o que tivesse a maior correlação com os comportamentos de saúde no geral, sendo esta uma sugestão de estudo no futuro. O facto de os domínios da qualidade de vida e os comportamentos de saúde no geral apresentarem uma correlação positiva baixa deixa também algumas questões por levantar, mostrando que talvez estas duas variáveis não dependam tanto uma da outra, sendo esta outra sugestão de estudo para o futuro.

Concluindo, na nossa perspetiva de resposta aos nossos objetivos, estes contribuíram para conhecer melhor a realidade de uma amostra da população geral adulta, em relação à sua perceção de qualidade de vida e aos comportamentos de saúde que possuem e, tal como foi verificado acima, a nossa amostra, em geral, apresenta um bom nível de qualidade de vida, mantendo comportamentos de saúde que parecem ajudá-los a atingir este nível. Por fim, no que se refere aos comportamentos de saúde em geral, a faixa etária dos 40 aos 61 anos foi a que apresentou os valores das médias das ordens mais elevados, talvez porque estão mais preocupados com o seu futuro, tentando alcançar uma esperança média de vida maior e, para tal, a manutenção de uma boa qualidade de vida ganha maior relevo.

Referências bibliográficas

Almeida, M. C. B. M. (2013). *Motivação e Comportamentos de Saúde, Relação com a Qualidade de Vida em Adultos da Comunidade*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

- Armstrong, D. (2009). Origins of the problem of health-related behaviours: a genealogical study. *Social Studies of Science*, 39(6), 909–926.
- Campos, M. O., & Neto, J. F. R. (2008). Qualidade de vida: um instrumento para promoção de saúde. *Revista Baiana de Saúde Pública* 32(2), 232-240.
- Gill, D. L., Chang, Y., Murphy, K. M., Speed, K. M., Hammond, C. C., Rodriguez, E. A., & Shang, Y. (2011). Quality of life assessment for physical activity and health promotion. *Applied Research in Quality of Life*, 6(2), 181–200.
- Gonzalez, B., & Pais-Ribeiro, J. (2004). Comportamentos de saúde e dimensões de personalidade em jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 107–127.
- Harper, A. (1996). *WHOQOL-Bref: Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment*. Geneva.
- Júnior, G. R. C., Tonello, L., Neves, R. L. R., Ribeiro, J. C., & Miranda, E. F. (2013). Qualidade de vida, estilo de vida e saúde: um artigo de revisão. *Revista Amazônia*, 1(1), 33–40.
- Nutbeam, D. (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion International*, 13(4), 349–364.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento humano* (10.^a Ed). São Paulo: McGraw Hill.
- Pereira, R. J., Cotta, R. M. M., Franceschini, S. C. C., Ribeiro, R. C. L., Sampaio, R. F., Priore, S. E., & Cecon, P. R. (2005). *Contribution of the physical, social, psychological and environmental domains to overall quality of life of the elderly*. Dissertação de Mestrado não publicada na Universidade Federal de Viçosa, Brasil.
- Ribeiro, J. (1993). *Características psicológicas associadas à saúde em estudantes universitários da região do Porto*. Dissertação de Doutoramento não publicada na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Vaz Serra, A., Canavarro, M. C., Simões, M. R., Pereira, M., Gameiro, S., Quartilho, M. J., & Paredes, T. (2006). Estudos psicométricos do instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-Bref) para Português de Portugal. *Psiquiatria Clínica*, 27(1), 41-49.

Relação entre propensão para o tédio e alexitimia em adolescentes

Ana Rita Leonardo, Maria Inês Silva, Mariana Ferreira, Tânia Ramos, Carolina da Motta, Joana Benevides e Célia Barreto Carvalho

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores

Resumo

A alexitimia define-se pela dificuldade de expressar o próprio estado emocional e identificar o estado emocional dos outros. Por sua vez, o tédio corresponde a um estado mental associado à depressão e ansiedade, bem como à dificuldade no cumprimento de tarefas e no estabelecimento de relações interpessoais. Este estudo tem como objetivo principal explorar a relação entre o tédio e a alexitimia, focando-se, ainda, nas diferenças entre sexos. Participaram neste estudo 586 adolescentes entre os 13 e 19 anos, maioritariamente residentes em São Miguel. Para a realização desta investigação, cada participante preencheu um protocolo de avaliação, onde se incluiu a Escala de Propensão para o Tédio e a Escala de Alexitimia de Toronto. Os resultados mostram que existe uma relação estatisticamente significativa entre o tédio e a alexitimia. Foram ainda encontradas diferenças de sexos em relação à alexitimia e à dimensão *estimulação interna* da Escala de Propensão para o Tédio. Finalmente, sugere-se um estudo mais acurado destas variáveis de modo a facilitar intervenções e formas de prevenção das condições clínicas a elas associadas.

Palavras-chave: alexitimia; adolescentes; tédio.

O conceito alexitimia foi introduzido por Sifneos (1973) para se referir à dificuldade na expressão das emoções. No decurso do seu trabalho, Sifneos percebeu que alguns dos seus pacientes com problemas psicossomáticos aparentavam uma grande dificuldade para falar das suas emoções, parecendo, inclusive, não conhecerem o significado dessas palavras (Freire, 2010). Sifneos recorreu, assim, a este conceito para se referir àqueles pacientes cuja vida emocional era marcada pela ausência de sonhos e de fantasias, bem como àqueles que não conseguiam expressar as suas emoções verbalmente, isto é, sem palavras para nomear as emoções (Fernandes & Tomé, 2001). Estes eram pacientes sem ânimo e sem expressão emocional (Fernandes & Tomé, 2001). No entanto, estudos realizados sugerem que a alexitimia não é exclusiva das doenças psicossomáticas, tendo sido também observada em diversas outras perturbações psiquiátricas (Pareceres, Parker & Taylor, 2000), como por exemplo as perturbações alimentares (Taylor, Parker, Bagby & Boukes 1996), depressão (Maciel & Yoshida, 2006; Mattila, Salminen, Nummi & Joukamaa, 2006) e toxicod dependência (Gago & Neto, 2001).

A alexitimia envolve, assim, as seguintes características principais: dificuldade para nomear, expressar e descrever emoções e diferenciá-los de sensações corporais; dificuldade reconhecer as emoções no outro; incapacidade em fantasiar e imaginar (Sifneos, 1991 cit in Carneiro & Yoshida, 2009); e recurso a um estilo cognitivo baseado no concreto, orientado externamente (Taylor & Bagby, 2004). Além disso, sujeitos com alexitimia podem, também, apresentar um reduzido nível de sensibilidade a certas informações da comunicação emocional, como a prosódia da voz, as expressões faciais ou a comportamentos não-verbais. A alexitimia trata-se de um constructo complexo e multidimensional, e, por isso, com diferentes expressões de indivíduo para indivíduo (Charron et al., 2003 cit in. Carneiro & Yoshida, 2009).

Através de estudos na área do desenvolvimento da criança, da neurociência e da neurobiologia, foi possível ter uma melhor compreensão sobre as causas da alexitimia, estando em causa nomeadamente fatores genéticos, fisiológicos, neuroanatómicos, psicossociais, assim como alterações neuroquímicas e de desenvolvimento (Sifneos, Apfel-Savitz & Frankel, 1977 cit in Yoshida & Carneiro, 2009). No ramo das neurociências, estudos realizados com recurso à neuroimagem indicam uma dissociação entre os hemisférios

cerebrais (Oliveira, 2001 cit in Yoshida & Carneiro, 2009). Enquanto no hemisfério direito é realizado o processamento da informação não-verbal e emocional, relativamente a comportamentos excitatórios (Taylor, 2000), no hemisfério esquerdo realiza-se o tratamento da informação verbal, exercendo, o hemisfério esquerdo, controlo inibitório sobre a função excitatória do hemisfério direito (Bermond, 2003; Larsen & Cols., 2003; Taylor, 2000 cit in Yoshida e Carneiro, 2009).

Estes estudos realizados permitiram distinguir a alexitimia em dois tipos: alexitimia Tipo I e alexitimia Tipo II (Bermond, 2003; cit. in Yoshida & Carneiro, 2009). Enquanto a alexitimia Tipo I ocorre na presença de características cognitivas e afetivas que influenciam as experiências emocionais, e na presença de lesão no hemisfério direito, em estruturas pré-frontais e no sistema límbico (motivacional), a alexitimia Tipo II, ocorre quando há presença de características cognitivas que comprometem a experiência emocional devido a disfunções no corpo caloso, fazendo com que o indivíduo não consiga viver cognitivamente a emoção (Bermond, 2003 cit. in Yoshida & Carneiro, 2009).

Dos diversos estudos realizados, vários têm vindo a associar a alexitimia ao sexo masculino (Mattila, Salminen, Nummi & Joukamaa, 2006; Lane, Sechrest & Riedel, 1998; Kokkonen et al., 2001). No entanto, no estudo de Pasini, Delle, Seripa e Ciani (1992), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexos. Salienta-se que todos os estudos supramencionados recorreram à Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20; Toronto Alexithymia Scale), com o intuito de avaliar a alexitimia dos participantes.

Se a alexitimia se encontrava associada à psicopatologia, também o tédio se tem mostrado associado, pressupondo que uma maior tolerância ao tédio se correlacione de forma inversa à psicopatologia (Hamilton et al., 1984 cit in Martins, 2012). O tédio refere-se a uma experiência humana comum que tem suscitado curiosidade científica ao longo das últimas décadas, no entanto a sua definição ainda não reuniu consenso (Watt & Vodanovich, 1999). Segundo Martins (2012) existem várias abordagens para o termo “tédio”, entre elas, podemos enunciar que o tédio é um estado subjetivo de aversão e de insatisfação perante um ambiente pouco estimulante, verificando-se, como consequência, a tendência para não dar atenção ao ambiente externo, já que este não é sentido como estimulante (Mikulas & Vodanovich, 1993; Todman,

2003 cit in Martins, 2012). O tédio relaciona-se, ainda, com a perda de significados pessoais, falta de conforto em relação à vida e falta de apetite para a realização de tarefas que antes provocavam agradabilidade e bem-estar (Martins, 2012). É, também, caracterizado como um estado mental pautado pela baixa motivação e concentração na realização de tarefas diárias. Este estado mental encontra-se associado à depressão, à ansiedade e ao relacionamento interpessoal inadequado (Farhadi, Pouretmad, Asgari, & Khoshabi, 2011, cit. in Martins, 2012).

O tédio também pode ser definido segundo a sua função adaptativa, sendo ele que sinaliza o sujeito em relação ao ambiente. Na presença do tédio, o sujeito sente que a sua estratégia atual para explorar um ambiente particular esgotou a novidade e o reforço positivo (Todman, 2003, cit in Todman, 2007), isto é, os indivíduos que sentem tédio tendem a convencer-se de que o reforço positivo não é mais alcançável, estando fora do seu controlo (Todman, 2007).

Deste modo, tendo em conta a natureza subjetiva do tédio, Todman (2007) destaca a diferença entre determinantes situacionais e individuais quando se refere à experiência de tédio. Deste modo, podemos relacionar as causas e consequências do tédio consoante as dimensões individuais, ou seja, fatores intrínsecos, como por exemplo, a personalidade e o afeto negativo (Martins, 2012). As causas internas mais frequentes para a propensão para o tédio podem estar relacionadas com uma menor quantidade de experiências vividas (Culp, 2006), ou com níveis elevados de raiva mal gerida e comportamentos agressivos (Rupp & Vodanovich, 1997, cit. in Culp, 2006). Por outro lado, o tédio pode ser determinado por fatores externos. Nos fatores externos inclui-se o ambiente social e cultural em que o indivíduo se insere (Mikulas & Vodanovich, 1993; Todman, 2003, cit in Martins, 2012). Um ambiente não estimulante, que impeça o indivíduo de focar a atenção em acontecimentos, atividades ou estímulos diversos, provocará, por exemplo, um estado subjetivo de repugnância e insatisfação (Mikulas & Vodanovich, 1993; Todman, 2003, cit in Martins, 2012). Ou seja, ambientes monótonos propiciam estados de tédio, estando associados a baixos níveis de excitação cortical (Vodanovich, 2003).

De acordo com Sundberg e Bisno, 1983 (cit in Pinto, 2012), o tédio pode ser problemático durante dois períodos transitórios da vida, a adolescência e na terceira idade. É frequente os adolescentes reportarem elevados níveis de tédio

experienciado (Caldwell, Smith, & Weissinger, 1992; Larson & Richards, 1991 cit in Pinto, 2012). De acordo com Sundberg e Bisno (1983, cit in Martins, 2012) o tédio pode ganhar um carácter problemático a ser estudado, durante o período da adolescência, uma vez que surge, ao mesmo tempo, como que um processo de desenvolvimento. O período da adolescência é caracterizado por um período de novas responsabilidades, mais autonomia e mudanças de cariz social e familiar (Caldwell, Smith, & Weissinger, 1992; Larson & Richards, 1991 cit. in Martins, 2012) bem como com diferentes estruturas socioculturais (Farhadi et al., 2011, cit in Martins 2012). Quando a gestão deste desenvolvimento, não é realizada de forma eficaz, é comum verificar elevados níveis de tédio (Caldwell, Smith, & Weissinger, 1992; Larson & Richards, 1991 cit. in Martins, 2012).

Embora sejam escassos, ainda, os estudos que envolvem esta variável, um estudo realizado por Studak & Workman (2004) indicou também que indivíduos do sexo masculino são mais propensos ao tédio (Studak & Workman, 2004).

Se, do nosso conhecimento, o estudo do tédio tem-se mostrado diminuto, mais escasso se mostra quando introduzido ao fenómeno da alexitimia. No entanto, podemos mencionar que o processo que desencadeia o tédio está relacionado com dois aspetos importantes do funcionamento mental: a incapacidade de produção criativa (Wangh, 1975) e a falta de consciência emocional, observável nas dificuldades que o indivíduo possui em experienciar e identificar emoções (Sifneos, 1972, cit in Eastwood et al., 2007). Também Anna Gosline (2007) refere que existem evidências empíricas que suportam a noção que o tédio poderá advir da inabilidade de identificar as atividades que podem levar o sujeito a experienciar a alegria e a satisfação. Em 2007, o psicólogo clínico John D. Eastwood e colaboradores reportaram que estudantes que obtiveram valores altos nas escalas de alexitimia, também obtiveram valores altos na escala Escala para a Propensão para o Tédio (BPS, Boredom Proneness Scale). Assim, o tédio e a *alexitimia* parecem estar correlacionados, no entanto ainda existem poucos estudos empíricos que o comprovem (Eastwood, 2007).

Face ao exposto, o objetivo principal do presente estudo é verificar a relação entre o Tédio e a Alexitimia numa população adolescente portuguesa e

estudar a existência de diferença entre sexos relativamente a estas duas variáveis.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 586 adolescentes, 241 (41.1%) do sexo masculino e 345 (58.9%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos ($M = 16.6$; $DP = 1.42$). A maioria dos participantes (51.5%) possui o 3.º ciclo do Ensino Básico e cerca de 26% o Ensino Secundário.

Procedimentos

A recolha de dados obedeceu aos preceitos éticos e deontológicos da investigação científica. Um protocolo de avaliação incluindo diversas escalas de autorresposta foi entregue a adolescentes residentes, maioritariamente, na ilha de São Miguel. A participação de cada adolescente esteve sujeita a autorização, através de um consentimento informado, dos adolescentes e dos respetivos encarregados de educação, quando estes eram menores de idade. A todos os participantes e encarregados de educação foi dada, ainda, uma breve explicação oral acerca dos objetivos do estudo e sua metodologia. Foi garantida aos participantes a confidencialidade e anonimato da informação recolhida.

Os dados foram, posteriormente, tratados no SPSS (*Social Package for Social Science*) versão 23.0 (IBM, 2015). A análise dos dados incluiu análises da estatística descritiva (frequências e medidas de tendência central e dispersão), bem como análises bivariadas (correlações de Pearson) e comparações de grupo (Teste t de Student para amostras independentes).

Instrumentos

Escala de Alexitima de Toronto (TAS-20, Toronto Alexithymia Scale, Bagby, Parker e Taylor, 1985; Adaptado para a população portuguesa por Paulino, Barbosa, Godinho e Santos, 1996).

Esta escala é constituída por 20 itens. Na sua versão original, a TAS-20 demonstrou boa consistência (*alpha de Cronbach* = 0.81) e boa precisão de teste (*r* = .77; *p* < 0.01).

Como instrução ao preenchimento desta escala, é pedido que sujeito registre o seu grau de concordância para cada um dos itens numa escala do tipo *Likert* de 5 pontos (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente). A pontuação total da escala varia entre 20 e 100 pontos. Os estudos revelam a presença de três fatores: *Dificuldade em identificar sentimentos*, *Dificuldade em descrever sentimentos aos outros* e *Estilo de pensamento orientado para o exterior*, sendo que a estrutura fatorial original da TAS-20 se mantém na versão portuguesa do instrumento (Praceres, Parker & Taylor, 2000). O ponto de corte usado seguiu as indicações da versão original da escala (Taylor, Bagby e Parker, 1997), de ≤ 51 , entre 52 e 60 e ≥ 61 (correspondendo a ausência de alexitimia, alexitimia moderada e alto índice de alexitimia, respetivamente), face a ausência de um ponto de corte estabelecido para a população portuguesa. No estudo de Praceres, Parker e Taylor (2000) a TAS-20 obteve um alfa de Cronbach de .79. No presente estudo a escala apresenta uma consistência interna de .88 e .85, .54 e .76 para os fatores *Dificuldade em identificar sentimentos*, *Dificuldade em descrever sentimentos aos outros* e *Estilo de pensamento orientado para o exterior*, respetivamente.

Escala de Propensão para o Tédio (BPS, Boredom Proneness Scale; Farmer e Sundberg, 1986; adaptada e validada para a população portuguesa por Martins, 2012).

É um instrumento que pretende avaliar a propensão para tédio (Martins, 2012). Esta escala avalia respostas afetivas ou emocionais do tédio, a perceção da passagem do tempo e o constrangimento relativamente a determinadas atividades (Martins, 2012). A escala compreende 30 itens, que devem ser respondidos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos (1 = discordo totalmente; 7 = concordo totalmente) (Vodanovich, Verner, & Gilbride, 1991; Watt & Ewing, 1996). Quanto maior a pontuação obtida, isto é, o cálculo da média da cotação dos itens, maior a propensão para o tédio.

Segundo Vodanovich, Wallace e Kass (2005), a BPS possui duas subescalas: *Estimulação Interna*, com uma consistência interna de .86, indicador do tédio devido à inabilidade de gerar atividades interessantes; e *Estimulação*

Externa, com uma consistência interna de .82, indicador de percepção de baixa estimulação exterior. No estudo de Martins (2012), a BPS apresentou uma consistência interna de .85. No presente estudo, a escala apresenta uma consistência interna de .78 para a escala total, .67 para a estimulação interna e .70 para a estimulação externa.

Resultados

Começamos por apresentar os dados descritivos em relação à alexitimia e ao tédio, avaliados com recurso aos instrumentos TAS-20 e à BPS para, assim, darmos uma ideia mais esclarecedora dos mesmos (Tabela 1).

Tabela 1

Médias, máximos e mínimos obtidos nas escalas TAS-20 e BPS

	M	DP	Mínimo	Máximo
TAS-20	54.9	13.4	20	100
F1	17.1	6.3	7	35
F2	13.9	3.7	5	25
F3	23.8	5.9	8	40
ETP	3.7	0.6	1.6	5.6
Estimulação Externa	3.8	0.8	1.4	6.1
Estimulação Interna	3.6	0.7	1.2	5.6

F1 – Dificuldade em identificar sentimentos e em distingui-los das sensações; F2 – Dificuldades em descrever os sentimentos aos outros. F3 - Estilo de pensamento orientado para o exterior

Os resultados obtidos a partir da análise dos pontos de corte da TAS-20 indicam, ainda, que cerca de 37% da amostra considerada é marcadamente alexitimica, cerca de 27% é moderadamente alexitimica e cerca de 36% é não-alexitimica.

Na Tabela 2, apresentam-se as correlações da alexitimia com a propensão para o tédio. Verificou-se a existência de uma associação moderada positiva e estatisticamente significativa entre as duas variáveis ($r = .367$, $p < .001$). Na mesma tabela também podem ser observadas as correlações dos três fatores da alexitimia - *dificuldade em identificar sentimentos*; *dificuldade em descrever os sentimentos aos outros*; e *estilo de pensamento orientado para o*

exterior - com as dimensões *estimulação interna* e *externa* da BPS, revelando-se associações estatisticamente significativas entre a *estimulação externa* e o fator 1 ($r=.442, p < .001$) e 2 ($r=.334, p < .001$), bem como uma correlação fraca entre a estimulação externa e o fator 3 ($r=.198, p < .001$). Já ao nível da estimulação interna verificou-se correlações estatisticamente significativas entre o fator 1 ($r=.334, p < .001$) e com o fator 2 ($r=.196, p < .001$).

Tabela 2

Correlação de Pearson entre as variáveis tédio e alexitimia e as suas dimensões (N=586)

	Alexitimia	F1	F2	F3
Tédio Total	.367**	.472**	.328**	.124**
Estimulação Externa	.386**	.442**	.334**	.198**
Estimulação Interna	.212**	.344**	.196**	-.008

F1 – Dificuldade em identificar sentimentos e em distingui-los das sensações; F2 – Dificuldades em descrever os sentimentos aos outros. F3 - Estilo de pensamento orientado para o exterior

** $p < .001$

Analizou-se, ainda, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo e as médias obtidas nas variáveis em estudo – alexitimia e tédio. Para calcular diferenças entre as médias obtidas pelos participantes do sexo feminino e masculino recorreu-se ao *Teste t de Student* para amostras independentes. Na Tabela 3, pode observar-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da alexitimia total ($t_{(584,2)} = -2.910, p = .004$) e do fator Dificuldade em identificar sentimentos e em distingui-los das sensações ($t_{(584,2)} = -4.183, p < .001$), nos quais as raparigas apresentaram pontuações mais elevadas do que os rapazes. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o sexo e o tédio ($t_{(584,2)} = -.972, p = .332$), e a estimulação externa ($t_{(584,2)} = -1.96, p = .923$) e estimulação interna ($t_{(584)} = -1.966, p = .050$).

Tabela 3
Comparação entre grupos

	Masculino (n = 241)		Feminino (n = 345)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Alexitimia	52.9	13.29	56.2	13.3	-2.552	.004
F1	15.83	5.86	18.01	6.4	-3.518	.00
F2	13.66	3.8	14.18	3.6	-1.5	.92
F3	23.5	6.08	24.04	5.7	-.746	.26
Tédio	3.7	.58	3.73	.67	-.0992	.33
Estimulação Externa	3.8	.75	3.8	.82	0.009	.92
Estimulação Interna	3.54	.71	3.66	.767	-1.530	.05

F1 – Dificuldade em identificar sentimentos e em distingui-los das sensações; F2 – Dificuldades em descrever os sentimentos aos outros. F3 - Estilo de pensamento orientado para o exterior

Discussão

O presente estudo pretendeu explorar a relação entre a alexitimia e o tédio, bem como das suas dimensões, numa amostra de adolescentes portugueses. Um segundo objetivo deste trabalho foi analisar as diferenças entre sexo relativamente ao grau de alexitimia e de tédio endossado pelos participantes.

Foi encontrada uma prevalência da alexitimia de 36% que corresponde a 211 participantes, 145 dos quais são do sexo feminino. Trata-se de uma prevalência relativamente baixa, comparativamente ao estudo de Gago e Neto (2001), onde observaram alexitimia em cerca de 81% da sua amostra, aproximando-se dos valores obtidos por Haviland (1988) e Taylor (1990) com cerca de 50% de alexitimia na amostra estudada. Deste modo, estes resultados terão de ser discutidos com cuidado.

Relativamente ao tédio, os resultados obtidos mostram que alguns adolescentes que participaram no estudo apresentam níveis muito elevados de tédio, sendo que a média observada na amostra situava-se ligeiramente acima do ponto médio da escala. Para Eastwood e colaboradores (2007), indivíduos com tédio não se sentem estimulados pelo ambiente exterior. Subjacente a este pressuposto poderá estar a falta de consciência emocional que tende a impedir ou a dificultar a procura de atividades estimulantes. Nos estudos levados a cabo

por Eastwood e colaboradores (2007) e por Gosline (2007), verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o tédio e a alexitimia, sendo que esta correlação foi também observada na amostra do presente estudo. Será que a falta de consciência emocional que advém da alexitimia poderá ser um preditor da dificuldade dos adolescentes serem estimulados pela realidade externa de maneira satisfatória? Esta hipótese é parcialmente sustentada pelos dados do presente estudo, na medida em que uma das associações mais fortes observadas neste estudo foram encontradas entre as dimensões referentes à dificuldade em identificar sentimentos e distingui-los de sensações, e a baixa percepção de estimulação do exterior, ainda que uma direção causal não possa ser estabelecida dada a natureza correlacional deste estudo.

Apesar disso, de acordo com a revisão de literatura realizada, verificou-se uma escassa produção científica, nomeadamente em Portugal, que envolvesse o tédio e a alexitimia. Em Portugal, estudos sobre o tédio também se mostram escassos, nomeadamente existindo ainda a necessidade de realização de estudos a nível da própria mensuração dos construtos, que deem continuidade ao trabalho de Martins e Garrido (2012), já que foi primeira tentativa de validação da Boredom Proneness Scale em língua portuguesa (Martins, 2012) ou o de Pinto e Garrido (2012). Apesar disso, o presente estudo empírico vai ao encontro do que é descrito na literatura nacional e internacional acerca da relação entre estas duas variáveis que, apesar de parecerem estar intrinsecamente relacionadas, apresentam-se como dois constructos distintos. Por outro lado, outra questão que permanece refere-se à função da alexitimia, pensando-se que esta seja uma das principais causas para a propensão para o tédio.

Em relação à diferença entre sexos, na alexitimia, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas pelos rapazes e pelas raparigas. Este resultado contrasta com os resultados observados em diversos estudos (Mattila, Salminen, Nummi & Joukamaa, 2006; Lane, Sechrest & Riedel, 1998; Kokkonen et al, 2001), os quais sugerem que a alexitimia é mais prevalente no sexo masculino. Especificamente, isto dever-se-á às diferenças entre sexos observadas quanto ao primeiro fator da TAS-20, sugerindo que as

participantes do sexo feminino apresentaram maiores dificuldades em identificar sentimentos e em distingui-los de sensações.

No que respeita ao tédio, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexos, diferindo dos resultados obtidos por Studak e Workman (2004). No entanto, o sexo feminino apresentou pontuações mais elevadas relativamente ao fator *estimulação interna*, pressupondo que o sexo feminino possuía uma maior inabilidade em gerar atividades interessantes. Posto isto, e tendo em conta a revisão bibliográfica realizada, ainda não há um consenso quanto à existência de diferenças de sexo nas variáveis em estudo, sendo fulcral realizar estudos futuros que permitam perceber se, tal como demonstram os nossos resultados, os adolescentes açorianos do sexo feminino têm maiores níveis de alexitimia, resultado este que contraria toda a literatura consultada. No caso do tédio, os resultados também não se mostram concordantes com a literatura, levantando a hipótese de haver cada vez menos diferenças entre os sexos no que tocam as variáveis emocionais. No entanto, algumas especificidades dos resultados obtidos no presente estudo, a serem replicadas e exploradas de forma aprofundada, levantam questões acerca da influência de variáveis biológicas ou socioculturais específicas do contexto da Região Autónoma dos Açores. Nesta região, da população geral em idade adulta, é o sexo feminino que apresenta a menor taxa de atividade laboral do país (Diogo, 2007), sugerindo assim, uma redução de vivências por comparação ao sexo masculino na idade adulta. Uma via de estudo possível seria explorar este mesmo fenómeno na população jovem em idade escolar, verificando se indivíduos do sexo feminino se encontram, de alguma forma, mais inibidos de gerar atividades que proporcionem vivências diversificadas, a nível académico ou de lazer.

Este estudo levanta ainda questões que carecem de ser exploradas por forma a entender os fatores que poderão estar associados ao tédio e à alexitimia, nomeadamente os problemas psicológicos associados ou qual a sua relação com a inteligência emocional e com as competências socioemocionais.

O nosso estudo mostra-se, assim, pertinente quer pelas variáveis utilizadas quer pela amostra estudada. De facto, a adolescência tem-se se mostrado, por si só, uma fase singular no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, com diversas implicações. Perceber a presença e as implicações das

variáveis estudadas nesta fase do desenvolvimento, mostra-se fulcral uma vez que estas variáveis têm muita ligação com a psicopatologia, nomeadamente com a depressão, e com as competências socioemocionais desajustadas (Farhadi, Pouretmad, Asgari, & Khoshabi, 2011). Mais, este estudo mostra-se de enorme relevância uma vez que recorreu a uma população da região autónoma dos açores, insular, e com particularidades culturais que podem estar na base das diferenças encontradas nos resultados do presente estudo. Em estudos futuros, e uma vez se verificando que o problema subjacente ao tédio é a alexitimia, esta conclusão poderá auxiliar na implementação de estratégias que previnam o tédio e os problemas clínicos associados ao mesmo.

Referências bibliográficas

- Carneiro, B. V., & Yoshida, E. M. P. (2009). Alexitimia: uma revisão do conceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(1), 103-108.
- Culp, N. A. (2006). The relations of two facets of boredom proneness with the major dimensions of personality. *Personality and Individual Differences*, 41(6), 999-1007.
- Diogo, Fernando (2007). Singularidades do trabalho feminino nos Açores: do macro ao microssocial. In *Actas do VI Encontro de Sociologia dos Açores* (pp. 89-101). Ponta Delgada: Centro de Estudos Sociais.
- Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A. E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1035-1045.
- Fernandes, N., & Tomé, R. (2001). Alexitimia. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 3(2), 97-115.
- Freire, L. (2010). Alexitimia: dificuldade de expressão ou ausência de sentimento? Uma análise teórica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 15-24.
- Gago, J., & Neto, D. (2001). Alexitimia e toxicodependência. *Revista Toxicodependências*, 7(3), 19-22.
- Gosline, A. (2007). Bored. *Scientific American Mind*, 18(1), 20-27.

- Haviland, M. G., Shaw, D. G., Cummings, M. A., & MacMurray, J. P. (1988). Alexithymia: subscales and relationship to depression. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 50(3), 164-170.
- Kokkonen, P., Karvonen, J. T., Veijola, J., Läksy, K., Jokelainen, J., Järvelin, M. R., & Joukamaa, M. (2001). Prevalence and sociodemographic correlates of alexithymia in a population sample of young adults. *Comprehensive psychiatry*, 42(6), 471-476.
- Lane, R. D., Sechrest, L., & Riedel, R. (1998). Sociodemographic correlates of alexithymia. *Comprehensive Psychiatry*, 39(6), 377-385.
- Lane, R. D., Sechrest, L., & Riedel, R. (1998). Sociodemographic correlates of alexithymia. *Comprehensive Psychiatry*, 39(6), 377-385.
- Martins, A. I. D. (2012). *Tédio na adolescência: estudo de adaptação e validação da "Boredom Proneness Scale" junto de uma amostra de adolescentes portugueses*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Mattila, A. K., Salminen, J. K., Nummi, T., & Joukamaa, M. (2006). Age is strongly associated with alexithymia in the general population. *Journal of psychosomatic research*, 61(5), 629-635.
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43(1), 3-12.
- Nunes Maciel, M. J., & Medici Pizão Yoshida, E. (2006). Avaliação de alexitimia, neuroticismo e depressão em dependentes de álcool. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 43-54.
- Parker, J. D., Michael Bagby, R., Taylor, G. J., Endler, N. S., & Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of personality*, 7(4), 221-232.
- Parker, J. D., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2003). The 20-Item Toronto Alexithymia Scale: III. Reliability and factorial validity in a community population. *Journal of Psychosomatic Research*, 55(3), 269-275.
- Pasini, A., Delle Chiaie, R., Seripa, S., & Ciani, N. (1992). Alexithymia as related to sex, age, and educational level: results of the Toronto Alexithymia Scale in 417 normal subjects. *Comprehensive Psychiatry*, 33(1), 42-46.

- Pinto, Â. S. D. S. (2012). *Propensão para o tédio e comportamentos de risco em adolescentes*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE.
- Praceres, N., Parker, D. A., & Taylor G, J. (2000). Adaptação portuguesa da Escala de Alexitimia de Toronto de 20 Itens (TAS-20). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 9(1), 9-21.
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262.
- Studak, C. M., & Workman, J. E. (2004). Fashion groups, gender, and boredom proneness. *International Journal of Consumer Studies*, 28(1), 66-74.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., Ryan, D. P., & Parker, J. D. (1990). Validation of the alexithymia construct: a measurement-based approach. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 35(4), 290-297.
- Taylor, G. J., Ryan, D., & Bagby, R. M. (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 44(4), 191-199.
- Taylor, G. J., Parker, J. D., Bagby, R. M., & Bourke, M. P. (1996). Relationships between alexithymia and psychological characteristics associated with eating disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 41(6), 561-568.
- Taylor, G.J., Bagby, R.M., Parker, J.D.A., (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2004). New trends in alexithymia research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73(2), 68-77.
- Vodanovich, S. J., Verner, K. M., & Gilbride, T. V. (1991). Boredom proneness: Its relationship to positive and negative affect. *Psychological reports*, 69(3_suppl), 1139-1146.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), 569-595.
- Vodanovich, S. J., Wallace, J. C., & Kass, S. J. (2005). A confirmatory approach to the factor structure of the Boredom Proneness Scale: Evidence for a two-factor short form. *Journal of Personality Assessment*, 85(3), 295-303.

- Watt, J. D., & Ewing, J. E. (1996). Toward the development and validation of a measure of sexual boredom. *Journal of Sex Research*, 33(1), 57-66.
- Watt, J. D., & Vodanovich, S. J. (1999). Boredom proneness and psychosocial development. *The Journal of Psychology*, 133(3), 303-314.
- Wangh, M. (1975). Boredom in psychoanalytic perspective. *Social Research*, 42(3), 538-550.

“Envelhecer com Vida”: Programa de intervenção na autoeficácia, motivação e qualidade de vida

Sheila Furtado

Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade dos Açores

Teresa Medeiros

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da
Universidade dos Açores/IPCDSH/UC

Resumo

Tendo em conta os baixos níveis motivacionais e de autoeficácia verificados em pessoas idosas que frequentavam um Centro de Convívio de Idosos em Ponta Delgada, tivemos como objetivo promover a sua autoeficácia, motivação e qualidade de vida, através de um programa de intervenção intitulado “Envelhecer com Vida”. Nas sessões do referido programa de intervenção foram promovidos os princípios da educação de adultos e da Psicogerontologia, bem como trabalhadas as variáveis qualidade de vida, autoeficácia e motivação. O Programa “*Envelhecer com Vida*” foi aplicado ao longo de 18 semanas e 24 sessões, a um grupo de 10 participantes. A avaliação do programa (pré e pós-teste) foi feita através de instrumentos que avaliam os constructos em análise (autoeficácia, motivação e qualidade de vida) e com a aplicação do teste T de Wilcoxon, em alternativa ao teste *t* de Student para amostras emparelhadas. Os resultados mostram uma diferença estatisticamente significativa entre pré e pós-teste, o que representou uma melhoria da autoeficácia, motivação e qualidade de vida dos participantes que frequentam o Centro de Convívio. Neste sentido, infere-se a importância de investir na promoção do Programa “*Envelhecer com Vida*” e na sua aplicação a outras amostras.

Palavras-chave: envelhecimento; autoeficácia; motivação; qualidade de vida; pessoa idosa

“Envelhecer com Vida”: Self-efficacy, motivation and quality of life intervention program

Abstract

Considering the low levels of motivation and self-efficacy found in elderly people attending a Center for the Elderly in Ponta Delgada, we aimed to promote their self-efficacy, motivation and quality of life through an intervention program entitled "Envelhecer com Vida". In the sessions of this intervention program, the principles of adult education and Psychogerontology were promoted, as well as the variables quality of life, self-efficacy and motivation. The "Envelhecer com Vida" Program was applied over 18 weeks and 24 sessions to a group of 10 participants. The evaluation of the program (pre-test and post-test) was done through instruments that evaluate the constructs under analysis (self-efficacy, motivation and quality of life) and through the Wilcoxon T test, as an alternative to Student's t-test for paired samples. The results show a statistically significant difference between pre-test and post-test, which represent an improvement in the self-efficacy, motivation and quality of life of participants attending the Center. In this sense, it is inferred the importance of investing in the promotion of the "Envelhecer com Vida" Program and its application to other samples.

Keywords: aging; self-efficacy; motivation; quality of life; elderly people

Introdução

A investigação no âmbito do envelhecimento humano tem sido desenvolvida com maior afinco nas últimas décadas, dado o aumento mundial da longevidade e a necessidade de melhor compreender o envelhecimento individual, comunitário e demográfico, bem como de agir no sentido da otimização do envelhecimento ativo e construtivo (Medeiros, 2016; Medeiros, Ribeiro, Miúdo, & Fialho, 2013).

As sociedades modernas têm criado contextos de suporte para minimizar a solidão e ajudar as famílias e as pessoas no seu processo de envelhecimento,

particularmente na idade avançada, como sejam as residências de longa permanência (vulgarmente denominados Lares de Idosos) e os Centros de Dia/ Centros de Convívio para Idosos, inseridos nas comunidades locais. Nestes contextos é frequente observar nas pessoas idosas processos de alheamento, falta de autoeficácia e de motivação perante atividades de estimulação cognitiva e social, assim como a presença de crenças erróneas de inatividade, alegando que “já trabalharam muito”, o que acentua o envelhecimento patológico, com custos sociais, familiares e individuais elevados. Não obstante, os processos de envelhecimento não são todos iguais; eles dependem de vários fatores como a história de vida, a educação, a saúde, os atributos individuais e os contextos familiares, sociais, culturais e políticos (Medeiros, 2016; Ribeiro & Medeiros, 2017). É neste contexto que se enquadra o Programa “*Envelhecer com Vida*”, uma resposta aos baixos níveis motivacionais e de autoeficácia verificados em pessoas idosas que frequentavam um Centro de Convívio de Idosos, em Ponta Delgada, e que se traduziam na baixa qualidade de vida destas pessoas.

As crenças de autoeficácia dizem respeito à convicção pessoal da capacidade ou incapacidade para levar a cabo determinada tarefa, pelo que não se trata simplesmente de o sujeito ter ou não capacidades, mas de acreditar que as possui (Silva & Lautert, 2010). Bandura (1997) identifica quatro fontes de autoeficácia capazes de promover as respetivas crenças, nomeadamente: (i) a experiência direta ou de êxito (os sucessos obtidos demonstram e/ou reforçam a capacidade de executar a tarefa e alcançar os objetivos), (ii) a experiência vicária (observação e imitação do comportamento de pessoas significativas, incrementando a crença de autoeficácia pela comparação social), (iii) a persuasão verbal; os relatos verbais de outras pessoas sobre as capacidades do sujeito influenciam o seu esforço na realização da tarefa, aumentando a probabilidade de sucesso e potenciando a crença de autoeficácia; e (iv) os estados físicos e emocionais; perante situações de stresse ou de estados emocionais negativos, o sujeito interpreta essa informação como sinal de vulnerabilidade ao mau desempenho, ao passo que estados emocionais positivos são encarados como probabilidade de sucesso, promovendo a crença de autoeficácia.

A motivação diz respeito a um processo de ordem psicológica que atua como uma força interior capaz de impulsionar o indivíduo para uma determinada ação,

podendo ser de ordem intrínseca (regulação inata e instintiva em que o indivíduo faz algo pelo interesse e pelo prazer que essa ação lhe proporciona) ou extrínseca (opinião de terceiros, pelo que o indivíduo age pela consequência resultante do seu desempenho em determinada tarefa) (Lourenço & Paiva, 2010; Vilar, 2013).

O constructo de qualidade de vida é subjetivo e multifacetado porque é influenciado pelas mais diversas dimensões da vida do indivíduo, incluindo o seu contexto histórico-cultural e, por isso, nem sempre fácil de se definir e operacionalizar. Segundo a World Health Organization Quality of Life (1998), a qualidade de vida é composta por quatro dimensões, a saber: (i) física (percepção que o sujeito tem acerca da sua condição física); (ii) psicológica (percepção relativamente ao estado cognitivo e afetivo); (iii) inter-relacional (percepção acerca das relações interpessoais e dos papéis que desempenha na sociedade); e (iv) ambiental (percepção sobre as condições ambientais do contexto onde se insere). Estas quatro dimensões concorrem para uma dimensão global – qualidade de vida percebida – contribuindo para a percepção geral do indivíduo acerca das suas condições de vida.

Os princípios e constructos acima descritos serviram de base à conceção do Programa “*Envelhecer com Vida*”, destinado a pessoas adultas e idosas que frequentam, de forma assídua, um Centro de Convívio.

Método

O Programa “*Envelhecer com Vida*” teve como principal objetivo promover as crenças de autoeficácia, a motivação e a qualidade de vida, recorrendo às bases teóricas destes construtos, em associação com os fundamentos da Teoria Social Cognitiva.

Deste modo, e para averiguar o alcance do objetivo do programa de intervenção, foi efetuada uma análise estatística baseada na seguinte hipótese: **H1:** A realização das atividades do Programa “*Envelhecer com Vida*” aumenta a autoeficácia, a motivação e a qualidade de vida dos participantes.

Participantes

O Programa “*Envelhecer com Vida*” foi desenvolvido junto de 10 pessoas adultas e idosas que frequentam um Centro de Convívio de Idosos da Ilha de S. Miguel, sendo que dois são do sexo masculino e os restantes oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 41 e os 85 anos de idade (Média= 66,60; Desvio-padrão= 10,49). Dos 10 participantes, um é casado, dois têm companheiro e os restantes sete são viúvos. Os dois participantes com idade inferior a 65 anos, e segundo informação da instituição, são utentes de uma valência de saúde mental e, por tal, foram inseridos no centro de convívio para combater o isolamento e promover a sua inserção social.

Instrumentos

Para avaliar os constructos de autoeficácia, motivação e qualidade de vida foram utilizados três instrumentos: (i) a Escala de Auto-Eficácia, traduzida para a população portuguesa por Ribeiro (2013), da original *Self-Efficacy Scale* (SES; Sherer et al., 1982). Trata-se de uma escala de tipo *Likert*, de sete pontos, composta por 15 itens que correspondem a três dimensões: Iniciação e Persistência, Eficácia Perante a Adversidade e Eficácia Social; (II) a adaptação da *Escala Multi-Factorial de Motivação no Trabalho – Multi-Moti* (Ferreira, Diogo, Ferreira & Valente, 2006), uma vez que não foi encontrado nenhum instrumento de avaliação da motivação para a frequência de um Centro de Convívio para pessoas idosas. A escala de *Likert* adaptada é constituída por 17 itens, cotados segundo uma escala de cinco pontos e que dizem respeito a questões relacionadas com a satisfação com as atividades desenvolvidas, ambiente de cooperação entre as pessoas que frequentam o Centro de Convívio, interesse em desenvolver atividades de maior responsabilidade e importância da avaliação do desempenho na realização de atividades; (iii) e uma adaptação da *Escala de Qualidade de Vida* (WHOQOL, 1997) – instrumento de avaliação complexo e transcultural que visa avaliar a qualidade de vida das pessoas. Por ter presente a dimensão da escala original, foi utilizado apenas um conjunto de itens destinados a avaliar a satisfação da pessoa relativamente à sua vida (uma avaliação geral), saúde, energia, sono e atividades de vida diária.

Procedimentos éticos e estatísticos

Para a implementação do programa “*Envelhecer com Vida*” foi realizado um levantamento de necessidades junto do público-alvo e da equipa técnica da instituição onde este foi desenvolvido, no sentido de perceber as dificuldades sentidas. Esta identificação de necessidades foi efetuada em conjunto com a equipa técnica da instituição e através da observação direta. Com o delineamento da intervenção, de carácter voluntário, prosseguiu-se com a aplicação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido passado a cada participante, onde foram asseguradas as questões éticas associadas à investigação científica em participantes humanos e à intervenção psicológica, solicitando a sua assinatura.

O projeto de intervenção foi iniciado com uma avaliação das variáveis em estudo, de modo a analisar os níveis iniciais de autoeficácia, motivação e qualidade de vida dos participantes. Posteriormente, foram desenvolvidas 24 sessões de intervenção, de quarenta e cinco minutos cada, realizadas duas vezes por semana e com recurso a dinâmicas individuais e de grupo, baseadas nos fundamentos da Psicogerontologia e da Gerontagogia, bem como nas fontes de autoeficácia e nos princípios da *ação humana*. Estas sessões foram desenvolvidas pela psicóloga estagiária da instituição e incluíram a construção de atividades de estimulação pessoal (exercícios para aumentar a autoestima, a valorização interpessoal e a coesão grupal), atividades de estimulação cognitiva (exercícios de evocação e estimulação da memória, de concentração e de atenção) e psicomotora (exercícios de promoção das habilidades motoras), atividades de comunicação interpessoal (através das artes performativas como a preparação e apresentação de um musical, apelando às preferências motivacionais do grupo etc.). Finalizadas as sessões, foi efetuada uma reavaliação das variáveis, a fim de analisar os níveis de autoeficácia, motivação e qualidade de vida dos participantes, após o programa, para a sua validação.

Os dados recolhidos na avaliação inicial e final foram analisados com recurso ao teste T de Wilcoxon, a alternativa não paramétrica ao teste *t* de Student para amostras emparelhadas, uma vez que a amostra não segue uma distribuição

normal. Os dados foram tratados com recurso ao programa SPSS Statistics, versão 21.

Apresentação e discussão de resultados

Para averiguar o alcance do objetivo do programa de intervenção e estudar a hipótese de que de que o programa “Envelhecer com Vida” aumenta a autoeficácia, a motivação e a qualidade de vida dos participantes, foram analisadas as frequências descritivas dos respetivos índices, antes e após a intervenção e foi realizado o teste T de Wilcoxon (Tabela 1).

Tabela 1

Análise descritiva e teste T de Wilcoxon

		Pré-teste	Pós-teste	Significância associada ao teste T de Wilcoxon <i>p</i>
Autoeficácia	Mínimo	23	67	0,00
	Máximo	89	95	
	M	57,41	79,5	
	DP	18,50	10,2	
Motivação	Mínimo	31	44	0,03
	Máximo	59	68	
	M	45,72	59,8	
	DP	8,51	7,40	
Qualidade de vida	Mínimo	31	52	0,01
	Máximo	67	70	
	M	48,31	59,5	
	DP	10,82	5,62	

Os resultados expressos na Tabela 1 mostram um aumento dos valores dos índices de autoeficácia, motivação e qualidade de vida, após a aplicação do Programa “Envelhecer com Vida” no conjunto das suas sessões, tanto nos valores mínimos e máximos observados, como na média, o que sugere o impacto

positivo do Programa. Ademais, verifica-se uma diminuição do desvio-padrão em todas as variáveis em estudo, pelo que os resultados são mais consistentes após as atividades. Estas observações são confirmadas pelo teste T de Wilcoxon, cujo nível de significância associado é inferior a 0,05, o que mostra que as diferenças observadas pela análise descritiva são estatisticamente significativas (sig. < 0,05).

Assim, os resultados observados comprovam o impacto positivo do Programa “*Envelhecer com Vida*” na autoeficácia, motivação e qualidade de vida das pessoas adultas e idosas submetidas a este programa piloto, pelo que se aceita a hipótese em estudo.

Conclusão

O Programa “*Envelhecer com Vida*” visou a promoção das crenças de autoeficácia dos participantes e o fomento dos princípios da *ação humana*, tendo como pilar as bases da gerontagogia (Búfalo, 2013; Lemieux & Martinez, 2000), ou seja, de uma educação voltada para a pessoa idosa. Com este programa de 24 sessões e ao longo de 18 semanas foi possível aumentar os níveis de autoeficácia, motivação e qualidade de vida das pessoas adultas e idosas do Centro de Convívio, numa forte contribuição para a otimização do seu processo individual de envelhecimento. O Programa “*Envelhecer com Vida*” constitui, portanto, uma estratégia de relevo na intervenção com pessoas idosas, bem como um contributo à investigação científica, na medida em que a avaliação mostrou o impacto da intervenção na autoeficácia sobre a motivação e qualidade de vida.

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2011). A social cognitive perspective on positive psychology. *Revista de Psicologia Social*, 26, 7-20.
- Búfalo, K. S. (2013). Aprender na terceira idade: Educação permanente e velhice bem-sucedida como promoção da saúde mental do idoso. *Revista Kairós Gerontologia*, 16 (3), 195-212.

- Ferreira-Alves, J., & Novo, R. (2006). Avaliação da discriminação social de pessoas idosas em Portugal. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 65-77.
- Lemieux, A., & Martinez, M. S. (2000). Gerontagogy beyond words: A reality. *Educational Gerontology*, 26(5), 475-498.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15(2), 132-141.
- Medeiros, T. (Coord.) (2016). *Re(Pensar) as pessoas idosas no séc. XXI*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Medeiros, T., Ribeiro, C., Miúdo, B. P., & Fialho, A. (Coord.) (2013). *Envelhecer e conviver*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Ribeiro, E., & Medeiros, T. (2017, no prelo). Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida para estudantes seniores: Bem-estar psicológico e satisfação com a vida. In A. M. A. Candeias (Coord.), *LL - Desenvolvimento, bem-estar e inclusão*. Universidade de Évora.
- Silva, M. S., & Lautert, L. (2010). O senso de auto-eficácia na manutenção de comportamentos promotores de saúde de idosos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(1), 61-67.
- Vilar, A. L. (2013). *Proposta da aplicação das teorias motivacionais no âmbito da gestão dos servidores fiscais da Secretaria de Estado da Receita - SER - PB*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Acedido em 6 de junho de 2016, de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3347/1/msc_alssvilar.pdf.
- World Health Organization Quality of Life. (1997). *Measuring quality of life*. Programa de saúde mental, In World Health Organization, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse, Switzerland. Acedido em 6 de junho de 2016, de http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf.
- World Health Organization Quality of Life. (1998). *User manual*. Programme on Mental Health, In World Health Organization, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse, Switzerland. Acedido em 6 de junho de 2016, de http://www.who.int/mental_health/evidence/who_qol_user_manual_98.pdf.

Roteiro de Saúde Mental da Região Autónoma dos Açores: Uma avaliação às cinco edições do evento

Sheila Furtado

Mestrado em Psicologia da Educação

Universidade dos Açores

Vitória Botelho Furtado

Centro Paroquial de Bem Estar Social de São José

Resumo

As mudanças sociais, políticas e económicas que têm sido realizadas na contemporaneidade, influenciam o *modus vivendi* da comunidade e, consequentemente, a saúde mental dos cidadãos. Por ter presente as implicações da conjuntura atual, bem como o crescente número de pessoas com doença mental diagnosticada, o Centro Paroquial de Bem Estar Social de São José – IPSS da ilha de São Miguel (Açores, Portugal) – pretendeu sensibilizar a população em geral e os técnicos em particular para a importância desta temática, bem como promover boas práticas no âmbito da saúde mental. Para tal, a instituição desenvolve anualmente o Roteiro de Saúde Mental da Região Autónoma dos Açores, um evento organizado em parceria com instituições locais de saúde mental e que inclui o desenvolvimento de conferências proferidas por especialistas na área, *workshops* diversos, apresentação de pósteres científicos e concursos direcionados às escolas. A avaliação foi efetuada através de um instrumento online, direcionado aos participantes desta iniciativa. Nas quatro edições desenvolvidas, registou-se a participação de 125 pessoas nas conferências, o que representa o alcance da intervenção na comunidade. Os resultados mostram que os participantes consideram o Roteiro de Saúde Mental uma boa iniciativa, com impacto social de relevo e sugerem o desenvolvimento de outros temas associados à temática da saúde mental. Os objetivos a que a

instituição se propôs foram alcançados com sucesso, numa mais-valia para a sensibilização sobre a temática da saúde mental.

Palavras-chave: intervenção social; saúde mental; prevenção; avaliação

Mental Health Routes of the Autonomous Region of the Azores: An evaluation of the five editions of the event

Abstract

The social, political and economic changes that have been employed in contemporary times influence the *modus vivendi* of the community and, consequently, the mental health of the citizens. Because we are aware of the implications of the current situation, as well as the growing number of people with diagnosed mental illness, an institution of São Miguel Island (Azores, Portugal) – Centro Paroquial de Bem Estar Social de São José – aimed to sensitize the population in general and technicians in particular to the importance of this subject, as well as to promote good practices in the field of mental health. In order to reach the proposed objectives, this institution develop the Mental Health Roadmap of the Autonomous Region of the Azores every year, an event organized in partnership with local mental health institutions, which includes the development of conferences given by experts in the field, various workshops, poster presentations and competitions aimed at schools. The evaluation was made through an *online* tool, aimed at the participants of this initiative. In the four editions developed, there was a participation of 125 people in the conferences, which represents the scope of our intervention in the community. The results show that the participants consider the Mental Health Roadmap as a good initiative with a significant social impact and suggest the development of other themes related to mental health. he objectives we set ourselves were successfully achieved, adding value to the awareness of mental health issues.

Keywords: social intervention; mental health; prevention; evaluation

Introdução

O Centro Paroquial de Bem Estar Social de São José (CPBESSJ) é uma instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos, que presta apoio psicossocial e humanitário à comunidade onde se insere, através da satisfação de necessidades de educação; socialização; integração; cultura; ocupação; saúde e bem-estar psicológico de crianças, jovens, senhoras portadoras de doença mental e pessoas idosas. Nestes conformes, o CPBESSJ procura assumir-se como um agente de mudança social e possui como visão contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, através da promoção do desenvolvimento mental, moral, identitário, sexual e social dos cidadãos.

Uma das seis valências da instituição em causa é a Unidade de Vida Apoiada – Vila Azálea, uma residência que se destina a senhoras com experiência de doença mental, com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos e com capacidade para acolher dez pessoas em regime interno (que residem nesta valência) e quatro pessoas em regime externo (que têm apoio desta valência, mas que não residem na mesma). Desta forma, a UVAP-VA constitui uma resposta social de relevo a senhoras com grau moderado de incapacidade psicossocial, resultante de uma doença mental grave, clinicamente estáveis, mas desprovidas de suporte familiar e social adequado.

A doença mental foi definida pela Direção-Geral da Saúde (2002) como um conjunto de sintomas clinicamente identificados ou de comportamentos disfuncionais associados, que implicam sofrimento e interferência nas funções pessoais, de tal modo que há interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais. Neste sentido, a doença mental está associada a rutura biográfica, experiências subjetivas desagradáveis, limitação no enriquecimento pessoal, sintomas organizados e constantes, percurso e prognóstico previsíveis, sensibilidade a tratamento biológico específico e contributo da intervenção psicológica (Australian Healthcare and Hospitals Association, 2015).

No contexto da intervenção realizada pela UVAP-VA e no sentido de lançar o debate sobre a temática da saúde mental, o CPBESSJ propôs-se a coordenar encontros / reuniões onde participam representantes das seguintes entidades: Instituto São João de Deus – Casa de Saúde São Miguel; Irmãs Hospitaleiras do sagrado Coração de Jesus – Casa de Saúde N. Sra. da Conceição, Associação

ANCORAR, Serviço de Psiquiatria do Hospital do Divino Espírito Santo, Serviço Diocesano para a Pastoral Social dos Açores e a Associação Encontrar+se.

Esta parceria consistiu na criação de um grupo em função de um domínio temático concreto e focalizado em objetivos comuns. De acordo com Vargas-Moniz e Morgado (2010), este tipo de parcerias parte do pressuposto de que uma abordagem holística aos problemas sociais tem maior probabilidade de sucesso do que perspectivas fragmentadas. Defendemos que a articulação dos apoios à comunidade deve sustentar-se numa gestão em rede, envolvendo diversos atores sociais e instâncias institucionais, numa colaboração dinâmica intersetorial e territorial (Ermelinda, 2013; Loyola, 2017; Ornelas, 2007; Ruiz-Tagle, 2012).

Foi neste sentido que surgiu a realização do I Roteiro de Saúde Mental da Região Autónoma dos Açores, que decorreu de 8 a 12 de Outubro de 2012, por ocasião da comemoração do Dia Mundial da Saúde Mental. Esta iniciativa assumiu especial relevância pelo facto de tornar a comemoração do Dia Mundial da Saúde Mental num evento comum às instituições que trabalham nesta área. O dia 10 de Outubro de 2012 foi dedicado à realização de um ciclo de conferências, onde participaram profissionais da área da psiquiatria, da psicologia, da enfermagem e do serviço social. Além da componente científica inserida nas conferências, este evento incluiu a abertura das entidades parceiras à comunidade e a realização de uma exposição do Hospital do Divino Espírito Santo sobre saúde mental.

O Roteiro de Saúde Mental da RAA é um evento organizado anualmente, pelo que conta já com a sua quinta edição. Neste âmbito, e 5 anos após a realização do primeiro roteiro, tomou-se a iniciativa de avaliar a sua organização, através de um estudo exploratório diacrónico, direccionado aos participantes do evento.

Método

A avaliação das edições do Roteiro de Saúde Mental da Região Autónoma dos Açores foi efetuada através de um estudo quantitativo, através da recolha de informação junto dos participantes, ao longo dos primeiros 4 anos de concretização do evento.

Uma vez que o roteiro em causa compreende a realização de diferentes iniciativas, objetivamos avaliar somente a participação nas conferências organizadas.

Participantes

Nas quatro Conferências de Saúde Mental participaram 125 pessoas, com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos. De notar que o número de participantes dos roteiros e conferências não corresponde, necessariamente, ao total de pessoas que participaram nestas iniciativas, uma vez que o preenchimento do questionário de avaliação não foi obrigatório.

Procedimentos éticos e estatísticos

No âmbito da organização do Roteiro de Saúde Mental da Região Autónoma dos Açores, foi efetuada uma recolha de dados no final de cada ciclo de conferências, ao longo dos 4 anos de edição deste evento.

O instrumento de recolha de dados foi inserido nas pastas disponibilizadas aos participantes, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documentos que foram recolhidos pela comissão organizadora do evento.

Após recolha de dados em cada edição, foi efetuada a respetiva análise através do programa de análise estatística SPSS, V.21. 4 anos após o início desta iniciativa interinstitucional, foi realizada uma análise geral dos dados recolhidos e que aqui se apresentam.

Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados consistiu numa escala de *Likert* de 4 pontos, onde 1 corresponde a mau, 2 a razoável, 3 a bom e 4 a muito bom. Esta escala é composta por 9 itens que correspondem a questões associadas à organização do evento, nomeadamente: (i) atendimento no secretariado; (ii) espaço/local; (iii) intervenções realizadas; (iv) temas abordados; (v) gestão do tempo; (vi) *coffee-break*; (vii) organização geral; (viii) divulgação e programa; e (ix) contributo para a vida pessoal/profissional.

Para uma avaliação geral das quatro conferências já desenvolvidas, foi construído um índice único dos itens de avaliação abordados nos questionários de avaliação.

Apresentação e discussão de resultados

A análise dos dados recolhidos permitiu averiguar que a maior parte dos participantes avaliou as intervenções desenvolvidas durante os ciclos de conferência como bons e os restantes itens de avaliação como muito bons (Tabela 1).

A análise descritiva do índice constituído pelos itens que avaliam as quatro conferências permitiu concluir que, em média, os participantes avaliaram esta iniciativa como boa ($M = 4,35$) (Tabela 2).

A título de curiosidade, procedeu-se ainda à análise dos itens supramencionados ao longo das quatro conferências, a fim de compreender a sua evolução ao longo do tempo.

Numa análise geral, foi possível elencar as seguintes conclusões: (i) as intervenções, a organização e o contributo para a vida pessoal/profissional apresentaram a mesma avaliação ao longo das quatro conferências (bom); (ii) o *coffee-break* e a divulgação/programa tiveram uma avaliação superior na I Conferência (muito bom), mantendo-se bons nas restantes; (iii) o atendimento no secretariado diminuiu de muito bom para bom na última conferência; (iv) o espaço foi avaliado como bom na III Conferência, mantendo-se muito bom nas restantes; (v) a gestão do tempo foi considerada boa nas I, III e IV Conferências, embora tenha diminuído para razoável na II Conferência; e (vi) os temas foram avaliados como bons nas primeiras duas conferências, embora tenha diminuído para razoável na terceira e aumentado posteriormente para muito bom na última (Tabela 3).

Tabela 1

Análise de frequência dos itens de avaliação do Roteiro de Saúde Mental

	Avaliação	Frequência	Porcentagem Válida
Atendimento no secretariado	Mau	1	0,8
	Razoável	4	3,2
	Bom	55	44,0
	Muito Bom	65	52,0
Espaço	Mau	3	2,4
	Razoável	17	13,6
	Bom	42	33,6
	Muito Bom	63	50,4
Intervenções desenvolvidas	Mau	4	3,2
	Razoável	28	22,4
	Bom	58	46,4
	Muito Bom	35	28,0
Temas abordados	Mau	1	0,8
	Razoável	5	4,0
	Bom	20	16,0
	Muito Bom	59	47,2
Gestão do tempo	Mau	2	1,6
	Razoável	3	2,4
	Bom	25	20,0
	Muito Bom	65	52,0
Coffee-Break	Mau	3	2,4
	Razoável	5	4,0
	Bom	24	19,2
	Muito Bom	53	42,4
Divulgação e programa	Mau	1	0,8
	Razoável	3	2,4
	Bom	14	11,2
	Muito Bom	31	24,8
Contributo para a vida pessoal/profissional	Mau	4	3,2
	Razoável	35	28,0
	Bom	65	52,0
	Muito Bom	21	16,8
Organização geral	Mau	1	0,8
	Razoável	2	1,6
	Bom	6	4,8
	Muito Bom	67	53,6

Tabela 2

Avaliação geral das quatro Conferências de Saúde Mental

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Avaliação Geral	125	2	5	4,35	0,58

Tabela 3

Média da avaliação em função das quatro Conferências de Saúde Mental

	I	II	III	IV Conferência
	Conferência	Conferência	Conferência	
Atendimento	5	5	5	4
Espaço	5	5	4	5
Intervenções	4	4	4	4
Temas	4	4	3	5
Gestão do Tempo	4	3	4	4
Coffee-Break	5	4	4	4
Organização	4	4	4	4
Divulgação	5	4	-----	4
Contributo	4	4	4	4
Avaliação Geral	4	4	4	4

Incidindo agora sobre a avaliação geral das quatro conferências, a leitura global da análise descritiva dos respectivos índices dá conta da constância de valores ao longo do tempo, o que sugere a mesma avaliação para todas – bom. Não obstante, e aquando de uma leitura mais atenta sobre os valores decimais da análise descritiva dos índices, foi possível compreender que, apesar de as quatro conferências serem avaliadas como boas, a verdade é que houve uma diminuição da primeira para a segunda e da terceira para a quarta conferência (Tabela 4).

Assim, conclui-se que, até à data, a I Conferência de Saúde Mental foi a que apresentou uma avaliação superior, contrariamente à II Conferência de Saúde mental, considerada a menos positiva até então.

Tabela 4

Média da avaliação geral em função das quatro Conferências de Saúde Mental

	I	II	III	IV
	Conferência	Conferência	Conferência	Conferência
Avaliação Geral	4,18	3,91	4,12	3,94

Estes resultados evidenciam o interesse da população no Roteiro de Saúde Mental da RAA e o alcance dos objetivos propostos pela respetiva organização, numa mais-valia para a sensibilização da população no âmbito da saúde mental e partilha de boas práticas entre os técnicos da área.

Conclusão

O Centro Paroquial de Bem Estar Social de São José, em parceria com outras instituições locais, organiza anualmente o Roteiro de Saúde Mental da Região Autónoma dos Açores. Esta iniciativa tem como intuito a comemoração do Dia Mundial da Saúde Mental – dia 10 de Outubro – através de um evento impulsionador do esclarecimento da comunidade e promotor de um trabalho interinstitucional na ilha de São Miguel, com o objetivo de unir as entidades que trabalham na área da saúde mental; articular os serviços; esclarecer a sociedade; partilhar conhecimentos; receber a comunidade e dar a conhecer os serviços existentes.

Com o intuito de avaliar a organização deste evento, desenvolveu-se um estudo diacrónico, através da recolha de dados no contexto da realização das respetivas conferências, a fim de adequar as novas edições às expectativas dos participantes.

Os resultados obtidos indicam que o Roteiro de Saúde Mental é considerado uma boa iniciativa pelos participantes, os quais reconheceram o contributo do evento para a sua vida pessoal e profissional, não só devido à partilha de boas práticas profissionais e de estratégias a adotar com os utentes, mas sobretudo pelo esclarecimento dos sinais de alerta e respostas sociais que existem para que a população possa estar atenta e sensível à doença mental.

Neste sentido, reconhece-se a importância de desenvolver iniciativas desta natureza para a sensibilização da população relativamente às questões associadas à saúde mental, pelo que se verifica a necessidade de manter a organização do Roteiro de Saúde Mental da Região Autónoma dos Açores.

Referências bibliográficas

- Australian Healthcare and Hospitals Association. (2015). Mental Health: Ahha primary health network discussion paper series - paper two. Acedido em 17 de outubro de 2017, de <http://apo.org.au/node/54873>.
- Direção Geral da Saúde. (2002) *The World Health Report 2001* (1ª ed.) Lisboa. ISBN: 972-675-082-2.
- Ermelinda, M. (2013). Qualidade de vida da pessoa com doença mental em contexto comunitário. In *Fórum Internacional Cuidados de Saúde ao Domicílio*, Coimbra, 2013.
- Loyola, C. M. D. (2017). Saúde mental e enfermagem psiquiátrica: Contribuições para a ressocialização da pessoa em sofrimento psíquico. *Esc. Anna Nery*, 21(3), 1-2. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0003-0001.
- Ornelas, J. H. (2007). Psicologia Comunitária: Contributos para o desenvolvimento de serviços de base comunitária para pessoas com doença mental. *Análise Psicológica*, 25(1). DOI: 10.14417/ap.425.
- Ruiz-Tagle, J. (2002). A Theory of Socio-spatial Integration: Problems, Policies and Concepts from a US Perspective. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37. DOI: 10.1111/j.1468-2427.2012.01180.x.
- Vargas-Moniz, M., & Morgado, J. (2010). Parcerias e coligações comunitárias: Potencialidades e desafios na criação de respostas articuladas. *Análise Psicológica*, 3(28), 395-409.

Ação social nas paróquias da Região Autónoma dos Açores: conhecer para melhor intervir

Sheila Furtado

Mestrado em Psicologia da Educação
Universidade dos Açores

Vitória Botelho Furtado

Centro Paroquial de Bem Estar Social de São José

Mónica Fernandes

Centro Paroquial de Bem Estar Social de São José

Resumo

O Serviço Diocesano para a Pastoral Social é um serviço da Diocese dos Açores que tem como objetivo incentivar as comunidades a debruçarem-se sobre temáticas da área social, sendo que a prioridade incide sobre os mais pobres, com vista à promoção de um futuro favorável. De forma a combater as problemáticas sociais da região (toxicodependência, pobreza, entre outras), criou-se um questionário com o intuito de conhecer a realidade das paróquias e as iniciativas que estão a ser desenvolvidas para dar resposta às necessidades sociais. Foi construído um instrumento de recolha de dados *online*, composto por 16 questões relativas à intervenção social nas paróquias (ex. problema social de maior impacto; dificuldades sentidas; recursos para fazer face às necessidades). Os dados foram alvo de uma análise quantitativa, através do programa estatístico SPSS. A maior parte das paróquias identificou como problemáticas sociais mais evidentes a pobreza, a toxicodependência, o desemprego e a doença mental. Constatou-se a existência de mecanismos de intervenção na área da pobreza e abandono escolar, contrariamente ao que acontece relativamente à toxicodependência, delinquência juvenil e alcoolismo, o que evidencia a necessidade de sensibilizar os agentes da pastoral de cada paróquia para um olhar assertivo sobre as problemáticas existentes na sua comunidade,

para que as respostas fornecidas sejam as mais ajustadas e potenciadoras de *empowerment*. Além disso, este estudo representa um ponto de partida para a intervenção social concertada e organizada nas paróquias da região, a fim de minimizar o impacto das problemáticas sociais identificadas.

Palavras-chave: intervenção social; serviço diocesano para a pastoral social dos açores; diagnóstico; respostas sociais

Social work in the parishes of the Azores: Knowing to better intervene

Abstract

The Diocesan service for the social ministry of the Azores is a valence of the Diocese of the Azores which aims to encourage communities to focus on social issues, with priority being given to the poorest, with a view to promoting a favorable future. In order to combat the social problems of the region, a questionnaire was created with the purpose of knowing the reality of the parishes and the initiatives that are being developed to respond to social needs. An *online* data collection tool was built, consisting of 16 questions related to social intervention in parishes (eg social problem of greatest impact, difficulties experienced, resources to meet needs). The data were subjected to a quantitative analysis through the SPSS statistical program. Most parishes identified poverty, drug addiction, unemployment and mental illness as the most obvious social problems. It was verified the existence of mechanisms of intervention in the area of poverty and school drop-out, contrary to what happens with respect to drug addiction, juvenile delinquency and alcoholism, wich emphasise the necessity to sensitize the pastoral agents of each parish for an assertive look at the problems existing in their community, so that the answers provided are the most adjusted and empowering. In addition, this study represents a starting point for concerted and organized social intervention in the parishes of the region in order to minimize the impact of the identified social problems.

Keywords: social intervention; diocesan service for the social ministry of the Azores; diagnosis; social responses

Introdução

A atual comissão do Serviço Diocesano da Pastoral Social, que entrou em vigor a Outubro de 2015, é constituída pelo Pe. Dr. Duarte Melo (Diretor); Dr.^a Vitória Botelho Furtado; Dr. Nuno Ferreira; Dr. Artur Martins; Eng.^o Diogo Cymbron; Dr.^a Mónica Fernandes. Em 2016 passa a integrar igualmente o Serviço Diocesano, o Eng. Francisco Gil. Este é um serviço social que pertence à Diocese de Angra (Açores) e que conta com a colaboração voluntária de agentes sociais de relevo na localidade e que juntos reúnem esforços no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Na 41^a sessão plenária do Conselho Presbiteral e 11^a sessão plenária do Conselho Pastoral foi eleita por unanimidade como prioridade de ação, a Pastoral Social. No contexto das ações desenvolvidas até então, é objetivo do Serviço Diocesano da Pastoral Social dos Açores no ano de 2016/2017, debruçar-se sobre as temáticas da pobreza infantil; a promoção da saúde mental e o direito ao trabalho. Atendendo ainda às orientações emanadas pelo Papa Francisco na carta encíclica “*Laudato Si*”, pretende-se chamar a atenção sobre a temática do desenvolvimento sustentável. A prioridade incide sobre os mais pobres, os mais sofridos da vida a promoção de um futuro favorável.

Entre as várias iniciativas a que a comissão se propôs desenvolver, destaca-se o diagnóstico de acção social nas paróquias, um estudo sobre a intervenção social na Região Autónoma dos Açores e a que se refere o presente artigo.

Método

O estudo em foco é de natureza exploratória e utiliza o método quantitativo de recolha e análise de dados, uma vez que não existem estudos nessa área, ao nível da Região Autónoma dos Açores, pelo que se achou pertinente conhecer a realidade regional no âmbito da intervenção social, a fim de partilhar iniciativas, sensibilizar para as problemáticas existentes e orientar a intervenção futura.

Participantes

O estudo desenvolvido contou com a participação de todas as ilhas da Região Autónoma dos Açores (9) e teve um total de 58 respostas. De notar que cada resposta equivale a uma paróquia ou ouvidoria (conjunto de paróquias), pelo que não se trata de respostas associadas a diferentes pessoas, mas a diferentes realidades locais.

Ao especificar as ouvidorias e paróquias que participaram na investigação, foi possível contar com a representação de todas as ouvidorias da região (16), num total de 85 paróquias (de um conjunto de 166).

Procedimentos éticos e estatísticos

Num primeiro momento, reuniram-se os elementos do Serviço Diocesano para a Pastoral Social dos Açores, no sentido de construir o instrumento de recolha de dados, em constante contacto com os diferentes grupos geográficos da Região Autónoma dos Açores, presididos pelo Exmo. Rev. D. João Lavrador, Digníssimo Bispo de Angra e Ilhas dos Açores

Após construção do instrumento de recolha de dados, foi efetuado um contato com todas as ouvidorias da Região Autónoma dos Açores, no sentido de solicitar a sua colaboração na investigação. Assim, o instrumento foi enviado por *email* a cada ouvidoria, que por sua vez reencaminhou essa informação às respetivas paróquias, para que cada Padre e/ou responsável preenchesse o instrumento, devendo depois endereçá-lo ao Serviço Diocesano para a Pastoral Social dos Açores, via correio.

Por ter presente a dificuldade económica que atualmente se vive, e por forma a potenciar a adesão do público-alvo, optou-se por facilitar a recolha de dados com a possibilidade de preencher o questionário de forma *online*, através do Google Docs.

Finalizada a recolha de dados, procedeu-se à respetiva análise, através do programa de análise estatística SPSS, V.21. A análise consistiu essencialmente em frequências estatísticas, uma vez que não foi objetivo efetuar correlações entre variáveis.

Após a análise dos dados recolhidos, e a fim de divulgar os resultados do estudo, foram promovidos encontros com os diferentes grupos geográficos da Região Autónoma dos Açores, presididos pelo Exmo. Rev. D. João Lavrador e onde estiveram presentes os representantes das ouvidorias, paróquias e serviços sociais locais.

Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados foi construído especificamente para o fim desta investigação, onde foram inseridas questões relativas à intervenção social na Região Autónoma dos Açores e de acordo com os objetivos do Serviço Diocesano para a Pastoral Social dos Açores.

A recolha de informação foi efetuada através de um questionário simples de questões abertas e fechadas, num total de 16 perguntas sobre aspetos como: (i) problemas sociais que existem na paróquia; (ii) respostas sociais existentes; (iii) capacidade de registar a intervenção prestada; (iv) existência de grupos de voluntários organizados; (v) articulação com técnicos superiores.

Apresentação e discussão de resultados

A análise dos dados permitiu verificar que na Região Autónoma dos Açores, as problemáticas com maior incidência são a pobreza e o desemprego (ambas com 84,5%), seguidas da toxicodependência (77,6%) e alcoolismo (63,8%) (Gráfico 1). Para intervir no âmbito das problemáticas evidenciadas, as paróquias sugerem o desenvolvimento de iniciativas como: diálogo com IPSS's e instituições sociais; mais voluntariado e mais rendimentos; ter gente preparada para responder aos problemas existentes; formações e campanhas de sensibilização; estruturas a nível social e de saúde; aconselhamento e orientação.

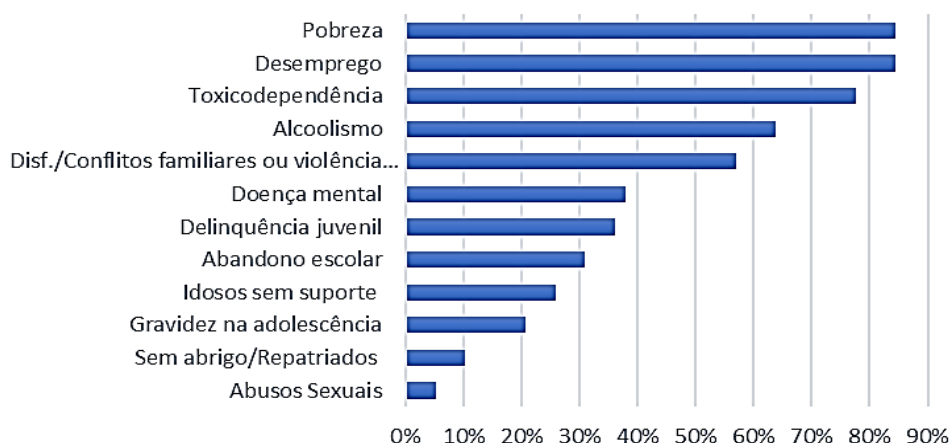


Gráfico 1. Probleáticas existentes na Região Autónoma dos Açores e sua prevalência

Após ter conhecimento das problemáticas que existem na região, foi do nosso interesse perceber quais as que têm resposta social e quais as que carecem desse apoio, no sentido de apontar as necessidades a esse nível. Assim, e perante os resultados obtidos, verificou-se que a pobreza, apesar de ser a problemática com maior incidência, é também a que regista maior apoio social (69%), contrariamente ao alcoolismo (1,7%), que carece de uma resposta social.

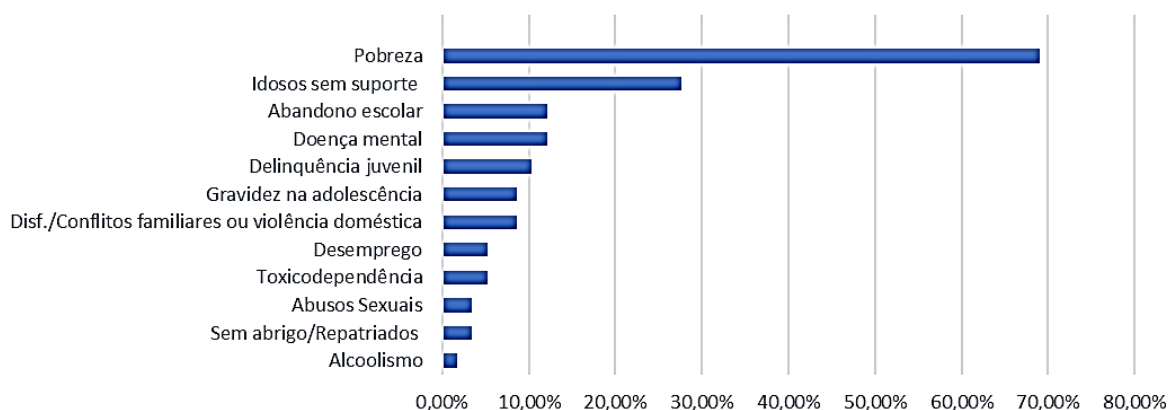


Gráfico 2. Respostas sociais desenvolvidas em função das problemáticas existentes

Quanto ao tipo de respostas que existem nas diferentes paróquias, verifica-se uma maior existência de visitas organizadas a familiares, doentes, idosos e/ou reclusos (74,1%), seguida do apoio em roupas (63,8%), atendimento social (62,1%), entre outras (Gráfico 3).

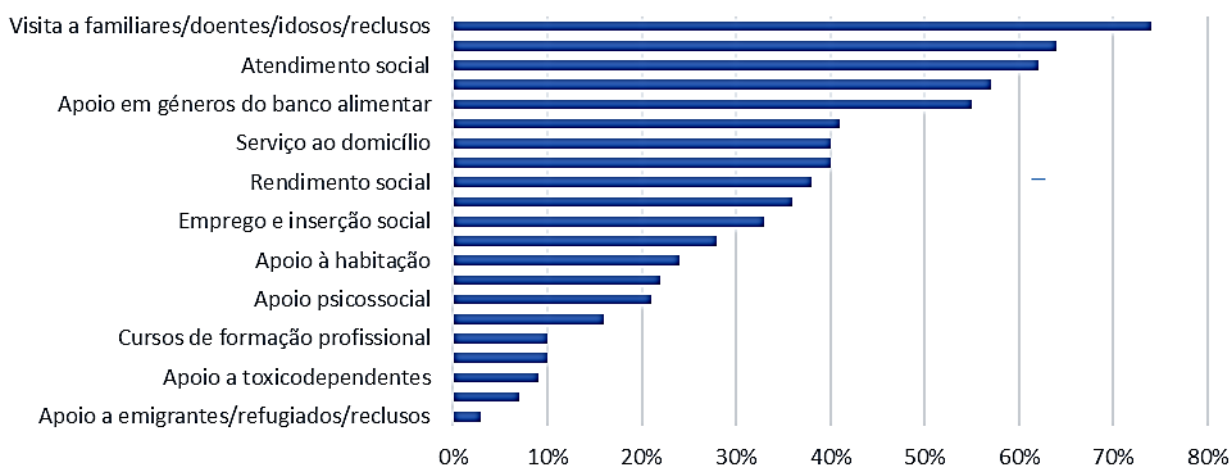


Gráfico 3. Respostas/serviços sociais existentes na região e sua prevalência

Com o intuito de partilhar boas práticas e, de certa forma, incentivar as entidades a desenvolver iniciativas que ajudem a manter a intervenção prestada, questionou-se as paróquias sobre a proveniência das respetivas receitas, ao que os resultados indicam que, na sua maioria, as instituições obtêm apoio através da receção de donativos (65,5%), angariação de bens/géneros (58,6%) e angariação de fundos (50%) (Gráfico 4).

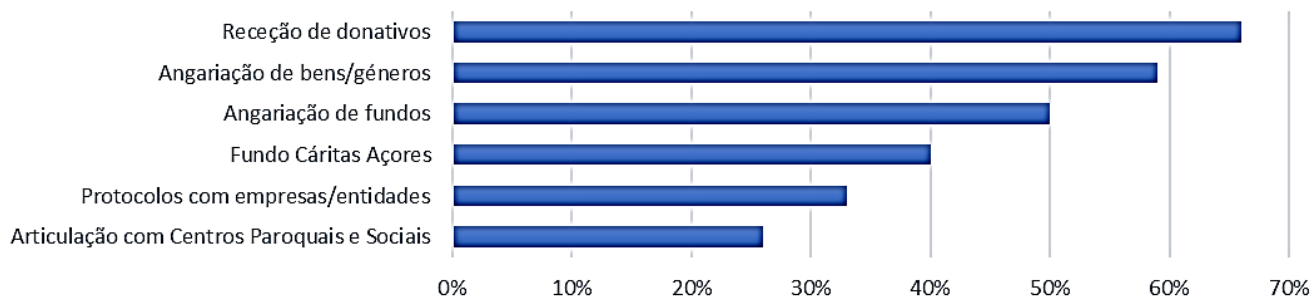


Gráfico 4. Proveniência das receitas sociais e sua prevalência

Não obstante as várias dificuldades económicas que dificultam a intervenção prestada, os resultados permitiram compreender que na sua maioria (59,6%), as paróquias consideram que promovem a autonomia dos mais desprotegidos socialmente e que há um acompanhamento adequado às pessoas com doença mental. Contudo, as paróquias sugerem que na área da saúde mental poderão ser melhorados os seguintes aspetos: ligação às Casas de Saúde/serviços; acompanhamento aos familiares; consultas de Psicologia; grupo de suporte de voluntariado; sensibilização; cuidados continuados; consciencialização; reconhecimento da dignidade dos portadores de doença mental.

Outra questão de relevo prendeu-se com as instituições que dão resposta aos problemas sociais que existem. Os resultados obtidos mostram que as instituições locais que mais dão resposta às problemáticas sociais identificadas são Núcleos Cáritas (43,1%), Instituições Particulares de Solidariedade Social e grupos de voluntários (ambos com 41,4%) (Gráfico 5). De notar que na sua maioria (82,1%), as paróquias mostram-se disponíveis para realizar um trabalho em rede com as instituições.

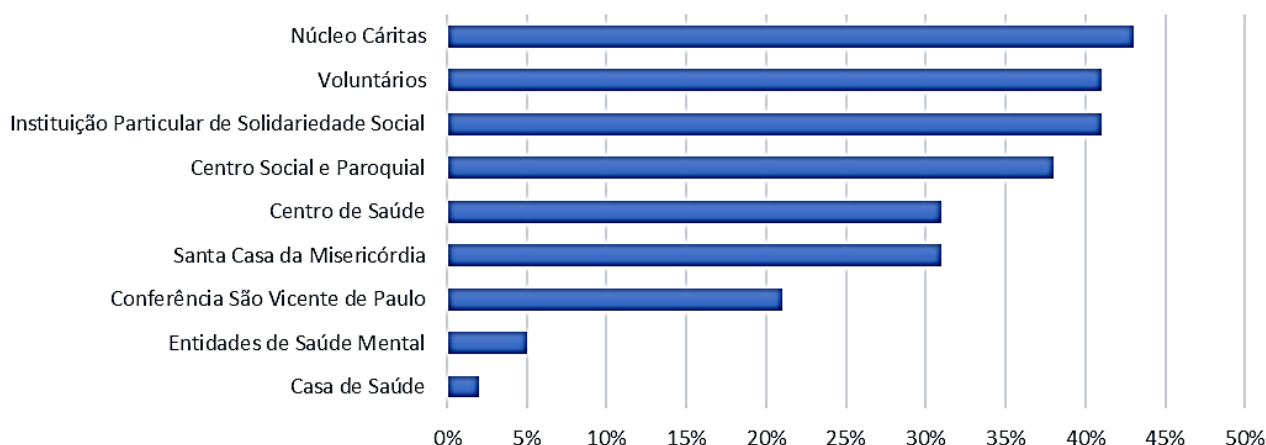


Gráfico 5. Entidades com resposta social de relevo e sua prevalência

Para o sucesso da intervenção social prestada à comunidade, é de extrema importância a articulação entre diferentes movimentos (de cariz social e/ou religioso) e técnicos devidamente formados e preparados na área. Neste seguimento, foi objetivo perceber se nas paróquias da Região Autónoma dos Açores existem grupos organizados de voluntários que apoiem a intervenção social, bem como se as paróquias e/ou movimentos articulam com técnicos superiores na sua prática profissional/voluntária. Os resultados indicam que 50% das paróquias não tem apoio de grupos de voluntários organizados e que 46,6% não articula com técnicos superiores.

O espaço/local onde são desenvolvidos os atendimentos sociais são de igual forma um aspeto de relevo na intervenção prestada, pelo que se questionou as paróquias acerca dessa questão. Verificou-se que 56,9% das paróquias não tem um espaço próprio onde possam desenvolver os atendimentos e que, nesses casos, fazem-no noutros locais, a saber: Centro de Saúde/Hospital, Igrejas Paroquiais, Santas Casas da Misericórdia, Casa/Centro Paroquial, Centro

Social, domicílio, Casa do Povo, Cáritas, Cartório/Secretaria Paroquial e Câmara Municipal.

Questionou-se ainda a capacidade de registar a intervenção prestada, já que se torna cada vez mais imperativo justificar a necessidade da intervenção desenvolvida, mais não seja através da apresentação dos apoios concedidos. Os resultados obtidos mostram que 51,7% das paróquias da região não regista a sua intervenção, justificando-o pela falta de recursos humanos e/ou de meios logísticos. Relativamente às paróquias que fazem esse registo, desenvolvem as seguintes atividades: registo mensal, relatório de atividades, base de dados informatizada e fichas de registo das pessoas assistidas.

Conclusão

O Serviço Diocesano para a Pastoral Social dos Açores é um serviço canónico que reúne técnicos de diferentes áreas e que, voluntariamente, disponibilizam um pouco do seu tempo para dar um pouco de si aos outros, no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Foi consciente da sua missão que este serviço da Diocese de Angra tomou a iniciativa de efetuar um diagnóstico social, a fim de analisar e partilhar com as demais ilhas da Região Autónoma dos Açores a realidade social que caracteriza a região e a intervenção prestada nesse âmbito.

Os resultados obtidos mostram que apesar de as diversas paróquias reunirem esforços no sentido de dar resposta à pobreza, esta continua a ser a problemática social mais evidente na comunidade açoriana. Não obstante, há que ter em consideração que a resposta disponibilizada nesse sentido corresponde sobretudo a apoios eventuais de cedência de bens alimentares ou outros géneros, pelo que se faz necessário reunir esforços no sentido de criar estratégias adequadas à erradicação dessa condição social.

O diagnóstico chama a atenção para a necessidade de articulação entre movimentos religiosos e entidades locais no combate às problemáticas existentes, com registo frequente da intervenção prestada e com apoio de grupos organizados de voluntários.

Julga-se que este diagnóstico foi uma ferramenta de trabalho de extrema utilidade para as paróquias, uma vez que através dos seus resultados, será

possível refletir sobre os aspectos associados à intervenção social, com vista à delineação de novas estratégias e, consequentemente, à criação de novas respostas a esse nível.

Referências bibliográficas

Conselho Pastoral. (2016). Documento preparatório da 11ª sessão plenária.
Seminário Episcopal de Angra, Açores.

Conselho Presbiteral. (2016). Documento preparatório da 41ª sessão plenária.
Seminário Episcopal de Angra, Açores.

Francisco, Santo Padre. (2015). *Carta Encíclica: Laudato Si*. Tipografia Vaticana.

Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma

Sheila Furtado

Mestre em Psicologia da Educação, Universidade dos Açores

Teresa Medeiros

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da
Universidade dos Açores

Resumo

Com uma amostra de 114 professores em fase de pré-reforma (próximos do final de carreira) das escolas básicas e secundárias da Região Autónoma dos Açores, pretendeu-se: analisar os níveis de bem-estar subjetivo e de satisfação profissional; verificar se estes variam em função das variáveis sociodemográficas (sexo, idade e estado civil) e profissionais (nível de ensino lecionado, cargo desempenhado e tempo de serviço); compreender a relação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo. Para a recolha de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: (i) *Questionário Sociodemográfico e Profissional*; (ii) *Questionário de Satisfação Profissional para Professores* (Pedro & Peixoto, 2006); (iii) *Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa* (PANAS) (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005); (iv) *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS) (Simões, 1992); e (v) *Questionário de Preparação para a Reforma* (Furtado & Medeiros, 2015). A análise foi feita no programa SPSS (versão 21), com recurso a testes estatísticos de associação entre variáveis. Os resultados mostram uma associação entre a satisfação profissional e o bem-estar subjetivo ($p = 0,00$); entre o bem-estar subjetivo, a idade e o estado civil ($p = 0,01$ e $p = 0,02$, respetivamente); e entre a satisfação profissional e a idade ($p = 0,01$). Conclui-se que os docentes têm níveis moderados de bem-estar subjetivo e de satisfação profissional. Conclui-se, ainda, que existe relação entre bem-estar subjetivo e satisfação profissional; entre bem-estar subjetivo, a idade e o estado civil; e entre satisfação profissional e a idade.

Palavras-chave: satisfação profissional; bem-estar subjetivo; professor(es); final de carreira

Professional satisfaction and subjective well-being of pre-retirement teachers

Abstract

With a sample of 114 teachers from basic and secondary schools in the Azores, we intended to analyze the levels of subjective well-being and professional satisfaction; To verify if these vary according to the sociodemographic variables (gender, age and marital status) and professional variables (level of education, position held and length of service); To understand the relationship between professional satisfaction and subjective well-being. The following instruments were used to collect data: (i) Sociodemographic and Professional Questionnaire; (ii) Teacher's Professional Satisfaction Questionnaire (Pedro & Peixoto, 2006); (iii) Positive and Negative Affect Scale – PANAS (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005); (iv) Satisfaction With Life Scale – SWLS (Simões, 1992); (v) Preparing for Retirement Questionnaire (Furtado & Medeiros, 2015, experimental version). The analysis was done in the SPSS program (version 21), using statistical tests of association between variables. The results show an association between professional satisfaction and subjective well-being ($p = 0,00$); between subjective well-being, age and marital status ($p = 0,01$ e $p = 0,02$, respectively); and between professional satisfaction and age ($p = 0,01$). We conclude that teachers have moderate levels of subjective well-being and professional satisfaction. It is also concluded that there is a relationship between subjective well-being and professional satisfaction; between subjective well-being, age and marital status; and between professional satisfaction and age.

Keywords: professional satisfaction; subjective well-being; teacher; end of career

Introdução

A satisfação profissional diz respeito ao conjunto de variáveis situacionais, sociais e individuais que contextualizam a profissão e que influenciam o grau de bem-estar ou o sentimento perante a mesma, sendo parte integrante da satisfação com a vida. Assim, a satisfação profissional é considerada uma avaliação do trabalho que envolve uma diversidade de variáveis cognitivas, que determinam a atitude perante a profissão e que podem ser de ordem concreta (relacionadas com o bem-estar pessoal) ou simbólica (relacionadas com a experiência do quotidiano profissional) (Barbosa, 2014). No âmbito da profissão docente, a satisfação profissional é considerada um fator de grande influência na saúde (física e mental) do professor, bem como no seu comportamento profissional, pelo que é definida como o sentimento positivo perante a docência, demonstrado através da dedicação ao trabalho e da felicidade perante o mesmo (Fonseca, 2014; Soares, 2014).

O bem-estar subjetivo consiste num julgamento pessoal acerca da qualidade de vida e da satisfação que a pessoa experimenta no seu quotidiano, composto por uma dimensão cognitiva – satisfação com a vida – e uma dimensão afetiva – afetos positivos e negativos (Diener, 1984; Diener & Diener, 1995; Diener, 2000; Ferreira & Medeiros, 2016). Assim, o bem-estar subjetivo é avaliado de acordo com os níveis que a pessoa percebe relativamente à sua satisfação com a vida, aos afetos positivos e aos afetos negativos que experimenta diariamente, pelo que admitir a sua presença implica níveis elevados de satisfação com a vida e de afetos positivos, bem como níveis baixos de afetos negativos. No âmbito da profissão docente, são apontadas influências como a satisfação profissional, o reconhecimento por parte dos encarregados de educação, dos alunos e dos elementos da escola, bem como variáveis dos professores. Destas últimas salientam-se o estado civil, as práticas culturais de orientação e capacidade de iniciativa, as estratégias de *coping* e a autoeficácia (Mendonça, Ferreira, Caetano, & Torres, 2014; Silva & Murgo, 2014).

A satisfação profissional e o bem-estar subjetivo são duas variáveis cruciais no desempenho da docência e na qualidade de vida dos professores, pelo que se pretendeu estudá-las nesse contexto profissional.

Método

Nesta investigação, com base na população docente dos ensinos Básico e Secundário da Região Autónoma dos Açores (RAA), pretendeu-se: analisar os níveis de bem-estar subjetivo e de satisfação profissional; verificar se estes níveis variam em função de variáveis sociodemográficas (sexo, idade e estado civil) e de variáveis profissionais (nível de ensino lecionado, cargo desempenhado e tempo de serviço); e compreender a relação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo. Para tal, optou-se pelo método quantitativo e por um estudo exploratório e correlacional.

Em função dos objetivos, formularam-se as seguintes hipóteses de estudo: **H₁**: Os professores da Região Autónoma dos Açores têm níveis elevados de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo; **H₂**: A satisfação profissional e o bem-estar subjetivo variam em função quer de variáveis sociodemográficas (idade, sexo e estado civil), quer de variáveis profissionais (nível de ensino lecionado, cargo desempenhado e tempo de serviço); **H₃**: Existe uma associação estatisticamente significativa entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo.

Participantes

A população do estudo compreende os professores dos ensinos básico e secundário da Região Autónoma dos Açores, com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos e que se encontram em fase de pré-reforma.

A amostra pretendida – estimando os professores da Região Autónoma dos Açores, no ano letivo 2014/2015, com idades compreendidas entre os 50 e os 65 anos, em 400 – foi calculada em 195 indivíduos, para um erro de 5% e um nível de confiança de 95%, através da fórmula $n_0 = Z^2 \cdot \frac{\alpha}{1 - 2 \cdot pq/d^2}$ e aplicado o coeficiente para populações finitas $n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$, em que $p=q=0,05$; $d=0,05$ e $N=400$. No entanto, o estudo contou com apenas 114 participantes, pelo que tem associado um erro inferior a aproximadamente 8%, relativamente à amostra.

Dos 114 professores que participaram na investigação 73 são do sexo feminino (64%) e 41 do sexo masculino (46%).

No que diz respeito ao estado civil, 64 participantes (56,1%) são casados, 4 vivem em união de facto (3,5%), 21 (18,4%) são divorciados, 24 indivíduos (21,1%) estão separados e um é viúvo (0,9%). De modo a ser possível realizar correlações com o estado civil, esta variável foi recodificada em dois grupos, designadamente: professores com companheiro e professores sem companheiro. Constatou-se que 68 participantes (59,6%) têm companheiro e os restantes 46 (40,4%) não têm companheiro.

Observa-se que a maior parte dos participantes leciona o ensino básico (70 docentes; 61,4%), 21 (18,4%) o ensino secundário e 23 (20,2%) os dois níveis de ensino.

A maioria dos participantes da amostra não tem cargos profissionais adicionais (62 professores; 54,4%), 19 (16,7%) são responsáveis pela direção de turma, 13 (11,4%) são membros do Conselho Pedagógico (CP), 10 (8,8%) são coordenadores de grupo/núcleo, 9 (7,9%) são membros da Assembleia de Escola (AE) e apenas 1 (0,9%) é membro do Conselho Executivo (CE). O tempo de serviço dos participantes situa-se entre os 12 e os 40 anos.

Procedimentos éticos e estatísticos

Primeiramente foi efetuado um pedido de autorização à Direção Regional da Educação da RAA, seguido do contato com as Escolas, através dos seus Presidentes dos Conselhos Executivos, onde foi explicitada a investigação, mormente o público-alvo, os objetivos, os métodos de recolha de dados e os procedimentos. Foi, posteriormente, enviado um pedido de colaboração dirigido a cada professor em condições de integrar a amostra do estudo.

Perante a situação arquipelágica de nove ilhas onde se localizam escolas dos ensinos básico e secundário e, por inerência, professores com as características do estudo, para a operacionalização da investigação foram otimizadas as tecnologias da informação e da comunicação, através da possibilidade de recolher dados *online*, nos Formulários do Google. Assim, a apresentação do estudo, os objetivos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todos os instrumentos foram colocados em formato digital no *Google Docs*, com o intuito de promover a oportunidade de participação de um maior número de professores e, por outro lado, de contornar as despesas avultadas com as deslocações que

a recolha presencial implicaria. Uma vez recolhidos os dados, procedeu-se ao respetivo processo de codificação e análise estatística, através do programa SPSS (versão 21) e com recurso ao coeficiente de correlação de Spearman e ao teste de Mann-Whitney U.

Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados cinco instrumentos, designadamente: (i) *Questionário Sociodemográfico e Profissional*; (ii) *Questionário de Satisfação Profissional para Professores* (Pedro & Peixoto, 2006); (iii) *Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa* (PANAS) (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005); (iv) *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS) (Simões, 1992); e (v) *Questionário de Preparação para a Reforma* (Furtado & Medeiros, 2015, versão experimental).

O *Questionário Sociodemográfico e Profissional* é composto por 8 questões que pretendem identificar o sexo, idade, idade desejada de reforma, idade prevista de reforma, estado civil, nível de ensino lecionado, cargos profissionais complementares ao ensino e tempo de serviço, variáveis selecionadas pela sua relevância, a partir de investigações consultadas aquando da revisão de literatura (Barbosa, 2014; Murgo, 2014; Furtado, 2015).

O *Questionário de Satisfação Profissional para Professores* (Pedro & Peixoto, 2006) é direcionado a docentes do ensino básico e secundário de Portugal Continental e compreende cinco partes. Não obstante, e ao ter em consideração os objetivos do presente estudo, apenas foi utilizada a última parte deste instrumento (escala de satisfação com o trabalho). Deste modo, a satisfação profissional foi avaliada através de um conjunto de 23 itens que compõem uma escala de Likert de cinco pontos, referenciada neste instrumento.

A *Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa* (PANAS) foi desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1988) e adaptada à população portuguesa por Galinha e Pais-Ribeiro (2005). Trata-se de uma escala de Likert composta por 20 itens, que correspondem a diferentes sentimentos e emoções e que são avaliados, segundo a sua frequência, em cinco pontos.

A *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS) foi construída por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) e a sua última adaptação à população

portuguesa foi desenvolvida por Simões (1992), tendo sido esta a utilizada neste estudo. Trata-se de uma escala constituída por 5 itens que incidem sobre a avaliação geral da vida e que são avaliados numa escala de Likert de 5 pontos.

Apresentação e discussão de resultados

Os resultados obtidos mostram que, em média, os docentes estão moderadamente satisfeitos com o seu trabalho ($M = 2,74$) e que apesar de existirem professores muito insatisfeitos (o mínimo verificado é 1), o mesmo não acontece com o oposto, ou seja, não existe nenhum docente muito satisfeito (dado que o máximo observado é 4, numa escala que compreende 5 pontos). Os resultados obtidos vão no sentido das investigações desenvolvidas em Portugal Continental, segundo as quais os docentes estão moderadamente satisfeitos com a sua profissão, o que poderá estar associado aos desafios com que se deparam no seu quotidiano profissional, como a sobrecarga burocrática, a instabilidade profissional e a diversidade de tarefas incutidas aos docentes (cf. Barbosa, 2014; Chagas & Pedro, 2014; Fonseca, 2014; Furtado, 2015).

No que diz respeito ao bem-estar subjetivo, a análise descritiva mostra que, em média, os professores experimentam emoções/sentimentos positivos com uma frequência moderada ($M = 2,58$), o que vai no mesmo sentido dos estudos desenvolvidos por Mendonça et al. (2014), segundo os quais os professores experimentam mais afetos positivos do que negativos. As frequências descritivas da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) indicam que, em média, os professores estão moderadamente satisfeitos com a sua vida ($M = 3,42$), resultados que corroboram os de Andrade et al. (2013). Assim, observa-se que os docentes estudados estão moderadamente satisfeitos com a sua profissão e que têm níveis moderados de bem-estar subjetivo, pelo que se rejeita a hipótese de que os professores da RAA que participaram neste estudo têm níveis elevados de satisfação profissional e de bem-estar subjetivo.

As correlações entre satisfação profissional e variáveis sociodemográficas (idade, sexo e estado civil) e variáveis profissionais (nível de ensino, cargo profissional e tempo de serviço) permitiram averiguar que essa variável apresenta uma associação fraca ($r = 0,24$) e estatisticamente significativa ($p = 0,01$) com a idade, não se verificando qualquer relação significativa com as

restantes variáveis sociodemográficas e profissionais em estudo: sexo ($p = 0,14$); estado civil ($p = 0,69$); nível de ensino ($r = 0,10$ e $p = 0,28$); cargo desempenhado ($r = 0,13$ e $p = 0,17$); tempo de serviço ($r = 0,08$ e $p = 0,41$). Perante estes resultados, aceita-se parcialmente a hipótese de que a satisfação profissional varia em função de dados sociodemográficos (idade, sexo, estado civil) e profissionais (nível de ensino, cargo profissional e tempo de serviço).

Quando associado o bem-estar subjetivo com variáveis sociodemográficas (idade, sexo, estado civil) e profissionais (nível de ensino, cargo profissional, tempo de serviço), observou-se a existência de uma associação estatisticamente significativa entre a satisfação com a vida e o estado civil ($p = 0,02$) e verificou-se ainda uma associação negativa fraca ($r = - 0,25$ e $p = 0,01$) entre a componente afetiva do bem-estar subjetivo e a idade dos participantes. Neste sentido, aceita-se parcialmente a hipótese de que o bem-estar subjetivo varia em função de dados sociodemográficos (idade, sexo, estado civil) e profissionais (nível de ensino, cargo profissional, tempo de serviço).

Conclusões

A satisfação profissional e o bem-estar subjetivo constituem variáveis importantes no âmbito da profissão docente, uma vez que poderão influenciar o desempenho do professor e, conseqüentemente, todo o processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados recolhidos permitiu averiguar que: (i) os professores do ensino básico e secundário da RAA da amostra sentem-se moderadamente satisfeitos com a sua profissão e têm níveis moderados de bem-estar subjetivo; (ii) quanto maior é a satisfação profissional, maior é o bem-estar subjetivo; (iii) à medida que aumenta a idade, aumentam os níveis de satisfação profissional mas diminuem os de bem-estar subjetivo; (iv) a satisfação com a vida é superior nos participantes que têm companheiro(a) (casados ou união de facto).

A investigação desenvolvida concorre para a compreensão da associação entre satisfação profissional e bem-estar subjetivo, numa forte contribuição para o desenvolvimento de intervenções que visem potenciar o desenvolvimento profissional do(s) docente(s) em pré-reforma e, desta forma, melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em prol das futuras gerações.

Referências bibliográficas

- Andrade, R., Fernandes, S., & Bastos, A. (2013). Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: Examinando suas relações entre professores de ensino superior [Em linha]. *Revista de Psicologia*, 4(2), 47-60.
- Barbosa, V. J. (2014). *A satisfação no trabalho e a percepção da qualidade de vida nos colaboradores do Instituto Politécnico do Porto*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
- Chagas, L., & Pedro, N. (2014). Satisfação docente e discente nos regimes presencial e à distância: Estudo comparativo no contexto do ensino superior politécnico [Em linha]. *Indagatio Didactica*, 6(4), 132-150.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663. DOI: 10.1037/0022-3514.68.4.653.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Ferreira, J. A., & Medeiros, T. (2016). Bem-estar psicológico em adultos de idade avançada: um estudo me ilhas dos Açores. In T. Medeiros (Coord.), *(Re)Pensar as pessoas idosas no século XXI* (pp. 195-220). Ponta Delgada: Letras Lavadas. ISBN (978-989-735-120-4).
- Fonseca, S. B. d. (2014). *Modelo de stresse e satisfação no trabalho: Estudo com professores do ensino superior português*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal.
- Furtado, S. C. O. (2015). *Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma*. Dissertação de Mestrado não publicada, Departamento de Ciências da Educação: Universidade dos Açores. Portugal.

- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 23(2), 219-227.
- Mendonça, H., Ferreira, M., Caetano, A., & Torres, C. (2014). Cultura organizacional, coping e bem-estar subjetivo: Um estudo com professores de universidades brasileiras [Em linha]. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(2), 230-244.
- Pedro, S. N. G., & Peixoto, F. J. B. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247-262.
- Silva, E., & Murgo, C. (2014). *Autoeficácia e bem-estar subjetivo: Análise de uma proposta de intervenção com professores do Ensino Fundamental*. Relatório Científico não publicada, Universidade do Oeste Paulista, Brasil.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 387-404.
- Soares, D. M. (2014). *Visão alargada da satisfação profissional de professores do 1º e do 2º CEB face às suas condições de trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Representações dos professores sobre a reforma

Sheila Furtado

Mestrado em Psicologia da Educação

Universidade dos Açores

Teresa Medeiros

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da

Universidade dos Açores

Resumo

A reforma é uma transição no desenvolvimento humano e no ciclo de vida profissional. Existem três tipos de representações sobre a reforma: categorial (domínios da vida pessoal, saúde e bem-estar, lazer e situação económica), valorativa (ganhos e perdas) e desenvolvimentista (desenvolvimento ao longo da vida) (Fernandes 2011). Pretendemos abordar as perceções dos professores relativamente à reforma, para identificar os significados/categorias associados a esse período de vida. Os dados foram recolhidos através de 8 entrevistas semiestruturadas a professores do ensino básico e secundário da ilha de São Miguel, com idades entre 50 e 59 anos. Procedeu-se a uma análise qualitativa, através do programa Weft-QDA. Os resultados indicam que a maioria dos professores entrevistados associa a reforma a mais tempo livre, nova fase da vida e misto de sentimentos, ao passo que o significado menos recorrente diz respeito ao aparecimento de doenças, compensação financeira, entrada na velhice, fim de uma etapa e início de outra e sensação de dever cumprido. Verificou-se ainda a perceção de reforma como oportunidade e libertação, fim da atividade profissional e perda. Com este estudo podemos concluir que os professores que participaram no estudo atribuem diferentes significados à reforma, pelo que apresentam diferentes categorizações desse processo de transição-adaptação e revelam uma perspetiva categorial com maior incidência.

Palavras-chave: reforma; processo de transição-adaptação; representações; professores

Teachers' representations on retirement

Abstract

Retirement is a transition in human development and in the professional life cycle. There are three types of representations about retirement: categorial (domains of personal life, health and well-being, leisure and economic situation), valuation (gains and losses) and developmental (lifelong development) (Fernandes 2011). We intend to approach the teacher's perceptions regarding the retirement, to identify the meanings / categories associated with this period of life. Data were collected through 8 semi-structured interviews with primary and secondary school teachers from São Miguel Island, aged between 50 and 59 years. A qualitative analysis was carried out through the Weft-QDA program. The results indicate that most teachers interviewed associate retirement with more free time, a new phase of life and mixed feelings, while the less recurrent meaning refers to the onset of illness, financial compensation, entry into old age, step and beginning of another and feeling of duty fulfilled. It was also verified the perception of retirement as opportunity and liberation, the end of professional activity and loss. With this study, we can conclude that the teachers who participated in the study attribute different meanings to the retirement, so they present different categorizations of this transition-adaptation process and in which the teachers of the study reveal a more categorical perspective.

Keywords: retirement; transition-adaptation process; representations; teachers

Introdução

O conceito de reforma pode ser analisado sob várias abordagens: desenvolvimentista, psicológica, sociocontextual e de transição. Pode significar a entrada na velhice, uma tarefa da idade adulta ou um aspeto estrutural do curso de vida (perspetiva desenvolvimentista); um acontecimento normal, o

aparecimento de stress, solidão ou doença (perspetiva psicológica) um direito, ausência de uma ocupação profissional a tempo inteiro ou dependência económica (perspetiva sociocontextual); desorientação, separação emocional do emprego, desenvolvimento de novas atividades ou desencanto (perspetiva de transição) (Fonseca, 2012; Furtado, 2015; Ichino, Schwerdt, Winter-Ebmer, & Zweimüller, 2014; Júlio, 2013;.). Julga-se que as perspetivas acima referidas pelos diversos autores não são totalmente exclusivas ou independentes, já que a dimensão psicológica (e.g. perceção do sujeito sobre os diferentes domínios da vida) pode ser expressa nas demais abordagens ao constructo.

Fernandes (2011) estudou as representações de diferentes classes profissionais relativamente à reforma e classificou-as em três tipos de concetualização: categorial, valorativa e desenvolvimentista. Na perspetiva categorial, a reforma é representada de acordo com os diversos domínios da vida pessoal (e.g. família, lazer e trabalho) e abrange os significados ligados à saúde e bem-estar subjetivo, ao lazer e à situação financeira. Na categoria desenvolvimentista, a reforma é perspetivada como desenvolvimento ao longo da vida e a sua representação oscila entre continuidade e rutura, havendo quatro significados que poderão emergir: transição para a velhice, recomeço, continuidade ou disrupção imposta. Na categoria valorativa, a pessoa pode encarar a reforma de acordo com os ganhos e perdas que daí podem advir (perspetiva instrumental), atendendo ao seu carácter negativo ou positivo (perspetiva afetiva), pelo que poderá significar oportunidade, perda, mais tempo livre, manutenção do lazer e das relações interpessoais.

Por ter presente as condições que revestem o desempenho da docência, e pelos estudos neste âmbito serem escassos em Portugal, pretendeu-se estudar as representações que professores têm sobre esse processo de transição-adaptação, isto quando estão numa etapa da carreira próxima da reforma.

Método

O estudo, de natureza exploratória, emergiu da questão despoletada pela falta de informação no que respeita aos significados que professores dos ensinos básico e secundário, com idades próximas da reforma, atribuem a esta: *Quais as representações que os professores têm sobre a reforma?* Neste seguimento,

foram delineados os seguintes objetivos: (i) identificar as representações que os professores têm sobre a reforma; e (ii) verificar se as representações dos professores perante a reforma são idênticas às encontradas no estudo de Fernandes (2011). Em face dos objetivos, optou-se pelo método qualitativo de produção e análise de dados, caracterizado sobretudo pelo interesse em conhecer os sistemas de crenças e de valores do participante, através da sua própria perspetiva (Almeida & Freire, 2008; Silva, 2010).

Participantes

Participaram no estudo 8 professores da Ilha de S. Miguel, com idades compreendidas entre 50 e 59 anos, com tempo de serviço docente entre 27 e 37 anos, sendo 5 do sexo feminino (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Análise descritiva

Participantes	Sexo	Idade	Tempo de serviço	Nível de ensino
PA	Masculino	55	34	Ensino secundário
PB	Feminino	59	28	1º CEB
PC	Feminino	56	35	2º CEB
PD	Feminino	50	27	1º CEB
PE	Feminino	53	30	2º CEB
PF	Feminino	59	36	3º CEB
PG	Masculino	57	33	Ensino secundário
PH	Masculino	62	37	3º CEB

No que diz respeito ao nível de ensino lecionado, foram entrevistados dois professores de cada nível de ensino (1º CEB, 2º CEB, 3º CEB e Ensino Secundário) e a lecionar em estabelecimentos de ensino distintos, do tipo EBI/JI, EB 2,3 e Escola Secundária.

Procedimentos éticos e descritivos

O primeiro contacto com os potenciais participantes foi efetuado via telefone, através da colaboração dos estabelecimentos de ensino e por sugestão de terceiros, a partir dos critérios proximidade temporal com a reforma e idade igual ou superior a 50 anos. Foram dadas a conhecer as características da investigação, tais como o contexto e *design* investigativo, a questão de partida, os objetivos do estudo, o modo de recolha de dados e a garantia da confidencialidade da informação a ser recolhida. Foi agendada uma reunião de trabalho, a fim dos participantes assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de se recolher a informação pretendida.

Procedeu-se com a recolha de informação em ambiente controlado, através da gravação áudio de uma entrevista, a qual foi depois transcrita e devolvida ao participante, no sentido de averiguar a sua veracidade e coerência e obter a sua anuência sobre o conteúdo. Posteriormente, a informação recolhida foi alvo de uma análise de conteúdo, através do programa Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software (Weft QDA) e de acordo com os tipos de concetualização dos significados de reforma, apresentados por Fernandes (2011) e acima identificados.

Instrumento

A recolha de informação do estudo foi efetuada através de entrevista individual exploratória e semiestruturada, onde foi dada liberdade aos participantes para abordar novas informações (Oliveira, 2010; Belei, Gimeniz-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2012). Para a construção do guião de entrevista e posterior análise de dados, foi construída uma tabela de especificação com as diferentes categorizações de reforma abordadas por Fernandes (2011) (Cf. Tabela 2).

Tabela 2

Tabela de especificação sobre representações de reforma

Concetualização	Dimensões	Subdimensões
Categorial	<i>Lazer</i>	Oportunidade
		Mais tempo livre
	<i>Saúde</i>	Aparecimento de doenças
	<i>Situação financeira</i>	Compensação financeira
Desenvolvimentista	<i>Continuidade e manutenção</i>	Entrada na velhice
	<i>Rutura e recomeço</i>	Nova fase do ciclo de vida
		Fim da atividade profissional
		Fim de uma etapa e início de outra
Valorativa	<i>Instrumental (ganhos e perdas)</i>	Libertação
		Perda
	<i>Afetiva (positiva e negativa)</i>	Sensação de dever cumprido
		Misto de sentimentos

A entrevista foi iniciada com uma questão simples que incide sobre as representações pessoais face à reforma – *O que é para si a reforma?* – e a partir da questão os professores tiveram a oportunidade de partilhar a sua conceção de reforma e abordar aspetos a ela associados, surgindo novas questões no decorrer da recolha de informação – *O que significa para si entrar na reforma? Quais os desafios com que se depara no seu dia-a-dia profissional? Esses desafios têm implicações no significado que atribui à reforma?*

Apresentação e discussão de resultados

A análise qualitativa dos dados recolhidos permitiu identificar duas dimensões da reforma, a saber: *conceptualizações sobre a reforma* e *significados associados à reforma*. Relativamente à primeira, a análise efetuada permitiu verificar que os professores entrevistados têm concetualizações diferentes entre

si relativamente à reforma, mas idênticas às de outras classes profissionais, incluídas no estudo de Fernandes (2011) (Cf. Tabela 3).

Tabela 3

Matriz de especificações sobre concetualizações de reforma

Concetualização	Dimensões	Significados	Unidades significativas de análise
Categorial	<i>Lazer</i>	Oportunidade	A – “uma oportunidade” B – “uma oportunidade” H – “uma oportunidade”
		Mais tempo livre	B – “fazer tudo aquilo que ainda não tive tempo de fazer” D – “mais tempo livre” G – “ter tempo para fazer coisas que não se teve tempo” H – “ter mais tempo”
	<i>Saúde</i>	Aparecimento de doenças	D – “quando vão para a reforma, aparece as doenças”
	<i>Situação financeira</i>	Compensação financeira	D – “aproveitar algum tempo desse que eu trabalhei e descontei”
Desenvolvimentista	<i>Continuidade e manutenção</i>	Entrada na velhice	F – “vai coincidindo com o envelhecimento e com o se aproximar do final da vida”
	<i>Rutura e recomeço</i>	Nova fase do ciclo de vida	A – “será uma outra fase” B – “é começar uma vida nova” C – “uma etapa da vida” H – “mais uma fase do ciclo de vida”
		Fim da atividade profissional	C – “a vida em termos profissionais parar (...) o fim da profissão” G – “deixar de trabalhar”

		Fim de uma etapa e início de outra	H – “o fim de uma etapa da vida e o início de outra (...) é uma etapa que acaba e outra que começa”
Valorativa	<i>Instrumental</i> (ganhos e perdas)	Libertação	C – “altura de sair disto tudo, de libertação” F – “um momento de libertação” G – “Uma libertação”
		Perda	C – “é uma perda” H – “um sentimento de perda”
	<i>Afetiva</i> (positiva e negativa)	Sensação de dever cumprido	E – “sensação de dever cumprido”
		Misto de sentimentos	C – “é a alegria e a tristeza, é a libertação e a perda” E – “um misto de sentimentos” F – “os sentimentos são contraditórios” H – “algo de positivo ou de negativo”

Embora com uma categoriação diferente, estas concetualizações de reforma vão ao encontro das categorias apresentadas por Macêdo, Bendassolli e Torres (2017), designadamente: direito do trabalhador, descanso merecido, ociosidade, nova etapa de vida e tempo para usufruir.

Quanto à dimensão *significados associados à reforma*, esta advém de uma reorganização das subdimensões das concetualizações de reforma em significados positivos, negativos e ambivalentes/mistos (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Matriz de especificações sobre significados associados à reforma

Categorias	Indicadores
Significados Positivos	Oportunidade
	Libertação
	Mais tempo livre
	Compensação financeira
	Sensação de dever cumprido
Significados Negativos	Perda
	Aparecimento de doenças
	Entrada na velhice
Significados Mistos/Ambivalentes	Fim da atividade profissional
	Fim de uma etapa e início de outra
	Misto de sentimentos
	Nova fase da vida

Tabela 5

Reorganização das conceitualizações de reforma de Fernandes (2011)

Conceitualização	Indicadores
Categorial	Oportunidade
	Mais tempo livre
	Aparecimento de doenças
	Compensação financeira
Psicológica	Entrada na velhice
	Nova fase do ciclo de vida
	Fim da atividade profissional
	Fim de uma etapa e início de outra
	Libertação
	Perda
	Sensação de dever cumprido
	Misto de sentimentos

Uma outra análise dos resultados obtidos permite reorganizar as conceitualizações de reforma numa dimensão categorial e outra psicológica, esta última pela união das categorias desenvolvimentista e valorativa apresentadas por Fernandes (2011). Isto porque se verificou que as respostas que indicam uma perspetiva desenvolvimentista e/ou valorativa da reforma expressam conceções pessoais sobre esse processo de transição-adaptação, numa abordagem psicológica ao construto (Cf. Tabela 5).

No decorrer das entrevistas foi possível atender a aspetos relacionados com a profissão e que parecem influenciar a representação de reforma, tais como a dedicação ao trabalho, responsabilidade das tarefas exigidas e sua diversidade, alterações constantes relativamente ao contexto que envolve o desempenho da docência e a indiferença dos órgãos de gestão perante as características dos trabalhadores com mais idade que, como tal, não reúnem as mesmas condições físicas e psicológicas dos professores que se encontram nas primeiras fases da sua carreira.

Conclusão

A reforma é considerada um evento de vida de enorme relevância no processo de desenvolvimento e que poderá constituir um fator de stress, pelo que as representações pessoais sobre este período de vida têm um papel fulcral no sucesso da adaptação, uma vez que irão determinar a forma de lidar com a nova situação de reformado. Por saber que as conceções pessoais refletem a componente cognitiva da atitude e têm uma forte influência no comportamento humano (Stocker & Faria, 2012), o estudo desenvolvido teve como principal intuito identificar os significados que os professores têm sobre a reforma, não fosse esse grupo laboral alvo de inúmeras contingências que particularizam a sua profissão e que poderão contribuir para a sua perceção perante o fim da atividade profissional. Além disso, pretendeu-se verificar se as representações de professores sobre a reforma se enquadram nas categorias desenvolvimentista, categorial, psicológica e valorativa de Fernandes (2011).

A análise da informação recolhida permitiu concluir que os professores entrevistados têm conceções sobre a reforma distintas entre si, que vão desde

a possibilidade de ter mais tempo livre ao fim de uma etapa de desenvolvimento e início de outra.

A concepção que se julga ser de maior interesse recai sobre a associação desse período de vida à entrada na velhice, o que constitui uma visão negativa da reforma e poderá, eventualmente, dificultar a adaptação à nova situação de vida, tendo em consideração os estereótipos sociais relativamente ao adulto em idade avançada e que o associam a doença, impotência sexual, declínio mental, pobreza, depressão e inutilidade (Magalhães, Fernandes, Antão, & Anes, 2010).

Neste seguimento, e não obstante o número de participantes ser pequeno, o estudo desenvolvido contribuiu para averiguar que apesar das características específicas que influenciam o desempenho da docência, as representações dos professores entrevistados em face da reforma não são diferentes de outros grupos de trabalhadores – empregado de escritório, empregado de comércio, empresário, trabalhador agrícola e pescador (Fernandes, 2011) – pelo que se depreende que as características profissionais, por si só, não predizem o significado atribuído à reforma. Sugere-se, assim, o desenvolvimento de investigações quantitativas, como complemento à pesquisa qualitativa e que analisem a possível relação entre variáveis pessoais, profissionais e sociais nas representações desse período de vida. Sugere-se, ainda, todo um trabalho junto ao grupo profissional dos docentes de desconstrução das conceptualizações negativas sobre a reforma.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições
- Belei, R., Gimeniz-Paschoal, S., Nascimento, E., & Matsumoto, P. (2012). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa [Em linha]. *Cadernos de Educação*, 30, 187-199. ISSN: 2178-079X.
- Bowlby, G. (2007). Defining retirement [Em linha]. *Perspectives on Labor and Income*, 8(2), 15-19.
- Fernandes, L. A. (2011). *Análise dos significados associados à reforma na perspectiva da teoria do nível de abstracção*. Dissertação de Mestrado

- não publicada, Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Fonseca, A. M. (2012). Do trabalho à reforma: Quando os dias parecem mais longos [Em linha]. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, número temático: Envelhecimento demográfico, 75-95.
- Furtado, S. C. O. (2015). *Satisfação profissional e bem-estar subjetivo dos professores em pré-reforma*. Dissertação de Mestrado não publicada, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ichino, A., Schwerdt, G., Winter-Ebmer, R., & Zweimüller, J. (2014). Too old to work, too young to retire? [Em linha]. *SciencesPo*, 27, 1-45.
- Júlio, V. M. (2013). *Preocupações de carreira para a reforma e satisfação com a vida numa amostra de reformados*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Macêdo, L. S. S., Bendassoli, P. F., & Torres, T. L. (2017). Representações sociais da aposentadoria e intenção de continuar trabalhando. *Psicologia & Sociedade*, 29, 1-11..
- Magalhães, C., Fernandes, A., Antão, C., & Anes, E. (2010). Repercussão dos estereótipos sobre as pessoas idosas [Em linha]. *Revista Transdisciplinar de Gerontologia*, 3(2) 7-16.
- Oliveira, A. A. (2010). Observação e entrevista em pesquisa qualitativa [Em linha]. *Revista FACEVV*, 4, 22-27.
- Silva, G. C. R. F. d. (2010). *O método científico na Psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Amazonas, Brasil.
- Stocker, J., & Faria, L. (2012). Desenvolvimento intraindividual das concepções pessoais de competência ao longo do ensino secundário [Em linha]. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 183-199.

Burnout: um estudo exploratório

*Ana Furtado*¹

*Edna Moniz*¹

*Tatiana Sousa*¹

Marina Sousa^{1,2}

Célia Barreto Carvalho^{1,2}

¹ Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade dos Açores, Portugal; ² Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-Comportamental, Faculdade de Psicologia, Universidade de Coimbra, Portugal.

Resumo

O *burnout* é concetualizado como um esgotamento emocional, falta de motivação e responsabilidade, fruto de um processo de longa duração em que os indivíduos vão esgotando as suas estratégias para lidar com as exigências no seu local de trabalho. Este estudo tem como objetivos analisar os índices de *burnout* da população geral da ilha de S. Miguel, Açores e verificar se existem diferenças estatisticamente significativas quando se considera o género e as classes etárias. Para tal, contámos com uma amostra de 379 trabalhadores adultos da população em geral, 136 do sexo masculino e 243 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 82 anos. Os dados foram recolhidos através do Inventário de *Burnout* (MBI) de Maslach, Jackson e Leiter (1996), tendo os dados, assim recolhidos, sido posteriormente analisados através do SPSS (versão 22) com recurso aos seguintes testes: Kolmogorov-Smirnov, Teste t, Teste Mann Whitney, teste One-way ANOVA e o teste Kruskal-Wallis. Dos resultados obtidos, conclui-se que a amostra em estudo se apresenta níveis de *burnout* elevados. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, mais propriamente na dimensão da Despersonalização do MBI ($p=0,004$) na qual os homens apresentaram valores médios mais elevados. No que concerne às faixas etárias, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Os resultados obtidos no presente estudo dão conta da

importância de se realizarem mais estudos empíricos sobre esta temática em adultos trabalhadores da população em geral, avaliando que outras variáveis podem explicar os índices de *burnout* observados na população geral trabalhadora e que não foram consideradas na presente investigação.

Palavras-chave: *burnout*; população geral

Burnout: an exploratory study

Abstract

Burnout is seen as emotional exhaustion, lack of motivation and responsibility, and is the result of a long-term process in which individuals exhaust their strategies to deal with the demands of their workplace. This study has as one of the main objectives to analyze the burnout rates of the general population and also to verify if there are statistically significant differences when considering gender and age groups. For this, we counted on a sample of 379 adults of the general population, 136 males and 243 females, aged between 18 and 82 years. The data were collected through the Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach, Jackson e Leiter (1996), which gave us the data that were later analyzed through SPSS (version 22). The following tests were used: Kolmogorov-Smirnov, t-Test, Mann Whitney test, One test -way ANOVA and the Kruskal-Wallis test. It is concluded that these adults of the general population present burnout an average score in MBI. There were statistically significant differences between genders, more precisely in the dimension of Depersonalization ($p=0.004$) where the men presented higher values. Finally, in the age groups there were no statistically significant differences. Therefore, it is crucial that there are empirical studies on this subject in adults of the general population, evaluating other variables involved in burnout on general population, not considered in present study.

Keywords: burnout; general population

Enquadramento teórico

O termo *burnout* surgiu nos anos 70, em artigos publicados por Freudenberg e Maslach (*cit. in.* Melo, Gomes & Cruz, 1999) e apresenta-se como um fenómeno que faz perigar a qualidade de vida do indivíduo. Este fenómeno é caracterizado por esgotamento emocional, falta de motivação e responsabilidade (Melo, Gomes & Cruz, 1999). É fruto de um processo de longa duração, em que os indivíduos vão esgotando as suas estratégias para lidar com as exigências no seu local de trabalho. Tal como é presentemente definido, o *burnout* refere-se sempre à fase final de um longo processo laboral, caracterizado por muita pressão e tensão no meio profissional e/ou ocupacional (Melo, Gomes & Cruz, 1999).

O “Maslach Burnout Inventory” (MBI) foi criado por Maslach, Jackson e Leiter, em 1996, tendo sido traduzido e adaptado para a população portuguesa por Cruz em 1993 (Cruz & Melo, 1996; Gomes, 1998). Os autores que procederam à sua adaptação e validação confirmaram a existência de três dimensões do *burnout*, as mesmas já identificadas no estudo original de validação da mesma escala: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal. A Exaustão Emocional caracteriza-se pela carência de energia, falta de entusiasmo e por um sentimento de esgotamento ao nível dos recursos pessoais do trabalhador. A Despersonalização exprime-se, de um modo geral, pelo tratamento insensível dos utentes dos serviços do trabalhador, bem dos seus colegas de trabalho. Por fim, a Realização Profissional está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional do indivíduo, sendo vista como insuficiente ou impossível (Rosa & Carlotto, 2005).

Segundo Caballero e Millán (1999, *cit. in* Nunes, 2008), o *burnout* apresenta sintomas de diversa natureza, como os de cariz fisiológico, em que o indivíduo começa a evidenciar mais cansaço, falta de apetite e até insónias; sintomas de índole psicológica, com maior tendência para irritabilidade, ansiedade, depressão, frustração, respostas rígidas e inflexíveis; sintomas relativos à conduta, que se manifestam através de expressões de hostilidade ou irritabilidade, incapacidade de concentração no trabalho, aumento das relações conflituosas com os demais colegas, incumprimento dos horários de trabalho, estar com frequência fora da área de trabalho ou fazer longas pausas de

descanso no trabalho; e/ou sintomas de outra natureza, como aumento do absenteísmo, apatia face à organização, isolamento, empobrecimento da qualidade do trabalho, fadiga emocional, aumento do consumo de café, álcool, barbitúricos e, cigarros. Apesar dos problemas do foro psicológico que o *burnout* acarreta para os indivíduos, não são considerados uma desordem mental (Paine, 1982, *cit. in* Melo, Gomes & Cruz, 1999).

Metodologia

Objetivos

Este estudo exploratório, descritivo e correlacional, objetiva analisar os índices de *burnout* da população geral de trabalhadores adultos da Ilha de S. Miguel, Açores e verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nos índices do *burnout* e nas suas respetivas dimensões (Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal) em algumas variáveis socio-demográficas como sejam o género e a idade.

Amostra

Os participantes desta investigação constituem uma amostra por conveniência. Participaram neste estudo 379 adultos trabalhadores, dos quais 35,9% (n=136) são homens e 64,1% (n=243) são mulheres, com idades compreendidas entre os 18 e os 82 anos ($\bar{x}$ = 34,11 anos e DP = 13,391) (Tabela 1, em anexo). Sendo toda a amostra constituída por indivíduos adultos em situação laboral ativa, constata-se que, relativamente ao estado civil dos participantes, a maioria são solteiros (53,8%) ou casados (32,7%). No que concerne à escolaridade, 50,9% (n=193) tem Ensino Secundário Completo, 18,5% (n= 70) possui o grau de Licenciatura e 13,2% (n=50) tem o Terceiro Ciclo do Ensino Básico Completo. Apenas 2,6% (n=10) não concluiu o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Tabela 1).

Instrumentos

O Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI, Maslach, Jackson & Leiter, 1996) foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Cruz, em 1993 (Cruz & Melo, 1996; Gomes, 1998), tendo a validação portuguesa reiterado a existência das três dimensões do *burnout* previamente identificadas no estudo original da mesma escala, a saber: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal. Este inventário é composto por 18 itens, sendo avaliada a frequência com que cada sentimento acontece numa escala tipo *Likert* de 7 pontos, variando entre o mínimo de 0 (Nunca) e o máximo de 6 (Todos os dias). No artigo de validação para a população portuguesa, o valor de alfa de *Cronbach* para a escala em geral foi de 0.75 (Tabela 2, em anexo). No presente estudo, o valor de alfa foi de 0.810 (Tabela 2), mostrando uma boa consistência interna da escala. Ainda no presente estudo, e no que diz respeito às dimensões do MBI, os alfas encontrados foram de 0.91 para a dimensão Exaustão Emocional, 0,81 para a Despersonalização e 0,79 para a Realização Pessoal (Tabela 2). No artigo de validação, os valores do alfa de *Cronbach* para as dimensões supramencionadas são ligeiramente inferiores, em comparação com os do nosso estudo, 0.80; 0.71 e 0.70, respetivamente, embora todos os valores sejam indicativos de uma boa consistência interna.

Falcão (1990) elaborou um quadro de referência das pontuações do MBI para a população portuguesa, tendo presente que as pontuações mais elevadas em cada um dos factores correspondem valores mais elevados de *burnout*: a) Exaustão emocional: valor alto > 27 pontos, valor moderado de 17 a 26 pontos, valor baixo de 0 a 16 pontos; b) Despersonalização: valor alto > 13 pontos, valor moderado de 7 a 12 pontos e valor baixo de 0 a 6 pontos. Por sua vez, Cruz e Melo (1996) referem que a Realização Pessoal funciona de forma oposta às outras duas dimensões mencionadas (Exaustão Emocional e Despersonalização), sendo que quanto maiores os resultados obtidos nesta dimensão menor será o nível de *burnout*, assim, e para esta dimensão de Realização Profissional, resultados >40 estão associados a um baixo nível de *burnout*; entre 34 e 39 são indicadores de um nível moderado de *burnout*; e resultados <33 a um nível elevado de *burnout*. No total, considera-se que as

pontuações do MBI são baixas entre 1 e 33 pontos, moderadas entre 34 e 66 pontos e altas entre 67 e 99 pontos.

Procedimentos metodológicos

Após uma revisão de literatura para um maior conhecimento e familiarização com área em estudo e da escolha do questionário mais apropriado para o estudo da temática do *burnout*, entrámos em contato com indivíduos trabalhadores da população geral adulta, os quais foram escolhidos por conveniência, dando-lhes a conhecer, através do consentimento informado e livre, a finalidade do estudo, garantindo o cariz voluntário da sua participação e a confidencialidade e o anonimato de toda a informação recolhida. Aos participantes que aceitaram participar voluntariamente na investigação, foram explicadas as instruções de preenchimento do protocolo de avaliação, sendo esclarecidas eventuais dúvidas aquando do seu preenchimento. Os participantes responderam ao protocolo de avaliação de forma autónoma.

Procedimentos estatísticos

Para o tratamento dos dados recorreu-se ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - Pacote estatístico para as ciências sociais), versão 22 para o Windows. Utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov (de modo a testar a normalidade da distribuição da amostra em cada uma das dimensões estudadas da escala), o Teste *t* para amostras independentes e a sua respectiva alternativa não paramétrica, o Teste Mann Whitney, para amostras independentes, a fim de comparar as médias e as suas ordens em dois grupos diferentes. Recorreu-se, igualmente, ao teste one-way ANOVA (para a análise de variância) e à sua alternativa não paramétrica, o teste Kruskal-Wallis (para comparar médias em três grupos diferentes). De forma a poder concretizar-se a análise de diferenças estatisticamente significativas no que concerne às classes etárias, foram criadas três classes etárias, a saber: dos 18 aos 39 anos; dos 40 aos 61 anos; e dos 62 aos 83 anos de idade. Estas classes procuraram espelhar, grosso modo, o tempo de serviço, distribuindo os participantes em empregados em início de atividade, com vários anos de serviço e em fim de carreira.

Importa ainda referir que para a análise das pontuações do *burnout*, e apesar de o artigo original de validação da escala não apresentar pontuações médias, optámos por usar as médias definidas por Falcão (1990), uma vez que estes valores são os mais utilizados em estudos empíricos sobre esta temática.

Resultados

Em relação aos valores obtidos no MBI pela amostra em estudo, e tal como consta na Tabela 3, é possível verificar que os indivíduos da presente amostra apresentam pontuações situadas na média ($M = 43.64$). Isto é, os adultos trabalhadores da população geral, de acordo com o quadro elaborado por Falcão (1990), mostram estar em *burnout* moderado, pois evidenciam valores moderados na Exaustão Emocional ($M = 16,47$) e valores baixos na Realização Pessoal ($M = 22,66$), pese embora os valores encontrados na Despersonalização ($M = 4,51$) sejam considerados baixos.

Tabela 3

Análise descritiva do Inventário de Burnout (MBI)

	Mínimo	Máximo	M	DP
Exaustão Emocional (EE)	0	48	16,47	11,153
Despersonalização (DP)	0	24	4,51	5,240
Realização Pessoal (RP)	1	36	22,66	7,423

No que concerne a diferenças de género, e de acordo com os dados presentes na Tabela 4 (em anexo) não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de Exaustão Emocional ($U =$

13768,000; $W = 41971,000$; $p=0,180$) e de Realização Pessoal ($Z = 0,156$; $T=0,693$; $df=364$; $p=0,168$). Inversamente, e tal como se pode observar na Tabela 5 (em anexo), observam-se diferenças estatisticamente significativas entre géneros na dimensão da Despersonalização ($U = 12447,500$; $W = 40413,500$; $p=0,004$).

Relativamente às classes etárias, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da Exaustão Emocional ($X^2_{KW} 1,404(2)$; $p=0,495$) e da Despersonalização ($X^2_{KW} 5,594(2)$; $p=0,061$) após a realização do teste Kruskal-Wallis (Tabela 6). Por fim, na dimensão da Realização Pessoal, pode observar-se que os resultados obtidos através da ANOVA (Tabela 7, em anexo) permitem observar que também aqui não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($Z=0,540(2)$; $p = 0,583$).

Discussão dos resultados e principais conclusões

Quanto ao objetivo que tinha como intuito avaliar os níveis de *burnout* dos adultos trabalhadores da população em geral da Ilha de S. Miguel/Açores, concluímos que estes apresentam um *burnout* moderado, uma vez que obtiveram uma pontuação média no total do MBI. Este nível moderado de *burnout* parece ficar a dever-se a valores moderados na Exaustão Emocional e baixos na Realização Pessoal, não tendo ocorrido Despersonalização no *burnout* sentido por estes indivíduos, uma vez que esta dimensão apresenta valores considerados baixos.

Por sua vez, respondendo ao objetivo que objectivava observar a possível existência de diferenças estatisticamente significativas, ao nível do *burnout*, quando se considera o género e as classes etárias dos participantes, os resultados obtidos permitiram observar que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas quanto ao género nas dimensões de Exaustão Emocional e Realização Pessoal do *burnout*, sendo que estes resultados vão ao encontro do observado em estudos anteriores dos quais se destaca o estudo de Valente (2009). No entanto, na dimensão da Despersonalização do *burnout*, observam-se diferenças estatisticamente significativas quando se considera o género dos participantes, com o género masculino a apresentar valores mais elevados do que o género feminino. Mais uma vez, estes resultados

corroboram o defendido por Valente (2009) o qual defende ser o sexo masculino o que apresenta valores mais elevados na dimensão da Despersonalização. A literatura existente sobre estas variáveis não apresenta justificativas cientificamente sustentadas para as diferenças encontradas a este nível, as quais, na nossa opinião, se podem ficar a dever ao facto de os homens, culturalmente, expressarem menos as suas emoções, comparativamente às mulheres, sendo que o facto de não gerirem os seus estados emocionais se pode repercutir na sua atividade profissional.

Apesar de maiores níveis de despersonalização poderem significar maior centralização e atenção na resolução dos factores que provocam o *burnout*, as questões de sobrevivência parecem estar inerentes a esta demonstração de menor vinculação ao outro, ou seja, os trabalhadores tendem a ter este comportamento como forma de se protegerem, uma vez que, no caso de existir algum conflito ou até mesmo uma situação menos agradável, este afastamento fará, possivelmente, com que sofram menos. A mulher, por seu lado, e devido ao papel de cuidadora que tradicional e culturalmente lhe é atribuído, poderá ter maior dificuldade em se alienar dos outros, o que se poderá traduzir em níveis mais baixos de despersonalização quando em situação de *burnout*. Todas estas explicações carecem, no entanto, de investigação adicional que as sustente e que estude o papel das emoções no desenvolvimento e agravamento do *burnout*.

Quanto à idade não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação às dimensões do *burnout*, contrariamente ao observado nos estudos de Magalhães e Gline (2006 *cit. in* Miranda, 2011) e Mallar e Capitão (2004 *cit. in* Miranda, 2011). Apesar da ausência de diferenças significativas, a classe etária dos 62 aos 83 anos é a que apresenta maiores valores na dimensão Exaustão Emocional. Na nossa opinião, este resultado pode dever-se ao facto de os indivíduos, nesta faixa etária, se encontrarem na fase final da sua carreira profissional, sendo que esta fase poderá estar associada ao medo da futura reforma e a estados psicológicos associados ao envelhecimento, o que, por sua vez, poderá acarretar níveis elevados de *stress*. Estas explicações constituem-se, no entanto, como meras especulações, mostrando da necessidade de se efetuarem mais estudos sobre esta temática que considerem estes aspectos como variáveis importantes a estudar.

Limitações do estudo

A existência de poucos estudos empíricos que envolvam o *burnout* e que tenham como público-alvo os adultos trabalhadores da população geral limitou o confronto diversificado dos dados obtidos com outros estudos sobre a mesma temática. Por outro lado, o facto de a nossa amostra ser de conveniência faz com que os dados devam ser interpretados com cautela, não sendo aconselhável a generalização dos mesmos.

Sugestões para futuras investigações

Do exposto, parece clara a necessidade de futuras investigações no âmbito do *burnout* com a população trabalhadora adulta em geral, independentemente da profissão exercida, visto que os estudos sobre esta temática abordam, predominantemente, as áreas da saúde e das organizações. Importa, igualmente, desenvolver estudos que avaliem o papel de outras variáveis (e.g. motivacionais, emocionais e desenvolvimentais) no *burnout*, não consideradas na presente investigação, mas referidas nas explicações avançadas para os resultados ora encontrados.

Referências bibliográficas

- Miranda, S., C., C. (2011). *Stress ocupacional, burnout e suporte social nos profissionais de saúde mental*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Medeiros, B., V. (2011). *Síndrome de burnout e a centralidade do trabalho na docência: estudo de caso numa universidade pública*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Potiguar, Rio Grande do Norte.
- Magalhães, R.A., & Glina, D.M. (2006). Prevalência de burnout em médicos de um hospital público de São Paulo. *Saúde, Ética & Justiça*, 11, 29-35.
- Mallar, S.C., & Capitão, C.G. (2004). Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade. *Psico-USF*, 9(1), 19-29.

- Ferreira, J. (2014). *Qualidade de vida, vulnerabilidade ao stress e burnout nos cuidadores formais de idosos com Alzheimer: um estudo correlacional*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Superior da Maia, Maia.
- Sanches, V. S. (2016). *Burnout e qualidade de vida: um estudo longitudinal de 2 anos em uma residência multiprofissional em saúde*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.
- Melo, B. T., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (1999). Desenvolvimento e adaptação de um instrumento de avaliação psicológica do burnout para os profissionais de psicologia. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (vol. VI, pp. 596-603). Braga: APPORT (Associação dos Psicólogos Portugueses) – Universidade do Minho.
- Nunes, M. L. (2008) *As influências do ambiente de trabalho no surgimento da síndrome de burnout*. Monografia não publicada. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Santa Catarina.

Anexos

Tabela 1

Caracterização dos Participantes

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>f (%)</i>
Género	Feminino	136			35,9%
	Masculino	243			64,1%
Idade	18 aos 82 anos		34,11	13,391	
Estado Civil	Solteiros				53,8%
	Casados				32,7%
Nível de escolaridade	1ºciclo incompleto	10			10%
	3ºciclo	50			13,2%
	Ensino Secundário	193			50,9%
	Licenciatura	70			18,5%

Nota: n = 379.

Tabela 2

Alfa de Cronbach do instrumento de avaliação do Burnout (MBI) no artigo de validação e no nosso estudo

	MBI	EE	DP	RP
Alfa original	0.75	0.80	0.71	0.70
Alfa do nosso estudo	0.810	0.905	0.814	0.796

Nota: MBI = Escala Geral, EE = Exaustão Emocional, DP = Despersonalização, RP = Realização Pessoal

Tabela 4

Mann-Whitney, género, valores médios e significância para a dimensão da Exaustão Emocional e Despersonalização

Dimensões	Género	Valores médios	<i>U</i>	<i>p</i>
Exaustão Emocional	Masculino	192,59	13768,000	0,180
	Feminino	177,09		
Despersonalização	Masculino	204,51	12447,500	0,004
	Feminino	171,24		

Tabela 5

Teste-t para duas amostras independentes, género, médias, significância e teste de Levene para a dimensão da Realização Pessoal

Dimensão	Género	M	<i>df</i> <i>P</i>	<i>Z</i>	<i>T</i>
Realização Pessoal	Masculino	21,93	364 0,168	0,156	0,693
	Feminino	23,05			

Tabela 6

Kruskal-Wallis, classes etárias, valores médios e significância para a dimensão da Exaustão Emocional e Despersonalização

Dimensões	Classes Etárias	Valores médios	X^2_{KW}	(gl)	P
Exaustão Emocional	18-39	182,31	1,404	2	0,495
	40-61	179,61			
	62-83	220,65			
Despersonalização	18-39	183,05	5,594	2	0,061
	40-61	176,45			
	62-83	257,70			

Tabela 7

ANOVA, classes etárias, valores médios e significância para a dimensão da Realização Pessoal

Dimensão	Classes etárias	Valores médios	df p	Z
Realização Pessoal	Entre grupos	29,812	2 0,583	0,540
	Nos grupos	55,242	363	

Perfeccionismo: um estudo exploratório em São Miguel

Catarina Reis

Maria Vieira

Marina Sousa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade dos
Açores

Célia Barreto Carvalho

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade dos Açores
Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-
Comportamental, Portugal
Universidade dos Açores

Resumo

O estudo científico do perfeccionismo teve início no final do século XX, sendo considerado um constructo multidimensional que engloba a busca pela perfeição, padrões de rigidez excessiva, inflexibilidade e autocrítica. A presente investigação, de cariz exploratório e quantitativo, teve como objetivo averiguar os níveis de perfeccionismo junto de uma amostra da população geral composta por 379 indivíduos residentes em São Miguel, com idades compreendidas entre os 18 e os 82 anos. Procurou-se, igualmente, verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de perfeccionismo ao considerar as variáveis idade e género. Para a realização deste estudo recorreu-se a um questionário sociodemográfico e à Escala Multidimensional do Perfeccionismo (EPM) para a avaliação da variável perfeccionismo. Os resultados mostraram que, de uma forma geral, os participantes apresentam valores de perfeccionismo tendencialmente elevados, com foco significativo nas exigências para consigo e com os outros. Em relação às diferenças de género e de faixas etárias no perfeccionismo não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas. Em suma, os valores de perfeccionismo evidenciados pela amostra em estudo parecem apontar não só para a

necessidade de aprofundar o conhecimento e compreensão dos motivos e fatores subjacentes a estes valores, mas também para o interesse de averiguar se tais valores de perfeccionismo se podem considerar dentro dos padrões considerados adaptativos ou, pelo contrário, desadaptativos.

Palavras-chave: perfeccionismo; população geral

Perfectionism: An exploratory study in São Miguel

Abstract

The scientific study of the construct perfectionism began at the end of century XX, being considered a construct multidimensional that comprises the pursuit of perfection, patterns of excessive stiffness, inflexibility, and selfcriticism. The objective of this research was to evaluate the levels of perfectionism in a sample of 379 individuals living in São Miguel, aged between 18 and 82 years old. The objective was also to verify the existence of statistically significant differences in the levels of perfectionism when considering the different age groups and gender. For this study a sociodemographic questionnaire and the Multidimensional Perfectionism Scale (EPM) were used for the evaluation of the variable Perfectionism. The results showed that, in a general way, the participants presented values of Perfectionism tending towards the high, with a significant focus on the requirements for themselves and with others. In regard to differences in gender and age groups in perfectionism, there is no significant statistical differences. In sum, the values of Perfectionism evidenced by the study sample seem to point not only to the need to deepen the knowledge and understanding of the reasons and factors underlying these values, but also to the interest of ascertaining whether such values of Perfectionism can be considered within patterns that are considered adaptive or, on the contrary, maladaptive.

Keywords: perfectionism; general population

Introdução

O constructo de perfeccionismo existe desde sempre, mas só no final do século XX foi estudado cientificamente. Flett e Hewitt (2002 *cit. in* Madigan, Stoeber, & Passfield, 2016), afirmam que o perfeccionismo traduz uma disposição da pessoa pela busca da perfeição, pela manifestação de padrões de rigidez excessiva, inflexibilidade e autocriticismo, sendo, por isso, um constructo multidimensional.

Quanto à origem do perfeccionismo têm-se verificado que a natureza das relações e interações entre os pais e filhos poderá ser uma das explicações (Craddock, Church, & Sands, 2008; Oliveira, Carmo, Cruz, & Brás, 2012).

Neste seguimento, e com vista à avaliação do perfeccionismo e das dimensões nele impressas, foram desenvolvidos esforços por parte da comunidade científica para a construção e validação de instrumentos capazes de permitir esta avaliação. Tomemos como exemplo a Escala Multidimensional do Perfeccionismo desenvolvida por Hewitt e Flett em 1991. Este instrumento tem como base um modelo teórico que postula três dimensões do perfeccionismo, que se diferenciam no alvo para qual é dirigido o comportamento perfeccionista. As três dimensões são: o Perfeccionismo Auto-Orientado (a pessoa estabelece normas rigorosas e metas elevadas para si própria), o Perfeccionismo Orientado para os Outros (a pessoa cria crenças e expectativas elevadas em relação aos que a rodeiam), e o Perfeccionismo Socialmente Prescrito (necessidade da pessoa em corresponder às expectativas de pessoas significativas, tendo a crença de que essas pessoas não esperam menos do que a perfeição) (Hewitt & Flett, 1991).

Hewitt e Flett (*cit. in* Slade, 2004), também apontaram para a distinção entre as várias formas de expressão do perfeccionismo, podendo este ser adaptativo ou desadaptativo, saudável ou disfuncional, normal ou neurótico e positivo ou negativo. O perfeccionismo adaptativo, saudável, normal ou positivo, corresponde ao estabelecimento de metas realistas, em que a pessoa tem em conta as suas próprias limitações, levando a um aumento da auto-estima e a um sentimento de auto-satisfação quando estes objetivos são cumpridos. No caso do perfeccionismo desadaptativo, disfuncional, neurótico ou negativo a preocupação em não cometer erros é excessiva, havendo também uma constante

preocupação em não desiludir os outros (Hamachek, 1978; Luo, Wang, Zhang, Chen, & Quan, 2016).

Segundo Soares, Gomes, Macedo, Santos e Azevedo (2003), este constructo tem sido alvo de grande estudo e interesse, uma vez que se presume a sua relação com diversas perturbações psicopatológicas, devido ao efeito que tem no aumento da severidade dos sintomas, da probabilidade de reincidências e da dificuldade de adesão ao tratamento (Cruz, 2009 *cit. in* Oliveira et al., 2012). Vários estudos apontam que elevados níveis de perfeccionismo podem estar associados especificamente com sintomatologia depressiva e que, em especial no contexto universitário, estes níveis, quer de perfeccionismo quer de sintomatologia depressiva, podem ser exacerbados (e.g., Oliveira, Pereira, Vagos, & Direito, 2016). Outros estudos indicam que padrões perfeccionistas podem estar muito presentes em pessoas com perturbações do comportamento alimentar (e.g., Monteiro, 2015). Da pesquisa realizada, foi possível encontrar, evidência da relação entre o perfeccionismo e as perturbações psicológicas, parecendo, contudo, haver uma escassez de estudos que se foquem na análise de diferenças no perfeccionismo consoante o género e as faixas etárias, em especial junto da população geral. Neste sentido, este estudo tem como principal objetivo avaliar os níveis de perfeccionismo junto de uma amostra da população geral adulta, averiguando a existência de possíveis diferenças estatisticamente significativas em termos das faixas etárias e do género.

Método

Participantes

Na presente investigação participaram 379 indivíduos, sendo 64.1% mulheres e 35.9 % homens, com idades compreendidas entre os 18 e os 82 anos ($M = 34.11$, $DP = 13.39$). A naturalidade destes participantes é diversificada, predominando o conselho de Ponta Delgada (58.1%). Quanto ao nível de escolaridade, predomina o ensino secundário (51.2%), abrangendo uma vasta diversidade de profissões. Já o rendimento mensal do aglomerado familiar, situa-se maioritariamente entre os 500 e os 900 euros (27.8%).

Instrumentos

No presente estudo, utilizou-se um protocolo de avaliação que reunia um questionário relativo às questões sociodemográficas e diversas escalas de avaliação. Neste estudo, analisou-se apenas a escala referente ao perfeccionismo.

O questionário sociodemográfico estava dividido em quatro partes: a) informações demográficas (género, data de nascimento, estado civil, naturalidade), b) aspetos habitacionais, c) formação/escolaridade, situação atual de emprego, e d) situação económica.

A Escala Multidimensional de Perfeccionismo (EMP) foi uma escala desenvolvida por Hewit e Flett em 1991, sendo posteriormente traduzida e adaptada para a população portuguesa, em 2003, por Soares, Gomes, Macedo, Santos, e Azevedo, com o intuito de medir as componentes pessoal e social do perfeccionismo. Esta escala é composta por 45 itens que medem as três dimensões do perfeccionismo: o auto-orientado, o socialmente prescrito e o orientado para os outros. Cada um desses itens é cotado segundo uma escala tipo *Likert* de 7 pontos que variam desde o “discordo completamente” (1) ao “concordo completamente” (7). A pontuação total é obtida através da soma dos pontos, variando entre 45 e 315. No presente estudo, a escala completa demonstrou ter uma boa consistência interna, dado que o coeficiente alfa de Cronbach foi de .80, valor um pouco inferior ao obtido na versão original (.89). Relativamente às três dimensões da EMP, obtiveram-se bons níveis de consistência interna na versão original: .86 na dimensão do Perfeccionismo Auto-Orientado, .82 na dimensão do Perfeccionismo Orientado para os Outros), e .87 na dimensão do Perfeccionismo Socialmente Prescrito). Na versão portuguesa os valores de consistência, oscilaram entre .69 (Perfeccionismo Orientado para os Outros) e .89 (Perfeccionismo Auto-Orientado). Na presente investigação, obteve-se um coeficiente de alfa de Cronbach de .85 para a dimensão do Perfeccionismo Auto-Orientado, de .72 para a dimensão de Perfeccionismo Socialmente Prescrito e de .71 para a dimensão de Perfeccionismo Orientado para os Outros, igualmente indicativos de uma boa consistência interna.

Procedimentos metodológicos

Iniciou-se este estudo de carácter exploratório, definindo os critérios de seleção da amostra (população adulta). Posteriormente, efetuou-se uma revisão de literatura sobre a variável em análise (perfeccionismo) e estabeleceu-se os seguintes objetivos e hipóteses de investigação. Para o objetivo 1: conhecer os níveis de perfeccionismo da população em estudo. Para o objetivo 2: verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no perfeccionismo para as diferentes faixas etárias (H_0 : Não existem diferenças estatisticamente significativas no perfeccionismo para as faixas etárias, H_1 : Existem diferenças estatisticamente significativas no perfeccionismo para as faixas etárias); Para o objetivo 3: averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas no perfeccionismo para a variável género (H_0 : Não existem diferenças estatisticamente no perfeccionismo para o género, H_1 : Existem diferenças estatisticamente significativas no perfeccionismo para o género).

Aquando da recolha de dados os participantes foram esclarecidos acerca do tema da investigação, dos seus objetivos, garantindo-se o carácter voluntário da participação no estudo e o anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos. Antes da aplicação do protocolo de avaliação, os participantes formalizaram a sua participação voluntária na investigação, através do consentimento livre e esclarecido. Aos participantes que aceitaram participar voluntariamente na investigação, foram explicadas as instruções de preenchimento do protocolo de investigação, esclarecendo eventuais dúvidas. Cada participante preencheu o protocolo de avaliação em formato de auto-resposta.

Procedimentos estatísticos

Os dados foram tratados com o auxílio do programa SPSS versão 22.

Para se responder ao objetivo 2 da presente investigação, criaram-se três faixas etárias: 18 aos 30 anos (idade em que se entra no mercado de trabalho e se tenta construir uma carreira); 31 aos 60 (fase de estabilidade profissional e preparação para a reforma); 61 aos 82 anos (entrada na reforma, associada a uma reorganização de papéis familiares, sociais e/ou profissionais).

De seguida, testou-se a normalidade da EMP, das faixas etárias e do género, através do teste de Kolmogorov-Smirnov, pois a amostra era composta por mais de 30 elementos.

Ulteriormente, comparou-se as médias obtidas na EMP para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias e os géneros. Para isso, efetuou-se o teste-t, o de Mann-Withney, o Krustall-Wallis (alternativas não paramétricas ao teste-t e ANOVA, respetivamente), se era cumprido, ou não, o pressuposto da normalidade da distribuição. Ademais, utilizou-se o teste de Levene e de Scheffer como testes complementares ao de Krustall-Wallis e ANOVA.

Resultados

A média obtida para o total da EMP foi de 188.16, associada a um desvio-padrão de 26.98. A pontuação mínima obtida pelos participantes foi de 46 e a máxima de 257. A Tabela 1 retrata as pontuações obtidas das três dimensões da EMP, Perfeccionismo Auto-Orientado, Socialmente Prescrito e Orientado para os Outros, salientando-se que a pontuação mínima e máxima que se pode alcançar em cada uma destas dimensões é de 15-125, 5-84 e 10-63, respetivamente.

Tabela 1

Pontuações obtidas na EMP

	EMP (total)	EMP ₁	EMP ₂	EMP ₃
Média	188.28	83.10	49.82	40
Mínimo	46	15	5	10
Máximo	257	125	84	63
Desvio padrão	26.56	16.25	11.17	8.67

Nota. EMP: Escala Multidimensional de Perfeccionismo. EMP₁:Perfeccionismo Auto-Orientado. EMP₂:Perfeccionismo Socialmente Prescrito. EMP₃: Perfeccionismo Orientado para os Outros.

Quanto às faixas etárias, ao observar a Tabela 2, verifica-se que o grupo dos indivíduos mais velhos (61-82) tende a apresentar valores superiores no resultado total da EMP, não sendo estas diferenças estatisticamente

significativas. Porém, nas dimensões do Perfeccionismo Auto-Orientado e Socialmente Prescrito, foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas (entre o grupo dos 18 aos 30 e o dos 31 aos 60 na primeira dimensão, bem como entre o dos 18 aos 30 e o dos 61 aos 82 na segunda), pontuando mais os grupos mais velhos (31-60 no perfeccionismo auto-orientado e 61-82 no socialmente prescrito).

Tabela 2

Diferenças entre faixas etárias nas pontuações alcançadas na EMP (pontuações médias)

Faixas etárias	18-30 anos (n=187)	31-60 anos (n=180)	61-82 anos (n=12)	F	p-value
EMP (total)	186.70	189.70	191.91	0.687	0.503
EMP ₁	80.50	85.69	85.27	4.877	0.008
EMP ₂	49.78	49.36	58.27	3.346	0.036
EMP ₃	40.46	39.88	34.09	2.869	0.058

Nota. EMP: Escala Multidimensional de Perfeccionismo. EMP₁:Perfeccionismo Auto-Orientado. EMP₂:Perfeccionismo Socialmente Prescrito. EMP₃: Perfeccionismo Orientado para os Outros.

Tabela 3

Diferenças entre géneros nas pontuações alcançadas na EMP (pontuações médias)

Género	Masculino (n=136)	Feminino (n=243)	t	p-value	Desvio-padrão
EMP (total)	190.86	186.83	0.205		
EMP ₁	84.23	82.48	0.315		
EMP ₂	51.66	48.80	0.053		
EMP ₃	39.72	40.15	0.641		

Nota. EMP: Escala Multidimensional de Perfeccionismo. EMP₁:Perfeccionismo Auto-Orientado. EMP₂:Perfeccionismo Socialmente Prescrito. EMP₃: Perfeccionismo Orientado para os Outros.

Quanto ao género, denota-se, através da Tabela 3, que os homens tendem a apresentar valores ligeiramente superiores na maioria das dimensões analisadas, comparativamente às mulheres. Todavia, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Discussão

Os resultados obtidos pela população geral na EMP apresentam uma média tendencialmente elevada, sendo que os participantes pontuam mais no Perfeccionismo Auto-orientado. Salienta-se que os participantes focam mais as suas exigências em si e nos outros, o que já foi comprovado por outras investigações (Freitas, 2011; Soares *et al.*, 2003).

Quanto ao segundo objetivo, verificámos que não existem diferenças significativas entre as três faixas etárias estabelecidas (18-30, 31-60 e 61-82), o que conduz à aceitação da hipótese nula. Todavia, o grupo dos indivíduos mais velhos (61-82) tende a pontuar mais na EMP.

Ao analisar as dimensões do perfeccionismo verifica-se que os mais novos (18-30 anos) apresentam valores superiores apenas na dimensão do Perfeccionismo Orientado para os Outros. Este resultado pode possivelmente justificar-se na crença de maior sabedoria por parte dos mais velhos, que têm mais experiência no mundo laboral, ou por insegurança perante novas exigências pessoais, académicas e/ou profissionais, características desta faixa etária, (e.g., Papalia, Olds, & Feldman, 2010), esperando, assim, mais dos outros. Ademais, a faixa etária intermédia (31-60), pontua mais no Perfeccionismo Auto-Orientado, talvez devido à atual competitividade do mundo laboral e académico.

Para além disso, supõe-se que o facto de os mais velhos tenderem a ser mais perfeccionistas, pois pontuam mais no Perfeccionismo Socialmente Prescrito, o que supomos que poderá dever-se ao impacto das crenças que estes indivíduos têm acerca do seu papel na sociedade, por pertencerem a uma geração, onde prevaleceram outros valores e exigências sociais. Para nós, seria de esperar que os mais novos apresentassem maiores níveis de perfeccionismo, dado que se encontram em início de carreira e entrada para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente.

Quanto ao objetivo 3, aceita-se a hipótese nula, pois não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a variável género, resultado que é corroborado pelo estudo de Soares e colaboradores, (2003). Contudo, o género masculino tende a apresentar valores ligeiramente superiores no perfeccionismo auto-orientado e geral, sendo este facto contrário ao que D'Souza *et al.*, (2011) e Freitas (2011), encontraram nas suas investigações, nas quais as mulheres pontuam mais. Ressalta-se que, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, o género masculino apresenta uma pontuação mais elevada na dimensão do perfeccionismo socialmente prescrito, que Freitas (2011) refere ser o mais desadaptativo dos perfeccionismos. Este dado parece indicar que os homens tendem a identificar-se mais com os papéis e responsabilidades que acredita que os outros lhe depositam, possivelmente pelos estereótipos que ainda parecem prevalecer relativamente ao papel que ocupa na sociedade. Todavia, também discordamos com Freitas (2011) quando refere que o perfeccionismo socialmente prescrito é o mais desadaptativo. Estamos em crer que o perfeccionismo socialmente prescrito possa ser adaptativo, uma vez que somos seres sociais, e corresponder às expectativas que pensamos que os outros têm acerca de nós, dá-nos prazer, realização e sentido de inclusão na comunidade.

Conclusão

Em relação ao primeiro objetivo verificamos que, de uma forma geral, os participantes apresentam valores de perfeccionismo tendencialmente elevados, com foco significativo nas exigências para consigo e com os outros.

Quanto ao segundo objetivo, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes faixas etárias, apesar de os indivíduos da faixa etária dos 61 aos 82 (mais velhos) tenderem a pontuar mais na escala total do perfeccionismo (EPM), facto este, curioso, que nos fez pensar acerca do porquê de terem sido os mais velhos a demonstrar atitudes mais rígidas consigo e com os outros, contrariamente aos mais novos, uma vez que são estes que estão a iniciar a entrada no mundo do trabalho, que é cada vez mais exigente. Seria, por isso, interessante explorar mais este dado em trabalhos

futuros, pois será esta uma nova realidade ou apenas um facto curioso da nossa amostra?

Em relação ao terceiro objetivo, foi possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas quanto à variável género na escala EMP.

Como qualquer investigação, este estudo não se encontra livre de limitações. Podemos apontar para a extensão do protocolo de avaliação (que incluía outros instrumentos para além dos avaliados neste estudo), uma vez que o cansaço dos participantes poderá ter deturpado de certa forma os resultados, que devem, por isso, ser interpretados com cautela. Outras duas limitações referem-se à não equidade da amostra para o género, e a grande amplitude de cada uma das faixas etárias, devendo esta ser menor, para se ter uma análise mais concreta e específica do papel do perfeccionismo nas tarefas de desenvolvimento envolvidas naquelas. Ainda, o facto de o estudo ter sido realizado apenas em São Miguel, limita a generalização dos resultados.

Uma sugestão para futuras investigações seria comparar diferentes categorias profissionais, já que os estudos atuais apenas se focam na área da saúde (e.g., medicina, enfermagem). Uma outra sugestão seria adicionar, no questionário sociodemográfico, uma questão relativa à prática de desporto e ao horário de trabalho, de modo a verificar se estas variáveis iriam influenciar os valores de perfeccionismo.

Referências bibliográficas

- Craddock, A. E., Church, W., & Sands, A. (2008). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, 1, 1-9. doi: 10.1080/00049530802239326
- D'Souza, F., Egan, S. J., & Rees, C. S. (2011). The relationship between perfectionism, stress, and burnout in clinical psychologists. *Behaviour Change*, 28(1), 17-28. Retirado de <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/46E3EE385FC009C78D6FF5C5AD02D71E/S0813483>

900002734a.pdf/the-relationship-between-perfectionism-stress-and-burnout-in-clinical-psychologists.pdf

- Freitas, C. E. (2011). *Perfeccionismo, auto-conceito e sintomatologia psicopatológica em estudantes do Ensino Superior*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã: Portugal.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Hewit, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>
- Madigan, D., Stoeber, J., & Passfield, L. (2016). Perfectionism and changes in athlete burnout over three months: Interactive effects of personal standards and evaluative concerns perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 32-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.05.010>
- Monteiro, E. (2015). *Perfeccionismo, pensamento perseverativo negativo e perturbações do comportamento alimentar*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra. Coimbra: Portugal.
- Oliveira, C., Pereira, A., Vagos, P., & Direito, I. (2016). Perfeccionismo e distress psicológico na adaptação do jovem adulto. In Actas do 11º Congresso Nacional da Psicologia da Saúde: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde: Lisboa, 127-134.
- Oliveira, D. F., Carmo, C., Cruz, J. P., & Brás, M. (2012). Perfeccionismo e representação vinculativa em jovens adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 514-522. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n3/v25n3a11>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento humano* (10.ª ed.). São Paulo: McGraw Hill.
- Slade, P. (2004). Book review: Perfectionism: theory, research, and treatment. *Personality and Individual Differences*, 36, 495-496.

Soares, M. J., Gomes, A. A., Macedo, A. P., Santos, V., & Azevedo, M. H. P. (2003). Escala Multidimensional do Perfeccionismo: Adaptação à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5(1), 46-55.

Funções executivas e memória: Validação do teste de estratégias de memória (TEM) numa amostra portuguesa

Carolina Pereira

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Sara Fernandes, Enrique Justo, Fernando Maestú

INPP – Instituto de Desenvolvimento Humano Portucalense

Resumo

As funções executivas (FE) e de memória parecem ser as mais afetadas no processo de envelhecimento, pois o córtex pré-frontal (responsável pelas FE) mostra um dano funcional durante o envelhecimento e está ligado a diversas áreas cerebrais. Assim, as FE podem influenciar e justificar as alterações da memória (Craik, 1986; West, 1996). Sendo o Teste de Estratégias de Memória (TEM) o único instrumento existente que procura avaliar o impacto das FE na memória, torna-se essencial adaptar este instrumento para uma amostra portuguesa. Para além disto, o TEM, no estudo de Yubero, Paul, Gil e Maestú (2011), apresentou 90% de sensibilidade e especificidade para diferenciar grupos, verificando-se a influência das FE no desempenho em tarefas de memória, em idosos com diferentes perfis neuropsicológicos. O presente estudo procura adaptar o TEM a uma amostra portuguesa e reforçar as características psicométricas do instrumento. A amostra é constituída por indivíduos saudáveis com 60 ou mais anos, letrados, incluídos em centros de dia, de convívio ou lares do distrito do Porto. O TEM apresentou indicadores de fiabilidade (coeficiente alfa de Cronbach = .66) e de validade, apresentando correlações fracas a moderadas, entre $r = .25$ e $r = .43$, com os testes clássicos da memória e entre $r = -.24$ e $r = .38$ com os testes clássicos das funções executivas. Os resultados demonstram que o TEM possui valores satisfatórios ao nível das propriedades psicométricas.

Palavras-chave: funções executivas; estratégias de memória; envelhecimento; memória

Executive functions and memory: Validation of the Test of Memory Strategies (TMS) in a Portuguese sample

Abstract

The executive functions (EF) and memory seem to be the most affected in the aging process, since the prefrontal cortex (responsible for FE) shows functional damage during aging and is connected to several brain areas. Thus, EF can influence and justify memory changes (Craig, 1986; West, 1996). Since the Test of Memory Strategies (TMS) is the only existing instrument that tries to evaluate the impact of FE in memory, it is essential to adapt this instrument to a Portuguese sample. In addition, TMS, in the study by Yubero, Paul, Gil and Maestú (2011), presented 90% sensitivity and specificity to differentiate groups, with the influence of EF on performance in memory tasks in elderly individuals with different neuropsychological profiles. The present study aims to adapt the TMS to a Portuguese sample and to reinforce the psychometric characteristics of the instrument. The sample is made up of healthy individuals aged 60 years or more, educated, included in day centers, social centers or homes in the district of Porto. The TMS presented reliability (Cronbach alpha coefficient = .66) and validity values, presenting weak to moderate correlations, between $r = .25$ and $r = .43$, with the classic tests of memory and between $r = -.24$ and $r = .38$ with the classic tests of executive functions. The results demonstrate that TMS has satisfactory levels of psychometric properties.

Keywords: executive functions; memory strategies; aging; memory

Introdução

A memória pode ser considerada um processo cerebral responsável pela codificação, organização, armazenamento e recuperação de acontecimentos

passados, permitindo revivê-los e experimentá-los como se estivessem presentes hoje (Carrillo-Mora, 2010).

Já as Funções Executivas (FE) são consideradas processos cognitivos que procuram controlar, integrar, direcionar e gerir habilidades cognitivas, emocionais e comportamentos de modo a atingir um objetivo específico (Gindri, Zibetti e Fonseca, 2008). Embora não exista consenso entre os investigadores relativamente à definição de FE, muitos têm-se orientado pelas suas componentes, que incluem, entre outras, a memória de trabalho, a flexibilidade mental, a inibição mental, as estratégias de memória, a fluência semântica e a fluência fonética (Uheara, Charchat-Fichman & Landeira-Fernandez, 2013; Hamdan & Pereira, 2008; Gindri, Zibetti & Fonseca, 2008; Marino & Julián, 2010; Tonietto, Wagner, Trentini, Sperb & Parente, 2011; Yuan & Raz, 2014; Ferreira, Zanini & Seabra, 2015).

Preocupações acerca destes processos têm interessado os investigadores, sobretudo no que diz respeito ao envelhecimento. Embora as origens das mudanças cognitivas nos idosos sejam contraditórias, Raz (2000) avança que a explicação para o declínio das capacidades cognitivas reside em modificações cerebrais, tais como: o alargamento dos sulcos e ventrículos cerebrais, a redução do número, tamanho e sinapses dos neurónios, a diminuição da massa e volume cerebral, e, por fim, a reduzida concentração de neurotransmissores. Estas mudanças não se manifestam só no córtex cerebral, mas também noutras regiões cerebrais. Assim, o envelhecimento é capaz de provocar alterações no córtex pré-frontal (CPF) e temporal, levando a modificações nas funções executivas e na memória, já que estas áreas são tidas como as responsáveis por tais funções cognitivas (West, 1996).

Vários autores apoiam a localização das FE no CPF, argumentando que esta área possui inúmeras conexões com outras áreas cerebrais, como os lobos temporal ou occipital (Royall, Lauterbach, Cummings, Reeve, Rummans, Kaufer, LaFrance & Coffey, 2002; Delgado-Mejía & Etchepareborda, 2013). Adicionalmente, as tarefas de memória também parecem envolver as funções executivas, já que o córtex pré-frontal é conhecido por estabelecer ligações com as restantes áreas cerebrais, nomeadamente as responsáveis pela memória) (Royall, Lauterbach, Cummings, Reeve, Rummans, Kaufer, LaFrance & Coffey, 2002; Hamdan & Pereira, 2008; De León, Llanero-Luque, Lozoyo-Delgado,

Fernández-Blázquez & Pedrero-Pérez, 2010). Tal demonstra a importância do CPF no manuseamento das FE, bem como em outros aspetos cognitivos e comportamentais. Também um estudo desenvolvido por de León, Llanero-Luque, Lozoyo-Delgado, Fernández-Blázquez e Pedrero-Pérez (2010) concluiu que as FE explicavam 60% das queixas de memória.

Perante todas as modificações cerebrais que surgem com o envelhecimento, a perda de FE e de memória pode afetar as capacidades do indivíduo e consequentemente a sua vida do dia a dia (Muñoz-Céspedes & Tirapu-Ustárriz, 2004; Diamond, 2013; Yassuda, Batistoni, Fortes & Neri, 2006).

Deste modo, os benefícios da avaliação de capacidades cognitivas constituem uma mais-valia, podendo ser úteis ao nível da distinção entre idosos saudáveis e estados iniciais de patologia (demências), conseguir prever os sujeitos que irão desenvolver demências ou outros défices, bem como contribuir para a criação de tratamentos ao nível das FE e memória (Hamdan & Pereira, 2008; Yassuda, Batistoni, Fortes & Neri, 2006; Banhato & Nascimento, 2007; Zibetti, Gindri, Pawlowski, De Salles, Parente, Bandeira, Fachel & Fonseca, 2010; Banhato & Nascimento, 2007; Hamdan & Corrêa, 2009; Sala-Lluch, Junqué, Arenaza-Urquijo, Vidal-Piñero, Pedret, Palacios, Domènech, Salvà, Bargalló & Bartrés-Faz, 2014; Nouchi, Taki, Takeuchi, Sekiguchi, Hashizume, Nozawa, Nouchi & Kawashima, 2014; Irigaray, Filho & Schneider, 2010; Argimon, Bicca, Timm & Vivan, 2006; Hamdan & Corrêa, 2009).

Porém, a avaliação de funções cognitivas só poderá ter lugar mediante instrumentos/tarefas concebidos para tal e, apesar do elevado número de testes para avaliar FE e memória, muitos deles são antigos e não estão adaptados e validados para a população portuguesa (Argimon, Bicca, Timm & Vivan, 2006).

Face a estas dificuldades e, visto que nenhum dos instrumentos anteriormente mencionados avalia o impacto das FE na memória, Yubero, Paul, Gil e Maestú (2011) desenvolveram o Teste de Estratégias de Memória (*TEM*) que procura medir o impacto das FE numa tarefa de memória declarativa.

Método

A presente investigação tem como objetivo validar o Teste de Estratégias de Memória (*TEM* – Yubero, Paul, Gil, & Maestú, 2011) numa amostra de idosos,

avaliando as suas propriedades psicométricas.

Participantes

A amostra foi selecionada por conveniência, sendo constituída por 105 idosos saudáveis, residentes no distrito do Porto e a frequentar centros de dia ou lares de idosos. Os inquiridos tinham idades compreendidas entre os 60 e os 92 anos ($M = 74.85$, $DP = 7.20$), com uma escolaridade que variava entre 4 a 16 anos de estudo ($M = 6.00$, $DP = 2.21$), sendo 58.1% do sexo feminino e 41.9% do sexo masculino. Em termos de estado civil, 47% dos idosos eram viúvos e 43% eram casados. Quanto à residência, 42% residia sozinho e 34% residia com o cônjuge.

Instrumentos

Na presente investigação, foram utilizados testes neuropsicológicos: o Teste de Cores e Palavras de *Stroop*, para avaliar a inibição mental (Golden, & Freshwater, 1978, adaptação portuguesa de Fernandes, 2013); o sub-teste dígitos da *Wechsler Adult Intelligence Scale*, para avaliar a memória de trabalho (*WAIS-III*, Wechsler, 1997, adaptação de Rocha, Ferreira, Barrete, Moreira, & Machado, 2008); o Teste de Fluência Verbal, para avaliar a fluência semântica e fonética (Tombaugh, Kozak & Rees, 1999; adaptação portuguesa de Cavaco, Gonçalves, Pinto, Almeida, Gomes, Moreira, Fernandes & Teixeira-Pinto, 2013); o Teste de Classificação de Cartões de Winconsin (*WCST*, Heaton, Chelune, Talley, Kay, & Curtiss, 1993; tradução espanhola de López, 2001); e os sub-testes de memória lógica I e II da Escala de Memória de Wechsler (*WMS-III*, Wechsler, 2008, adaptação de Machado, Rocha, Barreto, Moreira & Castro 2008), para avaliar a memória imediata, memória de curto prazo, memória de longo prazo e o reconhecimento.

Por fim, o instrumento que nos propomos validar, isto é o TEM (Yubero et al., 2011), é constituído por 10 palavras por lista, num total de 5 listas. O objetivo é reproduzir as 10 palavras destas 5 listas, sendo que as listas encontram-se organizadas por ordem crescente de informação (a informação é muito mais organizada na tarefa 5 do que na tarefa 1). Cada palavra recordada corresponde

a um ponto, sendo que cada palavra não recordada corresponde a 0 pontos. A pontuação total varia entre 0 e 10 para cada lista e entre 0 e 50 para a escala total. As propriedades psicométricas da escala não foram estudadas em Yubero et al. (2011), tendo sido apresentada apenas uma análise discriminante que revela 90% de especificidade e sensibilidade para diferenciar grupos com diferentes patologias e um grupo de controlo.

Procedimento de recolha e análise de dados

O protocolo construído foi administrado individualmente aos participantes, após a realização dos contactos com as instituições e assegurados todos os princípios éticos, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade. Após a recolha de dados, os mesmos foram transcritos para o programa *SPSS (Statistical Package for Social Science)*, versão 21.0 para *Windows*. Estes foram analisados recorrendo à estatística descritiva (frequências e medidas de tendência central e de dispersão), bem como à análise fatorial exploratória em componentes principais, com rotação *varimax* e análises bivariadas (coeficiente de correlação de Pearson). Procedeu-se também à análise de confiabilidade, através do coeficiente alfa de Cronbach, sendo a análise da consistência interna aprofundada através da análise das correlações corrigidas entre cada item e o total da escala e dos valores do coeficiente alfa de Cronbach se um determinado item for excluído.

Resultados

Fiabilidade do TEM

Através do valor obtido para o coeficiente alfa de Cronbach (.66), verificou-se um valor aceitável de fiabilidade (DeVellis, 1991). Este valor de alfa aumentaria para .69 se a lista 1 fosse excluída (ver Tabela 1).

Tabela 1

Correlações corrigidas entre as listas e o total da escala e alphas se lista for excluído

TEM	Correlação corrigida lista-total	α sem lista
Lista 1	.21	.69
Lista 2	.58	.52
Lista 3	.52	.56
Lista 4	.33	.64
Lista 5	.46	.59

Validade do TEM

Através da análise fatorial (ver Tabela 2), considerando o método das componentes principais com rotação *varimax*, foram retidas as sub-escalas com comunalidades superiores a .20 e pesos de saturação superiores a .40. O teste de esfericidade de *Bartlett* mostrou que existem correlações entre as variáveis originais ($X^2_{(10)} = 86.83$, $p < .001$), enquanto que a estatística de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) apresentou um valor de .68, pelo que se prosseguiu com a realização da análise fatorial. Surgiram dois fatores com valores próprios superiores à unidade, que explicaram 66% da variância total, sendo que a primeira componente explicou 44% da variância e a segunda 26% da variância. No que respeita aos pesos (loadings) relativos a cada uma das listas nas componentes retidas, verificou-se que as listas mais importantes para primeira componente principal são as listas 4 (.79), 5 (.74) e 3 (.67), enquanto que para a segunda componente as listas mais importantes são as listas 1 (.91) e 2 (.57) (ver Tabela 2). Assim, a lista 1 saturou na segunda componente, enquanto que a lista 3, a lista 4 e a lista 5 saturaram na primeira componente. Apenas a lista 2 possui saturação em ambos os fatores, apresentando um valor de saturação superior na segunda componente.

Tabela 2

Análise fatorial do Teste de Estratégias de Memória

TEM	Fatores		h^2
	Fator 1	Fator 2	
Lista 1		.91	.836
Lista 2	.52	.57	.676
Lista 3	.67		.567
Lista 4	.79		.682
Lista 5	.74		.560
Variância Explicada (%)	43.67	22.73	
Variância Acumulada (%)	66.40		

Através da Tabela 3, verificou-se que a lista 1 apresenta uma associação positiva moderada e estatisticamente significativa com a lista 2 ($r = .37$, $p < .001$) e uma associação positiva fraca com a lista 3 ($r = .20$, $p < .05$). Já na lista 2 observa-se uma correlação positiva moderada com a lista 3 ($r = .45$; $p < .01$), lista 4 ($r = .31$, $p < .001$) e lista 5 ($r = .38$; $p < .001$). Também a lista 3 apresenta uma correlação positiva moderada com a lista 5 ($r = .40$; $p < .001$) e com a lista 4 ($r = .30$; $p < .01$) e, por fim, a lista 4 apresenta uma correlação moderada positiva e significativa com a lista 5 ($r = .35$, $p < .001$).

No que concerne à escala total verificam-se correlações positivas fortes e estatisticamente significativas com a lista 3 ($r = .72$; $p < .001$), lista 4 ($r = .56$, $p < .001$) e lista 5 ($r = .72$; $p < .001$), uma correlação positiva muito forte com a lista 2 ($r = .77$; $p < .01$) e uma correlação moderada com a lista 1 ($r = .46$; $p < .001$).

Tabela 3

Matriz de correlações das diferentes listas do TEM

	Lista 1	Lista 2	Lista 3	Lista 4	Lista 5
Lista 1	1				
Lista 2	.37***	1			
Lista 3	.20*	.45**	1		
Lista 4	.12	.31***	.30**	1	
Lista 5	.10	.38***	.40***	.35***	1
TEM-Total	.46***	.77***	.72***	.56***	.72***

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

Através da Tabela 4, verifica-se que na lista 1, a memória de trabalho apresentou uma correlação positiva fraca e estatisticamente significativa ($r = .20$, $p < .05$) à semelhança da inibição mental ($r = .24$, $p < .05$). A lista 2 apresentou correlações moderadas positivas e estatisticamente significativas com a inibição mental ($r = .38$, $p < .001$) e com a memória de trabalho ($r = .25$, $p < .05$). Por sua

vez, a lista 3 revelou correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas, com a inibição mental ($r = .29$; $p < .001$) e com a memória de trabalho ($r = .31$, $p < .001$), enquanto que a fluência semântica apresenta uma correlação positiva fraca significativa ($r = .23$; $p < .05$). Já a lista 4 apresentou uma correlação fraca negativa e estatisticamente significativa com a flexibilidade mental ($r = -.20$, $p = .05$) e a lista 5 não possui qualquer correlação estatisticamente significativa.

No que concerne ao total da escala do *TEM* observaram-se correlações positivas moderadas com a inibição mental ($r = .37$, $p < .01$) e com a memória de trabalho ($r = .24$, $p < .05$), assim como uma correlação negativa moderada com a flexibilidade mental ($r = -.37$; $p < .001$).

Tabela 4

Matriz de correlações entre as listas do TEM e as medidas neuropsicológicas das FE

	Lista 1	Lista 2	Lista 3	Lista 4	Lista 5	TEM-Total
Inibição mental	.24*	.38**	.29**	.11	.15	.37**
Flexibilidade Mental	-.17	-.15	-.15	-.20*	-.12	-.37***
Memória de Trabalho	.20*	.25*	.31*	.11	.10	.24*
Fluência Semântica	.10	.14	.23*	-.01	.02	.13
Fluência Fonética	-.00	.03	.04	.05	.05	.05

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

No que diz respeito à memória, através da Tabela 5, verificou-se a existência de correlações positivas moderadas significativas com a lista 1 ($r = .26$; $p < .01$), lista 2 ($r = .37$; $p < .001$) e lista 3 ($r = .42$; $p < .001$) na memória de curto-prazo. Ao nível da memória de longo prazo verificou-se, igualmente, a existência de correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas com a lista 1 ($r = .34$; $p < .001$), lista 2 ($r = .37$; $p < .001$) e lista 3 ($r = .43$; $p < .001$). O mesmo foi verificado no que concerne à memória imediata, verificando-se a existência de correlações moderadas com a lista 1 ($r = .33$; $p < .001$), lista 2 ($r = .36$; $p < .001$) e lista 3 ($r = .38$; $p < .001$). Já com o reconhecimento, apenas verificou-se a existência de correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas com a lista 2 ($r = .31$; $p < .001$) e a lista 3 ($r = .28$; $p < .01$).

No que se refere ao total da escala verificou-se a existência de correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas com a memória de curto prazo ($r = .41$; $p < .001$), memória de longo prazo ($r = .40$; $p < .001$), memória imediata ($r = .36$; $p < .001$) e reconhecimento ($r = .25$; $p < .001$).

Tabela 5

Matriz de correlações entre as listas do TEM e as medidas neuropsicológicas da memória

	Lista 1	Lista 2	Lista 3	Lista 4	Lista 5	TEM-Total
Memória de curto prazo	.26**	.37***	.42***	.16	.17	.41***
Memória geral (longo prazo)	.34***	.37***	.43***	.13	.11	.40***
Reconhecimento	.10	.31***	.28**	.12	.04	.25**
Memória imediata	.33***	.36***	.38***	-.02	.17	.36***

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

Discussão

Este estudo procurou avaliar as propriedades psicométricas do *TEM*, tendo-se verificado que o teste apresenta fiabilidade e validade, já que está associado com as medidas de avaliação da memória e FE.

Assim, começando pela fiabilidade, verificou-se um valor do coeficiente alfa Cronbach aceitável (superior a .60) desde que interpretado com as devidas precauções, isto é, tendo em consideração as características da amostra utilizada (DeVellis, 1991). Por outro lado, a exclusão da lista 1 contribuiria para o aumento do valor do coeficiente de fiabilidade, porém, esta não foi excluída por apresentar uma correlação com o total da escala superior a .20 e por ser teoricamente relevante.

Ao realizar a análise fatorial concluiu-se que o instrumento mede dois fatores, em que, de acordo com Yubero et al. (2011), estes dizem respeito às FE e à memória. Assim, verificou-se que as listas 3, 4 e 5 saturaram na primeira componente (memória), dado que a mobilização da memória está presente em todas as listas do *TEM*, embora esta mobilização seja maior nas últimas listas deste instrumento. Por outro lado, a lista 1 saturou na segunda componente, maioritariamente associada às FE, uma vez que as listas iniciais do *TEM* apelam

a uma maior mobilização de estratégias de memória. O fato da lista 2 apresentar saturação em ambas as componentes indica que esta lista apela tanto à mobilização de FE, como de memória. Esta mobilização de ambas as funções cognitivas é passível de ser explicada a partir da crescente organização das listas do *TEM*, dado que à medida que as FE perdem importância, a memória ganha importância e vice-versa.

Uma vez que as primeiras listas do *TEM* apelam a uma maior mobilização de estratégias de memória, eram esperadas correlações estatisticamente significativas com a memória de trabalho, fluência semântica e fonética, inibição mental e flexibilidade mental, já que estas funções cognitivas correspondem a FE. Apenas existem correlações significativas entre a flexibilidade mental, inibição mental, fluência semântica e memória de trabalho, levando-nos a acreditar que talvez nem todas as FE estejam presentes no processo de codificação e recuperação da memória. As últimas duas listas do *TEM* não se encontram associadas com as medidas das FE, apesar da correlação fraca negativa com a flexibilidade mental, a qual pode ser interpretada como uma menor mobilização de estratégias de memória, ou seja, uma menor influência de FE na codificação e recordação dos itens destas últimas listas. No estudo realizado por Yubero et al. (2011), contrariamente ao verificado no presente estudo, as FE encontram-se correlacionadas com todas as listas da *TEM* e a flexibilidade mental (WCST, categorias completas) correlacionou de modo positivo e moderado com todas as listas. No presente estudo foram utilizadas diferentes medidas de flexibilidade mental, sendo que apenas os erros perseverativos do WCST correlacionaram de modo negativo com a lista 1 e 4, o que sugere que houve dificuldades por parte dos idosos em utilizar uma estratégia adequada para a resolução da tarefa com sucesso. É esperado que nem todas as dimensões do *WCST* estejam associadas com as listas do *TEM*, pois, segundo Marino e Julián (2010) o *WCST* avalia várias FE (flexibilidade mental, controlo inibitório, memória de trabalho, categorização, etc). Já a fluência semântica, apenas encontra-se associada com a lista 3, tal como se verificou no estudo de Yubero et al. (2011). A explicação para esta associação reside no fato de que as palavras na lista 3 estão organizadas por categorias semânticas. O facto de a inibição mental correlacionar com as três listas iniciais do *TEM*, sugere que há uma necessidade dos idosos inibirem alguns estímulos, enquanto

atentam a outros de modo a conseguirem organizar a informação. Concluindo, as correlações com a memória de trabalho sugerem que os idosos tentam mobilizar a informação de modo a organizá-la e a facilitar a sua recuperação pela memória.

Quanto à memória, os resultados demonstraram correlações entre os testes de memória e as listas 1, 2 e 3 do *TEM*, sendo que Yubero et al. (2011) encontraram correlações com todas as listas do *TEM*, à excepção da lista 1. Assim, tanto as medidas de FE como as da memória correlacionaram nas primeiras três listas do *TEM*, sendo que Ska, Fonseca, Scherer, Oliveira e Joannette (2009) justificam esta relação com a possibilidade das FE participarem nos processos de memória. Adicionalmente, Yubero et al. (2011) acrescentam que as tarefas de memória não são puramente de memória, pois envolvem diferentes processos, nomeadamente funções executivas.

Também as últimas listas do *TEM* (4 e 5) aparentam não estar associadas com a memória e as FE (apesar de alguns valores próximos da significância estatística no que diz respeito à memória).

No estudo de Yubero et al. (2011) existem correlações fracas, não estatisticamente significativas entre a lista 1 e as listas 4 e 5. Estes resultados vão de encontro aos resultados do presente estudo, sugerindo que os dois construtos medidos pelo *TEM* (memória e FE) são diferentes e estão pouco associados entre si.

Conclusão

Concluindo, sendo que as funções executivas e a memória sofrem alterações ao longo do envelhecimento, torna-se premente conhecer as características neuropsicológicas associadas a este processo. Tal só será possível através da adaptação e validação de instrumentos adequados à população em estudo que permitam avaliar, simultaneamente, a memória e as funções executivas.

O presente estudo permite concluir que o *TEM* possui validade e confiabilidade e revela-se importante, já que este instrumento de avaliação, além de permitir avaliar o impacto das FE numa tarefa de memória (medindo ambos os construtos simultaneamente), contribuirá, futuramente, para distinguir sujeitos

com défices de desempenho na memória daqueles que possuem défices nas FE, contribuindo, igualmente, para alargar os instrumentos de medição de FE na população portuguesa.

Para estudos futuros propõe-se aumentar a amostra e a representatividade da mesma, incluir grupos clínicos na amostra, fazer um estudo comparativo do rendimento dos sujeitos da amostra no *TEM* e nos testes clássicos da memória e FE.

Referências bibliográficas

- Banhato, E., & Nascimento, E. (2007). Função executiva em idosos: Um estudo utilizando subtestes da escala WAIS-III. *Revista de Psicologia da Universidade de São Francisco*, 12(1), 65-73.
- Carrillo-Mora, P. (2010). Sistemas de memoria reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Primera parte: Historia, taxonomía de la memoria, sistemas de memoria de largo plazo. La memoria semántica. *Salud Mental*, 33(1), 85-93.
- Cavaco, S., Gonçalves, A., Pinto, C., Almeida, E., Gomes, F., Moreira, I., Fernandes, J., Teixeira-Pinto, A. (2013). Semantic fluency and phonemic fluency: Regression-based norms for the Portuguese population. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 28(3) 262-271.
- Corso, H., Sperb, T., Jou, G., & Salles, J. (2013). Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 21-29.
- Craik, F. (1986). A functional account of age differences in memory. In F. Klix & H. Hagendorf (Eds.), *Human memory and cognitive capabilities: Mechanisms and performances* (pp. 409–422). Amsterdam: Elsevier, North-Holland.
- De León, J., Llanero-Luque, M., Lozoya-Delgado, P., Fernández-Blázquez, M., & Pedrero-Pérez, E. (2010). Estudio neuropsicológico de adultos jóvenes con quejas subjetivas de memoria: implicación de las funciones ejecutivas y otra sintomatología frontal asociada. *Revista de Neurología*, 51(11), 650-660.

- Delgado-Mejía, I., & Etchepareborda, M. (2013). Trastornos de las funciones ejecutivas: Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 57(1), 95-103.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of psychology*, 64(1), 135-168.
- Eichenbaum, H., & Fortin, N. J. (2005). Bridging the gap between brain and behavior: cognitive and neural mechanisms of episodic memory. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 84(3), 619-629.
- Fernandes, S. (2013). *Teste de Cores e Palavras de Stroop*. Lisboa: Cegoc-TEA.
- Ferreira, Zanini, D., & Seabra, A. (2015). Executive functions: Influence of sex, age and its relationship with intelligence. *Paidéia*, 25(62), 383-392.
- Hamdan, A., & Corrêa, P. (2009). Memória episódica e funções executivas em idosos com sintomas depressivos. *Psico*, 40(1), 73-80.
- Hamdan, A., & Pereira, A. (2008). Avaliação neuropsicológica das funções executivas: Considerações metodológicas. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 22(3), 386-394.
- Heaton, R., Chelune, G., Talley, J., Kay, G., & Curtiss, G. (1993). *WCST: Wisconsin Card Sorting Test manual: Revised and expanded*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Irigaray, T., Filho, I., & Schneider, R. (2010). Efeitos de um treino de atenção, memória e funções executivas na cognição de idosos saudáveis. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 188-202.
- Levine, B., Svoboda, E., Hay, J., Winocur, G., & Moscovitch, M. (2002). Aging and autobiographical memory: Dissociating episodic from semantic retrieval. *Psychology and Aging*, 17(4), 677-689.
- López, M. (2001). *Classificação de cartões de Wisconsin*. Madrid: TEA Ediciones.
- Machado, M., Rocha, A., Barreto, H., Moreira, A., & Castro, S. (2008). *Escala de memória de Wechsler*. Lisboa: Cegoc-Tea.

- Marino, J. (2010). Actualización en tests neuropsicológicos de funciones ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 34-45.
- Muñoz-Céspedes, J. M., & Tirapu-Ustárroz, J. (2004). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 38(7), 656-663.
- Nouchi, R., Taki, Y., Takeuchi, H., Sekiguchi, A., Hashizume, H., Nozawa, T., & Kawashima, R. (2014). Four weeks of combination exercise training improved executive functions, episodic memory, and processing speed in healthy elderly people: Evidence from a randomized controlled trial. *Age*, 36(2), 787-799.
- Raz, N. (2000). Aging of the brain and its impact on cognitive performance: Integration of structural and functional findings. In F. Craik, & T. Salthouse, (Eds.), *Handbook of aging and cognition* (pp.1–90). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ribeiro, P., Oliveira, B., Cupertino, A., Neri, A., & Yassuda, M. (2010). Desempenho de idosos na bateria cognitiva CERAD: Relações com variáveis sociodemográficas e saúde percebida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 102-109.
- Rocha, A., Ferreira, C., Barrete, H., Moreira, A., & Machado, M. (2008). *WAIS–III Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos*. CEGOC-TEA.
- Royall, D., Lauterbach, E., Cummings, J., Reeve, A., Rummans, T., Kaufer, D., LaFrance, W., & Coffey, C. (2002). Executive control function: A review of its promise and challenges for clinical research. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 14(4), 377-405.
- Sala-Llonch, R., Junqué, C., Arenaza-Urquijo, E., Vidal-Piñero, D., Valls-Pedret, C., Palacios, E., & Bartrés-Faz, D. (2014). Changes in whole-brain functional networks and memory performance in aging. *Neurobiology of Aging*, 35(10), 2193-2202.
- Salthouse, T. A. (2009). When does age-related cognitive decline begin? *Neurobiology of Aging*, 30(4), 507–514.
- Silva, T., Yassuda, M., Guimarães, V., & Florindo, A. (2011). Fluência verbal e variáveis sociodemográficas no processo de envelhecimento: Um estudo epidemiológico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 739-746.

- Ska, B., Fonseca, R., Scherer, L., Oliveira, C., Parente, M., & Yves, J. (2009). Mudanças no processamento cognitivo em adultos idosos: Déficits ou estratégias adaptativas? *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 14(1), 13-24.
- Spaan, P. (2015). Episodic and semantic memory functioning in very old age: Explanations from executive functioning and processing speed theories. *Cogent Psychology*, 2(1), 1-24.
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: Necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34(7), 673-685.
- Tombaugh, T., Kozak, J., & Rees, L. (1999). Normative data stratified by age and education for two measures of verbal fluency: FAS and animal naming. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 14(2), 167-177.
- Tonietto, L., Wagner, G., Trentini, C., Sperb, T., & Parente, M. (2011). Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade. *Paidéia*, 49(21), 247-255.
- Wechsler, D. (1997). *Escala de Memória de Wechsler (WMS-III)*. Lisboa: Cegoc-TEA.
- Wechsler, D. (2008). *Escala de inteligência de Wechsler para adultos*. Lisboa: Cegoc-TEA;
- West, R. L. (1996). An application of prefrontal cortex function theory to cognitive aging. *Psychological Bulletin*, 120(2), 272-292.
- Yuan, P., & Raz, N. (2014). Prefrontal cortex and executive functions in healthy adults: a meta-analysis of structural neuroimaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 42(1), 180-192.
- Yubero, R., Gil, P., Paul, N., & Maestú, F. (2011). Influence of memory strategies on memory test performance: A study on healthy and pathological aging. *Neuropsychology and Cognition*, 18(5), 1-19.
- Zibetti, M., Gindri, G., Pawlowski, J., Fumagalli, J., Parente, M., Bandeira, D., Fachel, J., & Fonseca, R. (2010). Estudo comparativo de funções neuropsicológicas entre grupos etários de 21 a 90 anos. *Revista de Neuropsicologia Latinoamericana*, 2(1), 55-67.

Perceção de risco vulcânico: perspetiva de habitantes da Ilha de São Miguel

Catarina Reis

Universidade dos Açores

Sofia Fonseca

Universidade dos Açores

Teresa Silva

Universidade dos Açores

Isabel Estrela Rego

Universidade dos Açores

Resumo

As consequências devastadoras dos fenómenos naturais aliciam a curiosidade do Homem, motivando-o a conhecer mais sobre os riscos, as perceções acerca deles e os efeitos que exercem nos indivíduos e nas comunidades, de forma a aumentar o conhecimento da prevenção e a redução desses riscos. É nesta linha de pensamento, e com o dado adquirido de que os Açores estão constantemente sujeitos à ocorrência de fenómenos naturais, não existindo uma cultura de precaução e preparação para essas situações, que se justifica a pertinência do presente estudo de carácter exploratório que objetiva compreender a perceção de risco vulcânico de habitantes da Ilha de São Miguel. Participaram no estudo um total de 124 habitantes com idades compreendidas entre os 18 e os 79 anos. Para a realização recorreu-se a um questionário sobre a perceção de risco vulcânico. Os resultados mostraram que os participantes têm uma maior perceção de risco relativamente à ocorrência de sismo e que direccionam as suas estratégias de *coping* para o evitamento e fuga, não se prevenindo ou preparando para situações de erupções vulcânicas.

Palavras-chave: perceção de risco; perceção de risco vulcânico; Açores; fenómenos naturais

Perception of volcanic risk: perspective of inhabitants of the island of São Miguel

Abstract

The devastating consequences of natural phenomena evoke the curiosity of man, motivating him to know more about the risks, perceptions about them and the effects they exert on individuals and communities, to increase knowledge of prevention and reduction of these risks. It is in this line of thinking, and with the acquired knowledge that despite being vulnerable to the occurrence of natural phenomena, there is no culture of precaution and preparation on Azores for these situations, that we justify the relevance of the present exploratory study that aims to understand the perception of volcanic risk of inhabitants of the of São Miguel island. A total of 124 inhabitants aged between 18 and 79 years participated in the study. For the accomplishment, a questionnaire on the perception of volcanic risk was used. The results showed that the participants have a higher risk perception regarding the occurrence of an earthquake and that they direct their coping strategies for avoidance and escape, not preventing or preparing for situations of volcanic eruptions.

Keywords: risk perception; volcanic risk perception; Azores; natural phenomena

Introdução

As consequências devastadoras dos fenómenos naturais aliciam a curiosidade típica do Homem, motivando-o para conhecer mais sobre a temática através de investigações que objetivam compreender as perceções, riscos e efeitos destes fenómenos nos indivíduos e nas comunidades que por eles são ameaçados, contribuindo, assim, para o aumento do conhecimento na forma de prevenir e reduzir estes riscos (Neves, 2008).

Neste sentido, as nove ilhas que compõem o arquipélago dos Açores caracterizam-se por uma singularidade não só natural como também geoestrutural. Situadas na junção das três placas, norte-americana, euroasiática e africana, as ilhas reúnem todas as condições para que ocorram riscos

tectónicos e magmáticos que se manifestarão sob a forma de sismos e/ou vulcões, sendo estes fenómenos naturais uma ameaça para os que residem no arquipélago. De facto, a história deste arquipélago constitui-se por uma panóplia de fenómenos naturais de origem diversa, destacando-se a ilha de São Miguel situada no Grupo Oriental que ao longo dos anos foi afetada de forma crítica por crises sísmicas, terramotos e, ainda, erupções vulcânicas (Medeiros, 2010). É nesta linha de pensamento e de acontecimentos passados, e certamente futuros, e com o dado adquirido de que nos Açores não existe uma cultura de precaução para situações de risco, apesar da grande probabilidade de ocorrência, que se justifica a pertinência do presente estudo de carácter exploratório que visa compreender a perceção de risco natural dos habitantes da Ilha de São Miguel.

Enquadramento teórico

A investigação sobre a perceção de riscos naturais constitui uma das temáticas de interesse da Psicologia Ambiental. Segundo Moser (1998), esta área da psicologia estuda o indivíduo no seu ambiente, dando relevo às relações estabelecidas entre a pessoa e o meio ambiente, e cada um percebe, avalia e tem atitudes em relação ao seu ambiente físico e social (p. 121). Lima e Bomfim (2009) afirmam que a psicologia ambiental tem como objeto de estudo as inter-relações entre o indivíduo e o ambiente e os processos afetivos e cognitivos humanos envolvidos neste ambiente social, histórico, cultural e físico (p. 492). Esta área da psicologia centra-se em procurar conhecer quais os problemas ambientais e na responsabilidade que os indivíduos acarretam perante os mesmos (Lima & Bomfim, 2009).

A definição do objeto de estudo, relativo à psicologia ambiental, de Lima e Bomfim (2009) remete-nos para uma ligação e um sentimento de identidade para com o lugar e a comunidade. O termo apego ao lugar pode ser aqui mencionado, uma vez que se caracteriza por um laço afetivo (relação) existente entre o indivíduo e um determinado ambiente (Felippe & Kuhnen, 2005; Hidalgo, 2000). O conceito de comunidade está interligado com o conceito de apego ao lugar porque representa um ponto de encontro entre os interesses pessoais e coletivos numa comunidade (Lima & Bomfim, 2009), possibilitando mudanças através da cooperação entre os indivíduos de uma comunidade. Para isto ser possível é

necessário que exista uma ligação e um sentimento de identidade para com o lugar e comunidade, ou seja, o sentimento de pertença é de extrema importância para a existência de coesão na comunidade.

Os indivíduos com grandes sentimentos de ligação, apego e identidade ao lugar, mais fortemente se sentem como parte integrante de uma comunidade, usufruindo de consequências psicológicas positivas, como sentimentos de bem-estar, menos preocupações, maior confiança e autoconfiança o que, por sua vez, afeta as percepções das situações de risco. Em alguns casos esses sentimentos reduzem a percepção de risco, os sentimentos de vulnerabilidade após a situação e a preocupação com essas situações. Em outros casos, este sentimento pode trazer consequências desfavoráveis, uma vez que os indivíduos confiam tanto que minimizam o risco e desvalorizam a adoção e preparação de medidas para enfrentar essas situações (Davis, Ricci, & Mitchell, 2005).

Assim, a percepção de risco varia não só consoante o indivíduo, a cultura e a sociedade a que este pertence, como também conforme o próprio espaço temporal e as experiências prévias (Frias, 2013). Segundo Ruiz e Hernández (2014, p. 281), nos últimos anos, os estudos de percepção de risco procuraram também explicar o impacto que as diferenças individuais têm na melhor ou pior adaptação às situações de risco, focando-se mais especificamente no estudo da resiliência — “a capacidade de um indivíduo ou comunidade de enfrentar, sobreviver e encarar as consequências de uma ameaça”.

Segundo Invensky (2016), a percepção de risco consiste no reconhecimento e na avaliação de um perigo, bem como na avaliação sobre a controlabilidade do fenómeno, sendo que as pessoas reagem aos riscos de acordo com as percepções que têm acerca dos mesmos. A percepção de risco corresponde à forma como as pessoas da comunidade em geral pensam sobre determinados riscos e essa percepção contempla “uma avaliação de um grau de ameaça subjetiva, relativamente a um determinado acontecimento ou atividade” (Lima, 2005, p. 203). Esta percepção inclui sempre 3 aspetos: 1) uma fonte de risco - por exemplo, uma tecnologia, atividade ou acontecimento; 2) uma dimensão de incerteza, muitas das vezes associada a probabilidades; e 3) avaliação das perdas potenciais, o que leva a indicar a sua gravidade. É a junção destes aspetos e das experiências dos indivíduos que vai dar origem à percepção de risco.

O estudo de Martin, Ellis e Delpesh (2016) revelou que a percepção de riscos dos indivíduos é alvo de múltiplas influências, como, por exemplo, fatores sociais e económicos, a experiência passada, a frequência do evento e a percepção que as pessoas têm sobre os danos que um risco poderá causar. Invesky (2016) vem acrescentar que a personalidade também tem uma forte contribuição para a construção da percepção de risco dos indivíduos. Ainda, e segundo Ruiz e Hernández (2014), a percepção de riscos é também influenciada fortemente pelos aspetos emocionais dos indivíduos, por fatores culturais e pelas próprias características do ambiente.

Investigação sobre percepção de riscos naturais realizada nos Açores recentemente veio revelar que a percepção de risco vulcânico não está associada a níveis de temor muito elevados (Rego & Arroz, 2012). A percepção de risco vulcânico baseia-se no conhecimento do perigo associado às erupções vulcânicas, o qual depende em larga medida da experiência passada do indivíduo e/ou das informações que o indivíduo recebe por diversos meios de informação (Gaillard & Dibben, 2008).

Segundo Perry e Lindell (1990, citados em Davis, Ricci, & Mitchell, 2005), dos muitos fenómenos naturais que existem, as erupções vulcânicas são os que mais ameaçam os indivíduos porque produzem vários efeitos, tais como: terremotos, fluxos piroclásticos, fluxos de lava, quedas de cinza e pomes, inundações, libertação de gases e *tsunamis*. Alguns desses efeitos podem-se manifestar a longo prazo, uma vez que podem durar semanas ou até meses. O facto de se viver em áreas vulcânicas ativas interfere com a forma como as pessoas percecionam o risco devido à menor consciência do fenómeno. Isto é, quanto mais perto do risco as pessoas estão, mais se conformam, mais desvalorizam a sua probabilidade de ocorrência e menos medidas de preparação adotam (Perry & Lindell, 1990, citados em Davis, Ricci, e Mitchell, 2005).

A origem vulcânica das ilhas do arquipélago dos Açores e as suas características supramencionadas contribuem para a ocorrência de fenómenos naturais como sismos e vulcões, contudo, o que é certo, é que, ainda assim, as pessoas nos Açores continuam a permanecer sem grandes medos e geralmente não adotam medidas de precaução (Rego & Arroz, 2012).

Segundo Dibben e Chester (1999), o local da Ilha de São Miguel onde há mais risco de atividade vulcânica é as Furnas e a população, apesar de estar muito vulnerável a essa atividade, não deixa de habitar a localidade.

De acordo com Wallenstein, Chester, Coutinho, Duncan e Dibben (2015) existem 3 vulcões centrais ativos em São Miguel: Sete Cidades, Lagoa do Fogo e Furnas. Associado a esses riscos a que a ilha de São Miguel está sujeita, também existem outros, como por exemplo, a vulnerabilidade dos edifícios à atividade sísmica e à queda de cinzas vulcânicas.

Associadas às percepções de risco, nomeadamente de risco vulcânico, de cada indivíduo e de cada comunidade, surgem como fatores influenciadores importantes as fontes de informação. Se há uns anos a informação circulava com um desfasamento temporal de entre dois dias a uma semana, contando a partir do momento de ocorrência, atualmente a transmissão de informação é facilitada pela diversidade de tecnologia disponível para praticamente todas as pessoas, dando-se a uma velocidade muito maior e num espaço de, por vezes, poucos minutos depois do acontecimento (Frias, 2013).

Neste sentido, segundo Llasat (2009, citado em Frias, 2013) os *media* são a principal fonte de informação, sendo a que mais influencia e molda as percepções tanto da população como do governo face a potenciais situações de risco. Por sua vez, Martin (2016) conclui no seu estudo que, atualmente, a maioria do conhecimento que as populações têm sobre desastres naturais advém da televisão e da internet.

Metodologia

Objetivos

O objetivo geral do presente estudo foi compreender a percepção de risco vulcânico dos habitantes da ilha de São Miguel, estabelecendo-se como objetivos específicos: (i) identificar os principais fenómenos naturais, benefícios e problemas do local onde vivem; ii) analisar o sentimento de identidade e ligação ao lugar e à comunidade; (iii) identificar os comportamentos e sentimentos mais comuns perante a possibilidade de uma erupção vulcânica; e (iv) compreender quais as entidades e fontes de informação que os membros da comunidade mais confiam perante essas situações.

Participantes

Este estudo é constituído por uma amostra não aleatória escolhida por método de conveniência em que todos os participantes vivem em São Miguel, contando com um total de 124 participantes, sendo que 81 eram do sexo feminino e 43 do sexo masculino, com uma média de idades de aproximadamente 33 anos, tendo o participante mais novo 18 anos e o mais velho 79. Relativamente ao nível de escolaridade, a maioria dos participantes (n=70) tem o Ensino Secundário, 28 têm o Ensino Superior e os restantes têm o 3º Ciclo (n=14), o 1º Ciclo (n=6), ou o 2º Ciclo (n=5). No que à profissão diz respeito, 57 do total de participantes trabalha no setor terciário, 50 são estudantes, 5 estão desempregados e 5 estão reformados, havendo apenas 1 que indicou trabalhar no setor primário e 1 no setor secundário. Os concelhos que surgiram com mais frequência foram os de Ponta Delgada (n=73), o da Lagoa (n=29) e o da Ribeira Grande (n=14).

Instrumentos

No presente estudo, foi utilizado um questionário sobre a perceção de risco vulcânico. Este instrumento abrangia perguntas sobre a relevância do perigo, a perceção do risco, a vulnerabilidade pessoal ao perigo, o sentido comunitário, bem como o sentimento de ligação ao lugar e à comunidade, a ansiedade ou medo perante situações de perigo, os sentimentos de autoeficácia e confiança nas autoridades em situações de risco e/ou em situações de catástrofe natural, além questões sociodemográficas, como o sexo, a idade, local de residência (ilha, concelho e localidade), nível de escolaridade e profissão.

Procedimentos

Num primeiro momento, foi realizada uma revisão de literatura, com a finalidade de adquirir conhecimento mais amplo sobre a temática, com vista à familiarização com a área de estudo. Posteriormente, foram entregues aos

participantes consentimentos informados, nos quais se esclareciam questões relacionadas com a temática, objetivo do estudo, anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. Depois de preenchidos os questionários, procedeu-se à organização dos mesmos, interpretação e análise dos resultados.

Apresentação e discussão de resultados

Relativamente aos fenómenos naturais que os participantes consideram ameaçar o lugar onde vivem são, em primeiro lugar os sismos ou terremotos (63,7%), em segundo lugar os vulcões ou erupções vulcânicas (31,2%) e em terceiro lugar as tempestades (18,4%). Este facto, de que os sismos são os fenómenos que os participantes consideram ameaçar mais o lugar não vai de encontro ao estudo de Perry e Lindell (1990, citado em Davis, Ricci, & Mitchell, 2005), uma vez que estes autores encontraram que são os vulcões os fenómenos que mais atemorizam os indivíduos. A partir deste dado podemos perceber que os participantes, apesar de viverem numa ilha vulcânica, atribuem a atividade sísmica como sendo a principal ameaça ao lugar em que vivem, o que pode ser explicado, em parte, porque, de facto, a atividade sísmica é sentida de forma mais frequente na ilha de São Miguel, do que a atividade vulcânica.

O maior benefício que os participantes apontam do lugar onde vivem são os ambientais (39,2%) onde se enquadram respostas relativas a qualidades do ambiente (clima, a ausência de poluição, a tranquilidade, entre outras), e o maior problema apontado pelos participantes também são os ambientais (38%) onde se enquadram respostas relativas a problemas do ambiente (clima, poluição e o stress). O que quer dizer, para algumas pessoas o clima é visto como um aspeto positivo do ambiente onde se inserem, mas para outras, o clima é visto como um aspeto negativo.

Relativamente ao sentido de comunidade e de ligação ao lugar, a resposta mais comum foi “nem concordo nem discordo”, o que demonstra que os participantes têm sentimentos de ligação, apego e de identidade ao lugar, mas não os apontam como sendo nem muito fortes, nem muito fracos. De acordo com estudos realizados por Davis, Ricci e Mitchell (2005), os indivíduos com fortes sentimentos de ligação, apego e identidade ao lugar, mais facilmente se sentem integrados a uma comunidade, sendo que tal, além de trazer consequências

psicológicas positivas, também afetará percepções das situações de risco, na medida em que esses sentimentos podem reduzir a percepção de risco, os sentimentos de vulnerabilidade após a situação e a preocupação com essas situações. Por outro lado, o sentimento de comunidade pode trazer consequências não tão positivas, já que os indivíduos confiam tanto que deixam de se preocupar com essas situações, desvalorizando a adoção de medidas para situações de risco.

Em caso de atividade vulcânica, os fenómenos que os participantes consideram que podem afetar mais o lugar onde vivem são os sismos (37,6%) e os tsunamis/maremotos (26,4%). Pelo contrário, os que podem afetar menos o lugar onde vivem são as quedas de blocos e bombas (22,4%) e as quedas de lapili (20%). No estudo de Perry e Lindell (1990, citado em Davis, Ricci, & Mitchell, 2005), as erupções vulcânicas produzem vários efeitos tais como: terremotos, fluxos piroclásticos, fluxos de lava, quedas de cinza e pomes, inundações, libertação de gases e tsunamis, sendo que alguns desses efeitos podem-se manifestar a longo prazo, durante semanas ou até meses.

O que os participantes fazem ou sentem quando pensam na possibilidade de uma erupção vulcânica na sua ilha é “dedico-me ao trabalho ou a outras atividades para não pensar sobre o que me preocupa”. Sabendo-se que *coping* se define como a capacidade (cognitiva e comportamental) que o indivíduo tem para lidar perante uma situação de *stress* (Folkman *et al.*, 1986), a estratégia apontada reveste-se de interesse e sugere que as pessoas ao se sentirem preocupadas, para se abstraírem dessa preocupação, tentam envolver-se noutras ações.

Neste estudo, o vulcão que constitui maior perigo na sua ilha segundo os participantes é o vulcão da Lagoa do Fogo, mas o vulcão que os participantes mais consideram ativo é o vulcão das Sete Cidades. Contudo, o estudo de Dibben e Chester (1999) conclui que o local da Ilha de São Migue onde há mais risco de atividade vulcânica é nas Furnas. O estudo de Wallenstein, Chester, Coutinho, Duncan e Dibben (2015) conclui que existem 3 vulcões centrais ativos em São Miguel – Sete Cidades, da Lagoa do Fogo e das Furnas.

A maioria dos participantes sente-se receoso e preocupado (36,8%) quanto à possibilidade de ocorrer uma erupção vulcânica e no que toca ao controlo que os participantes sentem relativamente à proteção da sua família perante uma

situação de erupção, é pouco controlo (24,8%). Tal facto pode ser explicado, em parte, pela falta de informação das pessoas sobre a situação.

A maioria dos participantes (76,8%) considera que na ilha onde vive é realizada vigilância vulcânica, o que nos leva a pensar que os participantes têm uma ideia de que a sua ilha é bastante vigiada, o que lhes permite viver em tranquilidade e sem grandes preocupações com este tipo de situações.

Relativamente às fontes de informação que os participantes consideram receber, as três principais foram: a Escola (56%), a Proteção Civil Regional (45,6%) e Televisão (40%). Avaliam essa quantidade de informação como sendo “escassa” (45,6%) e avaliam a qualidade de informação como sendo “suficiente” (35,2%). Este facto da Escola e da Proteção Civil Regional serem as principais fontes de disseminação de informação, não vai ao encontro dos resultados encontrados no estudo de Martin, Ellis e Delpesh (2016, p. 40), uma vez que estes autores encontram a televisão e a internet como as principais fontes de disseminação da informação sobre os riscos.

Os participantes consideram que gostariam de receber mais informações da Proteção Civil Regional (76%), da Comunidade Científica (52%) e da Proteção Civil Municipal e Governo Regional com uma percentagem igual de 46,4%. Os participantes consideram que gostariam de receber informações através da TV (74,4%), da Internet (63,2%) e Jornais (51,2%).

Quanto ao grau de confiança que sentem pelas informações dadas pela Comunidade Científica sobre o risco vulcânico revelam que é razoável (38,4%), quanto ao grau de confiança que sentem pelas informações fornecidas pela Proteção Civil Regional revelam que é razoável (42,4%) e por último, quanto ao grau de confiança nas informações fornecidas pela Comunicação Social revelam que é moderada (44,8%).

Considerações finais

O presente estudo permitiu compreender que os habitantes da ilha de São Miguel têm de facto consciência de que a atividade vulcânica constitui uma ameaça ao local em que vivem, contudo é a atividade sísmica que surge em maior peso como um fenómeno natural de ameaça, ou seja existe, de facto, a perceção de risco vulcânico nos participantes, mas sobressai o risco de atividade

sísmica. Contudo, o que ficou por compreender foi se esse risco sísmico se encontrava ou não associado ao risco vulcânico, uma vez que os sismos podem ser tanto causa, como consequência de uma erupção vulcânica, sendo, portanto interessante ter este aspeto em conta em investigações futuras. Associado a isto, surge o facto de as pessoas perante a possibilidade de ocorrência de uma erupção vulcânica se “refugiarem” no trabalho e em outras atividades de forma a evitar pensar que tal pode vir a acontecer, o que revela que os indivíduos direcionam as suas estratégias de *coping* mais para o evitamento e a fuga, do que propriamente para a prevenção e preparação para uma situação de erupção vulcânica.

Quanto ao maior problema e à maior qualidade do sítio onde vivem, consideraram os ambientais, o que quer dizer que para alguns participantes as características ambientais do sítio onde vivem são consideradas como sendo favoráveis, mas para outros não. Os participantes têm sentimentos de apego e de identidade ao lugar, mas não os apontam como sendo nem muito fortes, nem muito fracos. Seria interessante que futuras investigações aprofundassem este tópico e determinassem se este resultado se observa noutras amostras ou se noutras comunidades se verificam sentimentos de apego e identidade ao lugar mais fortes ou mais fracos do que os encontrados neste estudo.

Os participantes, na sua maioria, sentem-se receosos e preocupados quanto à possibilidade de ocorrer uma erupção vulcânica, mas consideram que na ilha onde vivem é realizada vigilância vulcânica. De maneira geral, estes confiam mais na Proteção Civil Regional quando pensam na possibilidade da existência destas ocorrências.

Uma limitação deste estudo prendeu-se com o facto de algumas questões do questionário serem muito específicas, levando a que apenas indivíduos que estivessem familiarizados com a área da vulcanologia soubessem responder às mesmas, como por exemplo a data da última erupção de determinado vulcão.

Para investigações futuras, uma sugestão é a extensão da amostra às restantes ilhas do arquipélago dos Açores, de modo a que se possa compreender e avaliar as diferentes perceções de risco dos habitantes de cada ilha. Visto que, associados a esta extensão da amostra, estão os custos elevados que uma investigação acarreta, consideramos que importa sensibilizar, ainda mais, os açorianos em geral para as situações de risco vulcânico a que estão

sujeitos, o que poderia resultar num aumento das investigações regionais sobre a temática. Além disso, seria interessante uma abordagem à percepção de risco vulcânico com recurso a dois grupos distintos: indivíduos que já vivenciaram algum tipo de situação de risco vulcânico e indivíduos que nunca passaram por tal situação. Tal abordagem permitiria entender de que forma as experiências passadas alteram, ou não, a percepção de risco de cada um.

Referências bibliográficas

- Davis, M. S., Ricci, T., & Mitchell, L. M. (2005). Perceptions of Risk for Volcanic Hazards at Vesuvio and Etna, Italy. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 1, 1-22.
- Dibben, C., & Chester, D. K. (1999). Human vulnerability in volcanic environments: the case of Furnas, São Miguel, Azores. *Journal of Volcanology and Geothermal Research*, 92, 133-150.
- Dohrenwend, B. S. (1978). Social stress and community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 6, 1-14.
- Felippe, M. L., & Kuhn, A. (2012). O apego ao lugar no contexto dos estudos pessoa-ambiente: práticas de pesquisa. *Estudos de Psicologia*, 29, 609-617.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Gaillard, J. C., & Dibben, C. (2008). Editorial: Volcanic risk perception and beyond. *Journal of Volcanology and Geothermal Research*, 172, 163-169.
- Giblin, M., Schafer, J., & Burruss, G. (2008). Homeland security in the heartland: risk, preparedness, and organizational capacity. *Criminal Justice Policy Review*, 20(3), 274-289. <http://dx.doi.org/10.1177/0887403408323762>
- Hidalgo, M. C. (2000). Estilos de apego al lugar. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 1(1), 57-73.
- Invensky, V. (2016). Managing risk perceptions: safety program support outcomes. *Professional Safety*, 61(8), 44-50.

- Lima, M. (2005). Percepção de riscos ambientais. In L. Soczka (Ed.), *Contextos humanos e psicologia ambiental* (pp. 203-244). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, D. M. A., & Bomfim, Z. A. C. (2009). Vinculação afetiva pessoa-ambiente: diálogos na psicologia comunitária e psicologia ambiental. *Psico*, 40(4), 491-497.
- Martin, H., Ellis, M., & Delpesh, C. (2016). Risk perception in a multi-Hazard environment: a case study of maraval, trinidad. *The West Indian Journal of Engineering*, 39(1), 32-43.
- Moser, G. (1998). Psicologia ambiental. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 121-130.
- Rego, I., E., & Arroz, A. M. (2012). Places of fear and attachment: How Azoreans perceive seismic and volcanic risk. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4), 1-9.
- Ruiz, C., & Hernández, B. (2014). Emotions and coping strategies during an episode of volcanic activity and their relations to place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 279-287.
- Sánchez Vidal, A. (1991). *Psicología comunitária: bases conceptuales y operativas métodos de intervención*. Barcelona: Ppu.
- Wallenstein, N., Chester, D., Coutinho, Duncan, A., & Dibben, C. (2015). Volcanic hazard vulnerability on São Miguel Island, Azores: *The Geological Society*, 25, 1-13.

Adoção em famílias homoafetivas: estudo comparativo entre estudantes de Psicologia e Direito

Divo Octávio Azevedo Faustino

Licenciado em Psicologia, Universidade dos Açores

Maria João Tavares Vieira

Licenciada em Psicologia, Universidade dos Açores

Maria Teresa Pires de Medeiros

Departamento de Psicologia, Universidade dos Açores/IPCDSH/UC

Resumo

Os estudantes de Psicologia e Direito tendem a assumir uma posição pouco favorável face à adoção por casais homoafetivos (Araújo, Oliveira, Sousa, & Castanha, 2007). A partir de uma amostra de 60 estudantes universitários portugueses desses mesmos cursos (30 de cada), pretendemos aferir o nível de aceitação relativamente à adoção por famílias homoafetivas e verificar se este depende do sexo, curso e/ou crença religiosa. Para a recolha de dados utilizámos dois instrumentos: um questionário, construído para o efeito, que integra duas partes constituintes, sendo a 1ª parte referente aos dados Sociodemográficos e a segunda referente à orientação sexual e às crenças sobre sexualidade; e a Escala Abreviada de Adoção de Crianças por Homossexuais [EAACH] (Falcão, 2004). Conclui-se que 83,3% da amostra aprova a adoção por casais homoafetivos e apenas a crença religiosa demonstrou ter influência na opinião dos participantes, sendo então o sexo e o curso variáveis sem impacto significativo.

Palavras-chave: adoção; homossexualidade; famílias homoafetivas; estudantes do ensino superior

Adoption by homoaffective families: comparative study between psychology and law students

Abstract

Students of psychology and law tend to have an unfavorable position regarding homoaffective adoption (Araújo, Oliveira, Sousa, & Castanha, 2007). On a sample of 60 Portuguese university students (30 students per course) this study had the objective to assess the level of acceptance regarding the adoption by homoaffective families and verify if it varies with sex, course and/or religious beliefs. To collect data we used two instruments: A questionnaire that has two parts, being the first one about sociodemographic data and the second one referring to the sexual orientation; and the abbreviated Scale of adoption by homosexuals (Falcão, 2004). In this study 83,3% of the sample approved adoption by homoaffective couples and only religious beliefs showed to influence the participants opinions, being sex and course didn't show to have any significant impact.

Keywords: adoption; homosexuality; homoaffective families; university student

Introdução

O termo *Família* provém do latim e é um constructo social que vai variando consoante a época e, sobretudo, o contexto social em que se vive. No entanto, o “sentimento de família”, composto por um misto de emoções e ações interpessoais exclusivas de cada família, é algo que se mantém ao longo dos tempos (Gomes & Pereira, 2004). “A família, tal como a sua própria definição, nada tem de linear. (...) é inevitável aceitar, hoje em dia e abandonando esquemas simplistas de pensamento, que a nossa reflexão tem que se centrar no estudo e análise das diferentes formas de família que constituem, afinal, a Família enquanto conceito lato integrador” (Tribuna & Relvas, 2002, p. 57).

Existem cada vez mais tipos de famílias - “novas formas de famílias” (Relvas & Alarcão, 2002) e diferentes modelos de famílias muito distintos e diversificados, que têm de ser reconhecidas social e legalmente (Oliveira, 2015). A título exemplificativo temos as famílias homoafetivas, uniparentais, de acolhimento, de adoção, recasadas, etc. Dentro desta diversidade de famílias, o nosso trabalho foca as famílias homoafetivas.

A Homossexualidade pode ser definida como “uma afinidade por alguém do mesmo sexo” (Oliveira, 2015, p. 102), ou dito de outro modo, um interesse sexual, romântico e afetivo por pessoas do mesmo sexo (Sprinthall & Collins, 1994). *Homossexualidade* é um termo que remonta aos tempos dos gregos, romanos e egípcios, altura em que a homossexualidade não era discriminada, pelo contrário, as relações homossexuais eram valorizadas, sendo consideradas um ritual de passagem da infância para a adultez (e.g., em Creta), e vistas como práticas amorosas e prazerosas (Oliveira, 2015). Com o aparecimento do Cristianismo, a visão das pessoas em relação a esta orientação sexual mudou, chegando a ser considerada uma doença e havendo punições para quem fosse homossexual, o que levou à intolerância, à discriminação e ao preconceito.

Na década de 70 do século XX, a homossexualidade deixou de ser reconhecida como uma doença pela Organização Mundial da Saúde (Macedo, 2012). Não obstante os avanços científicos, legislativos e sociais, pensamos que continua a existir preconceito, crenças negativas, erronias e homofobia, até mesmo entre as gerações mais novas (adolescentes, adultos emergentes e jovens) que deviam ser mais inclusivas, apesar de se verificar uma maior tolerância (Santos Ataíde & Silva, 2013; Silva, 2007). Na avaliação social persiste uma avaliação mais negativa perante casais homoparentais (gays ou lésbicas) comparativamente a casais heterossexuais (Costa, Caldeira, Fernandes, Rita, Pereira & Leal, 2013).

A adoção é um ato jurídico, de carácter irrevogável, que tem como intuito inserir uma criança em famílias substitutas, de modo a que aquela tenha o que necessita para se desenvolver e formar como pessoa, onde o respeito e o afeto predominam, tendo os filhos adotados os mesmos direitos que um filho biológico (Morais, Santos, Estevam, & Formiga, 2013; Santos et al., 2013). A finalidade inicial da adoção era dar a oportunidade a casais, que não conseguiam ter filhos pelos métodos naturais, de constituir família, além de que esta só podia ser

efetuada por pessoas que estavam casadas civilmente, contudo, este já não é o principal intuito deste ato, passando a ser a dádiva de uma família a crianças que não a têm (Macedo, 2012). O número de famílias homoafetivas que adotam uma criança cresce cada vez mais (Oliveira, 2015).

Em Portugal, segundo o Instituto da Segurança Social (2016), a adoção é um processo gradual, que pode ser efetuado por 2 pessoas com mais de 25 anos, em situação de casamento ou em união de facto, há mais de 4 anos. Um indivíduo com mais de 30 anos também pode adotar não devendo, em ambos os casos, a diferença de idades entre os adotantes e o adotado ultrapassar os 50 anos. Recorrendo ainda à legislação portuguesa, e em complementaridade, de acordo com o Decreto de 10 de Abril de 1976, artigos números 13.º e 36.º, todas as pessoas devem ser tratadas de igual forma perante a lei, independentemente do sexo, raça, língua, orientação sexual, entre outros, além de que “todos têm o direito de constituir família e de contrair casamento em condições de plena igualdade”.

Apesar da legislação, o tema da adoção em famílias homoparentais/homoafetivas é muito discutido e polémico, principalmente nas áreas jurídicas e sociais. Os principais argumentos contra a adoção por casais homossexuais são de natureza moral, psicológica e legal, sendo o preconceito um fator crucial para uma atitude deste tipo (Santos et al., 2013). De acordo com Oliveira (2015):

A postura de algumas normas é obviamente rígida e inflexível, pois o afeto que une pessoas merece amplitude e quebra de paradigmas morais, sociais e jurídicos, caso contrário, estar-se-á fadado à inércia e a prepotência onde os preconceitos e injustiças logram êxito em detrimento do surgimento de evoluções e do inquestionável princípio da afetividade, que rege as relações moderna. (p. 103)

Todas as pessoas têm o direito de adotar (Moraes et al., 2013), dado que o contrário viola o Princípio da Igualdade, mas os homossexuais apresentam alguma dificuldade em constituir família, tendo por vezes de se assumirem como casal, para que o preconceito não conduza à negação do pedido de adoção. Segundo Cecílio, Scorsolini-Comin e Santos (2013), a criança adotada pode

apresentar problemas na construção da sua identidade, pois não tem um exemplo parental masculino e feminino na sua vida, além de que esta pode ser alvo de exclusão devido ao preconceito e às concepções tradicionais que ainda são evidentes na sociedade contemporânea. No entanto, contradizendo estes autores, muitos estudos realizados pela Associação Americana de Psicologia evidenciam que o ambiente de famílias homossexuais e heterossexuais é semelhante (Silva et al., 2015).

Os estudantes dos cursos de Psicologia e Direito tendem a assumir uma posição pouco favorável em relação a esta temática da adoção em famílias homoparentais, apesar de reconhecerem que o importante é o adotante encontrar uma família que lhe proporcione um desenvolvimento integral e saudável (Araújo et al., 2007). Nesta sequência, este estudo tem como objetivo conhecer as crenças sobre a adoção por casais homoafetivos numa amostra composta por estudantes universitários Portugueses desses cursos e verificar se o sexo, o curso (psicologia e direito) ou a crença religiosa têm impacto na opinião dos participantes.

Metodologia

Para a concretização do estudo recorreu-se a um estudo exploratório correlacional, utilizando o método quantitativo. Os participantes foram selecionados por conveniência, de entre os estudantes que frequentavam os cursos de Psicologia e de Direito de várias universidades portuguesas (Açores, Lisboa e Porto).

Amostra

Participaram na presente investigação 60 estudantes universitários, com idades compreendidas entre os 18 e os 43 anos, obtendo-se uma média e moda de 21,35 e 19 anos, respetivamente, com um desvio padrão de 4,274. A amostra é constituída, em cada subgrupo/curso, por 15, participantes de cada sexo, totalizando 30 estudantes de cada curso, sendo este um critério de seleção pré-estabelecido, para haver paridade. No que diz respeito à religião, 60% da amostra refere ser crente, sendo que 93,9% destes são cristãos. Em termos de

orientação sexual, a maioria dos estudantes assume ter uma orientação heterossexual (91,7%) com apenas 5% da amostra afirmando ser bissexual e 3,3% homossexual.

Procedimentos

O inquérito foi construído através do *Google Forms* e disponibilizado na internet pela rede social *Facebook*. As instruções do questionário foram fornecidas no respetivo questionário, enfatizando o tema da investigação e o facto de a participação ser anónima. Aplicou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi utilizado o programa SPSS versão 22 para análise e tratamento estatístico.

Instrumentos

Neste estudo aplicámos 2 instrumentos. Construímos, para o efeito, um questionário com duas componentes (i) uma sociodemográfica, e (ii) outra relativa à opinião e posição dos participantes acerca da adoção homoparental. Aplicámos, igualmente, a escala sobre “Adoção em Famílias Homoafetivas” (Falcão, 2004). Esta é constituída por itens representativos da adesão ou reprovação dos sujeitos no que diz respeito à adoção por famílias homoafetivas, sendo cada um respondido com base numa escala tipo Likert (que varia entre as posições 1 – Discordo totalmente e 4 – Concordo totalmente). Determinámos o índice de alfa de Cronbach com base na amostra (n=60) e obtivemos um valor de 0,91, o que pode ser considerado um muito bom nível consistência interna (Freitas & Rodriguez, 2005).

Apresentação e análise dos resultados

Nos resultados foi possível aferir que 83,3% da amostra aprova a homoparentalidade, sendo a taxa de aprovação superior no sexo feminino, no curso de psicologia e nos não crentes (Cf. tabela 1).

Tabela 1

*Taxa de aprovação relativamente à adoção por casais
homoafetivos*

	Aprova	Reprova	Outra
Sexo			
Masculino	73,3%	16,7%	10,0%
Feminino	93,3%	0%	6,7%
Curso			
Psicologia	86,7%	6,7%	6,6%
Direito	80,0%	10,0%	10,0%
Crença			
Crente	77,8%	13,9%	8,3%
Não crente	91,7%	0%	8,3%
Total	83,3%	8,3%	8,3%

Nota. Outra = A resposta foi “Depende da situação” ou “não sei”.

As justificações mais frequentes para a aprovação prendem-se com a argumentação da igualdade de direitos e do interesse da criança estar em primeiro lugar, pois desde que a família tenha condições para fornecer à criança amor, segurança, qualidade de vida, estabilidade, educação, entre outros, a orientação sexual não é restrição. Por outro lado, as justificações dos 8,3% que reprovam a *adoção por casais homoafetivos* prendem-se sobretudo com atitudes homofóbicas.

Estes resultados demonstram que nesta amostra de estudantes universitários, ambos os cursos aprovam a adoção homoafetiva, com uma taxa de aprovação de 86,7% em psicologia e de 80% em direito. Resultados contrários foram encontrados no estudo efetuado por Araújo et al. (2007), onde uma taxa de aprovação de apenas 40% foi encontrada no curso de Psicologia, 25% em Direito, tendo a amostra total uma taxa de aprovação de 34%, sendo portanto, bastante inferior ao valor de 83,3% obtido neste estudo, o que poderá significar uma mudança social de maior abertura e tolerância à adoção por casais homoafetivos nos estudantes do ensino superior dos cursos estudados.

Podem-se observar as diferenças entre grupos nas variáveis sexo, curso e crença através dos resultados do teste não paramétrico U de Mann Whitney (cf. tabela 2). Embora haja uma certa tendência para as mulheres apresentarem uma média de postos superior de aprovação na aceitação da adoção por casais homoafetivos comparativamente aos homens, esta diferença não é significativa ($p=0,348$). No que diz respeito aos cursos, é possível observar que tanto o curso de Psicologia como o de Direito têm uma média de postos de aproximadamente 30, não havendo também, diferenças significativamente relevantes ($p=0,935$). Já no que diz respeito à crença, é possível verificar que os sujeitos crentes demonstram uma média de postos significativamente inferior à obtida pelos não crentes ($p=0,000$).

Tabela 2

Teste U de Mann Whitney nas variáveis em estudo

Parâmetro	Sexo		Curso		Crença	
	Masculino	Feminino	Psicologia	Direito	Sim	Não
<i>n</i>	30	30	30	30	36	24
Postos de média	28,4	32,6	30,32	30,68	23,75	40,63
U	387		444,5		189	
<i>p</i>	0,348		0,935		0,001	

A única variável que aparenta ter um impacto significativo nas opiniões que as pessoas têm acerca da adoção por casais homoafetivos é a religião. Estes resultados vão ao encontro dos que foram encontrados por Pereira, Torres, Falcão e Pereira (2013), que concluíram que as representações acerca da homossexualidade que se baseiam em crenças e valores religiosos predizem o apoio a políticas que geram discriminação contra os casais homoafetivos, tais como medidas que vão contra a adoção de crianças por parte destes. Isto ocorre, provavelmente, devido aos valores enraizados na religião cristã, que condenam fortemente a homossexualidade.

Conclusões e limitações

Os resultados deste estudo, embora não possam ser generalizados, apontam para que os estudantes universitários da amostra tendem em aceitar a adoção por casais homoafetivos, tanto os estudantes de psicologia que prezam o desenvolvimento ótimo da criança, como os estudantes de direito que zelam pelos direitos desta, colocam o bem da criança e a igualdade de oportunidades acima de tudo. O sexo também não aparenta ter um impacto muito forte na opinião dos estudantes acerca da temática, sendo que apenas a crença religiosa aparece como sendo uma variável preditora da discriminação perante os homossexuais.

Gostaríamos de deixar como sugestão que fossem efetuados mais estudos, aprofundando até que ponto a crença religiosa cristã (já que representava 93,4% dos crentes neste estudo) atua como fator de discriminação, não só na homossexualidade, mas também noutras áreas de discriminação. Finalmente, apontamos a reduzida amostra, como limitação, o que impede qualquer generalização.

Referências bibliográficas

- Araújo, L., Oliveira, J., Sousa, V., & Castanha, A. R. (2007). Adoção de crianças por casais homoafetivos: Um estudo comparativo entre universitários de Direito e Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 95-102.
- Cecílio, M. S., Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2013). Produção científica sobre adoção por casais homossexuais no contexto brasileiro. *Estudos de Psicologia*, 18(3), 507-516.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Dec. de 10/04 de 1976. Acedido a 10 de abril de 2016. Disponível em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Costa, P., Caldeira, S., Fernandes, I., Rita, C., Pereira, H., & Leal, I. (2013). Atitudes da população portuguesa em relação à homoparentalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 790-798.

- Falcão, L. C. (2004). *Adoção de crianças por homossexuais: Crenças e formas de preconceito*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Católica de Goiás, Brasil.
- Gomes, M., & Pereira, M. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: Uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 357-363.
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2016). *Guia Prático – Adoção*, (32 – V4.08). Disponível em <http://www.segsocial.pt/documents/10152/14984/adocao/eda1d840-7306-49b7-a699-cbfa9d8d604c>.
- Macedo, S. (2012). *Adoção por parceria homoafetiva e seus reflexos no âmbito jurídico*. Universidade Estadual da Paraíba: Campina Grande.
- Morais, A. B., Santos, R., Estevam, I. D., & Formiga, N. (2013). *Adoção por casais homoafetivos: Novos arranjos de família*. Disponível em www.psicologia.pt/artigos/textos/A0731.pdf
- Oliveira, E. N. (2015). Adoção por casais homoafetivos em uma visão crítico-jurídica e social. *Lexmax*, 3(3), 101-107.
- Pereira, C., Torres, A., Falcão, L., & Pereira, A. (2013). O papel de representações sociais sobre a natureza da homossexualidade na oposição ao casamento civil e à adoção por famílias homoafetivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 79-89.
- Relvas, A. P., & Alarcão, M. (Coords.) (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, J., Ataíde, J., & Silva, L. (2013). Adoção entre casais homoafetivos no Brasil contemporâneo. *Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas*, 1(4), 1-27. Disponível em <http://fadipa.educacao.ws/ojs-2.3.3-3/index.php/cjuridicas/article/view/113>
- Silva, M. (2007). *A adoção por pares homossexuais*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Silva, T., Almeida, W., Moraes, T., Santos, C., & Melo, T. (2015). Adoção homoafetiva em Maceió: A percepção da sociedade e da Psicologia no início do século XXI. *Cadernos de Graduação*, 3(1), 115-130.

- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1994). In *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tribuna, F., & Relvas, A. P. (2002). Famílias de acolhimento e vinculação na adolescência. In A. P. Relvas & M. Alarcão (Coords, *Novas formas de família* (pp. 53-120). Coimbra: Quarteto.

Atitudes em relação à adoção homoparental

Leonor Garcia

Universidade dos Açores

Oswaldo Silva

Universidade dos Açores/CICS.UAc/CICS.NOVA.

Teresa Medeiros

Universidade dos Açores/IPCDSH/UC

Resumo

A homoparentalidade persiste envolta em controvérsias, apesar de se ter vindo a observar, nas últimas duas décadas, uma maior aceitação, (domínios jurídico e social, em geral) e começa a ser encarada como mais uma possibilidade à alternativa da permanência das crianças em instituições de acolhimento. Este facto suscita algumas questões e dúvidas quanto ao sucesso da adoção em famílias ditas não convencionais (e.g. homoafetivas) aos níveis da educação e do desenvolvimento dos filhos. O presente estudo exploratório teve como objetivo conhecer as atitudes da população adulta portuguesa a respeito da adoção por casais homoafetivos com base numa amostra de 414 participantes, com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos. Os resultados obtidos através de recurso à *Escala de Adoção de Crianças por Homossexuais* (EAACH) evidenciam uma atitude de concordância mais elevada por parte do sexo feminino, verificando-se ainda diferenças no que à religião e orientação sexual diz respeito, sendo os agnósticos e os bissexuais, respetivamente, aqueles que revelam uma maior aceitação da adoção homoparental. Ao invés, os heterossexuais, os católicos e os indivíduos com mais de 35 anos são aqueles que apresentam um nível de concordância mais baixo em relação à adoção homoparental, comparativamente aos portugueses da amostra que se encontram no grupo etário dos 30-34 anos.

Palavras-chave: adoção; homoparentalidade; casais homoafetivos; atitudes

Attitudes towards homoparental adoption

Abstract

Homoparentality persists in controversy, although in the last two decades there has been a greater acceptance (legal and social domains in general) and it is beginning to be seen as a possibility for children to stay in institutions. This raises some questions and doubts about the success of adoption in so-called non-conventional families (e.g. homosexual) at the levels of education and child development. This study aimed to know the attitudes of the Portuguese adult population regarding the adoption by homoaffective couples based on a sample of 414 participants, aged between 18 and 64 years. The results obtained through the use of the Children's Adoption Scale by Homosexuals (EAACH) show a higher attitude of agreement by the female, and there are still differences in religion and sexual orientation, with agnostics and bisexuals, respectively, those who reveal a greater acceptance of homoparental adoption. On the other hand, heterosexuals, catholics and individuals over 35 years of age are those with a lower level of agreement regarding homoparental adoption, compared to the Portuguese in the sample aged 30-34 years.

Keywords: adoption; homoparentality; homosexual couples; attitudes

Introdução

A palavra homoparentalidade foi introduzida pela primeira vez pela *Association des Parents et Futurs Parents Gays et Lesbiens* (Vecho & Schneider, 2005). A família homoparental significa “uma estrutura parental formada por um casal de pessoas do mesmo sexo, na qual a orientação (homossexual) é individualmente clara e coletivamente reconhecida (...)” (Leroy-Forgeot citado por Gato, 2014, p. 28). A revisão de literatura indica que são as pessoas com uma visão da família tradicional e nuclear, aquelas que acreditam que a homossexualidade é uma escolha, logo, as que assumem uma maior atitude

homonegativa (Herek, 2000; Nagoshi, Adams, Terrel, Hill, Brzuzy, & Nagoshi, 2008).

Em Portugal, prevê-se que uma maioria das famílias homoparentais sejam as reconstituídas após o pai ou a mãe revelarem a sua orientação sexual, possivelmente até então encoberta, por motivos diversos (Costa, Caldeira, Fernandes, Rita, Pereira & Leal, 2013). Ainda que assim seja, os estudos são ainda escassos em Portugal, dado que apenas muito recentemente a adoção homoafetiva foi promulgada e legislada¹.

Existem argumentos desfavoráveis à adoção homoparental, nomeadamente, a ausência de papéis tradicionais de género, o não acesso à diferenciação e identificação de género, experiências de vitimização/discriminação de que podem ser alvo as crianças e adolescentes por parte dos pares e o desenvolvimento social e emocional da criança e do adolescente. Não obstante, os estudos realizados demonstram que as crianças adotadas por casais homossexuais não apresentam diferenças significativas, quando comparadas com as crianças adotadas por casais heterossexuais, quer ao nível das suas relações sociais, desenvolvimento psicossocial e psicossocial (e.g., Biblarz & Savci, 2010; Cardeira, Mónico & Castro, 2015; Costa *et al.*, 2013; Gato, Fontaine, & Carneiro, 2010; Haney-Caron & Heilbrun, 2014; Patterson, 2005; Vecho & Schneider, 2005). No mesmo sentido, a revisão de estudos realizada por Gato e Fontaine (2011) evidencia existirem semelhanças entre o comportamento parental dos casais homossexuais masculinos e dos heterossexuais.

Procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados

Este estudo, descritivo, exploratório e quantitativo, teve como objetivo conhecer as atitudes de uma amostra da população Portuguesa a respeito da adoção por casais homoparentais. Após revisão da literatura, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1. As atitudes acerca da adoção de crianças por parte de casais homoparentais variam em função da variável sexo.

¹ Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro

H2. A variável idade influencia as atitudes sobre a adoção de crianças por parte de casais homoparentais.

H3. O estado civil influi nas atitudes a respeito da adoção de crianças por casais homoparentais.

H4. As atitudes sobre a adoção de crianças por parte de casais homoparentais sofrem a influência da orientação sexual.

H5. Existe uma relação entre a religião e as atitudes em relação à adoção de crianças por parte de casais homoparentais.

Para testar as hipóteses acima elencadas seleccionámos uma amostra de pessoas adultas portuguesas, situadas entre os 18 e os 64 anos de idade.

A amostra aleatória é constituída por 414 participantes, dos quais 34.1% (141) são do sexo masculino e 65.9% (273) do sexo feminino, 24.7% situam-se no grupo etário dos 18-25 anos, 16.7% no grupo dos 26-30 anos, 15.7% situam-se no grupo dos 31-35 anos e 42.9% tem mais de 35 anos. Relativamente ao estado civil, 29.8% são solteiros, 55% casados ou em união de facto e 15.2% são viúvos.

No que respeita à orientação sexual da amostra, 72.2% afirmam-se heterossexuais, 9.1% homossexuais e 18.7% bissexuais.

Ao nível da religião, a maioria dos participantes (65.5%) afirma-se católico. Os restantes são agnósticos (20.5%), ateus (9.7%), ou identificam-se com outras religiões (1.9%). Refira-se, ainda, que 2.4% dos participantes não responderam a esta questão.

Para a recolha dos dados, recorreu-se a dois instrumentos: um Questionário de Caracterização Sociodemográfica, e a *Escala de Adoção de Crianças por Homossexuais* [EAACH] adaptada de Falcão (2004), constituída por doze itens. Trata-se de uma escala de *likert* com quatro pontos (1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Concordo, 4- Concordo totalmente). As pontuações atribuídas aos itens negativos (1,3,5,6,9 e 12) foram revertidas.

A consistência interna dos itens da EAACH, considerando a amostra global, é muito satisfatória, dado o valor obtido para o coeficiente alfa de *Cronbach* (0.88). As conclusões foram similares aquando da análise da consistência destes mesmos itens por sexo, tendo-se obtido para o coeficiente alfa de *Cronbach* os valores de 0.875 e 0.855, respetivamente, para o sexo feminino e masculino.

Foi calculada a pontuação total (soma das pontuações obtidas nos itens) da EAACH para cada um dos participantes, com vista a averiguar a existência ou não de diferenças significativas a nível de pontuações obtidas aos níveis dos sexos e do grupo etário. Consideraram-se quatro grupos etários: (18-25 anos), (26-30 anos), (31-35 anos) e (> 35 anos). Teve-se em conta a orientação sexual (heterossexual, bissexual e homossexual) e a religião (agnóstico, ateu, católico e outra).

Atendendo às pontuações totais obtidas na EAACH, a aplicação do teste de *Kolmogorov-Smirnov* permitiu-nos rejeitar a hipótese nula de que estas seguem a distribuição normal, pelo que se recorreu a testes não paramétricos. Na análise dos dados foram utilizados diversos métodos estatísticos, nomeadamente alguns testes de hipóteses não paramétricos (teste de independência do Qui-Quadrado, com a correção de *Lillefors*, *Man-Whitney*, *Kruskal-Wallis*) e a Análise Classificatória Hierárquica Ascendente (ACHA).

Nos procedimentos, os participantes foram esclarecidos acerca do objetivo do estudo e do seu carácter anónimo. A cada participante foi passado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados e discussão

Os resultados encontrados revelam que dos 414 participantes, 92.1% concordam que os casais homoparentais/homoafetivos têm condições emocionais de oferecerem lares dignos para crianças. Em cada sexo os resultados indicam que 93.8% do sexo feminino e 89.1% do sexo masculino concordam com a adoção por parte dos casais homoparentais. Verificou-se ainda que 6.3% dos participantes do sexo feminino discordam da adoção por parte destas famílias, comparativamente a 10.9% do sexo masculino.

Relativamente ao confronto entre a situação de preferência da criança numa instituição de acolhimento ou a adoção por casais homoparentais, 73.5% dos participantes da amostra total revelam uma atitude de concordância, sendo de referir que destes 72.9% são do sexo feminino e 74.8% do sexo masculino, ou seja, nesta amostra as mulheres são mais tolerantes à adoção pelas famílias homoparentais. Os resultados encontrados revelam que dos 414 participantes:

92.1% concordam que os casais homoparentais/homoafetivos têm condições emocionais de oferecerem lares dignos para crianças.

Foi possível concluir que existem diferenças significativas entre as pontuações totais (soma das pontuações obtidas nos itens) em função do género a que os indivíduos pertencem (*Mann-Whitney*, $U=8123.5$; $p=0.000$), sendo que a média das ordens (MR) referentes a este teste é maior nos indivíduos do sexo feminino (173.05) comparativamente aos do sexo masculino (128.53), o que nos remete, mais uma vez, para uma atitude mais positiva por parte das mulheres face à adoção de crianças por famílias homoafetivas, o que vem a confirmar a nossa Hipótese 1: *As atitudes acerca da adoção de crianças por parte de casais homoparentais variam em função da variável sexo*. A média (41.14) e a mediana (43.00) das pontuações obtidas pelos participantes do sexo feminino são mais elevadas do que as referentes ao sexo masculino, que apresentam uma média de 38.46 e uma mediana de 38.00. A similar conclusão chegaram Cardeira, Frazão e Mónico (2013) com base num estudo realizado com estudantes do ensino superior, em que os indivíduos do sexo masculino apresentam níveis de constrangimento mais elevado em comparação com o sexo feminino. Do mesmo modo, Lacerda, Pereira e Camino, (2002), Falcão (2004) e Cardeira, Mónico e Castro (2015) concluíram que os indivíduos do sexo feminino apresentam atitudes de aceitação mais favoráveis do que o sexo masculino. No mesmo sentido, ainda, Melo e Pelixo (2013) e Costa *et al.* (2013) também afirmam que os indivíduos do sexo masculino apresentaram atitudes de avaliação mais negativa quanto às competências parentais dos casais do mesmo sexo, antecipando maiores problemas emocionais nas crianças adotadas por estes.

Com o intuito de se avaliar se existem diferenças significativas entre as pontuações totais obtidas pelos indivíduos no que respeita às variáveis grupo etário, estado civil, orientação sexual e religião (H2, H3, H4 e H5), procedeu-se à aplicação do teste *Kruskal-Wallis*. Os resultados encontrados permitem-nos testar e confirmar as referidas hipóteses, tendo-se verificado diferenças significativas entre as pontuações totais e o grupo etária dos indivíduos (*Kruskal-Wallis*, $H=13.556$, $p=0.004$), o que permitiu testar H2.

Relativamente à Hipótese 3: *O estado civil influi nas atitudes a respeito da adoção de crianças por casais homoparentais*, pese embora não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações totais obtidas

pelos indivíduos em função do seu estado civil (*Kruskal-Wallis*, $H=3.798$; $p=0.150$), são os solteiros ($MR=168.22$) aqueles que manifestam maior concordância com a adoção de filhos por casais homoparentais, sendo os casados ou a viver em união de facto, aqueles que manifestam níveis de concordância mais baixos relativamente à adoção por casais homoparentais ($MR=146.73$). Do mesmo modo Cardeira *et al.* (2015) concluíram que a aceitação é mais elevada nos indivíduos separados/divorciados seguidos dos solteiros, sendo os casados ou em união de facto os que revelam menor aceitação.

Fomos testar se havia diferenças na concordância relativamente à adoção de crianças por parte de famílias homoparentais e a orientação sexual da amostra (H_4). Os resultados (*Kruskal-Wallis*, $H=9.367$, $p=0.009$) permitiram encontrar essas diferenças, confirmando a hipótese 3. Verificou-se que a religião (*Kruskal-Wallis*, $H=8.193$, $p=0.042$) (H_5), os bissexuais ($MR=267.50$) e os agnósticos ($MR=218.17$), manifestam maior concordância com a adoção de filhos por casais homoparentais. Verifica-se, ainda, que os participantes da amostra com mais de 35 anos ($MR=140.34$), os heterossexuais ($MR=148.94$) e os católicos ($MR=146.03$) foram aqueles que manifestaram os níveis de concordância mais baixos com a adoção de filhos por casais homoparentais. Os resultados vão no mesmo sentido dos encontrados nos estudos de Herek (2000) e Cardeira *et al.* (2015), onde os ateus apresentam uma aceitação superior da adoção por casais homossexuais, comparativamente aos católicos ou outras religiões, encontrando-se o mesmo resultado no estudo de Costa *et al.* (2015), onde a afiliação religiosa se assumiu também uma importante variável, sendo que os católicos avaliaram de forma mais negativa casais homossexuais do que o grupo dos ateus, antecipando igualmente maiores dificuldades emocionais em crianças adotadas por casais do mesmo sexo. Neste âmbito, Herek (2000) e Cardeira *et al.* (2013) apuraram que são os católicos e os de outras religiões aqueles que apresentam maior constrangimento em contraste com os ateus e os agnósticos que se sentem menos constrangidos. No mesmo sentido, Lacerda, Pereira e Camino (2002) concluíram que a religião assume uma grande responsabilidade na construção do preconceito contra os homossexuais pelo papel que a tradição judaico-cristã teve, e continua a ter, na construção de padrões da sociedade, da família e do género.

Associando o grupo etário à religião, Cardeira *et al.* (2013) sugerem que os indivíduos mais velhos aliam mais a homossexualidade à falta de respeito, de carácter, de valores morais, ao não cumprimento da palavra de Deus, à falta de fé. Pelo contrário, o menor preconceito está geralmente associado a indivíduos de níveis etários mais jovens. A maior tolerância dos mais jovens (menos preconceituosos) deve-se a níveis de formação superiores e uma maior autonomia no que se refere aos princípios religiosos.

Conclusões

Conclui-se que há uma maior tendência social para a aceitação da adoção por parte das famílias homoparentais. Os resultados são reveladores que o sexo, a afiliação religiosa, a idade, o estado civil e a orientação sexual influenciam a atitude em relação à adoção por casais homoparentais, confirmando deste modo as hipóteses deste estudo. Uma elevada percentagem dos participantes afirmou que as famílias homoparentais têm condições para a adoção de crianças, mas simultaneamente afirmam que é preferível que uma criança aguarde numa instituição por adoção por parte de um casal heterossexual, mostrando grande incoerência concetual e atitudinal. A contradizer esta crença, a literatura de especialidade refere que as crianças adotadas por casais homoparentais apresentam um desenvolvimento semelhante às crianças que crescem em famílias heterossexuais. É importante enfatizar que para que estes estereótipos sejam ultrapassados é determinante uma educação para a tolerância e para o amor.

Existem algumas preocupações na adoção por casais homoparentais, nomeadamente no que se diz respeito à forma como as crianças poderão ser vítimas de discriminação dos seus pares em idade escolar, nos estabelecimentos de ensino. De mesmo modo, é urgente mais discussão social e mais estudos de género que foquem estes aspetos da orientação sexual e das famílias homoparentais, que elucidem os reais efeitos nas crianças para a desconstrução de crenças sociais e psicológicas erróneas e no caminho da criação de uma sociedade mais inclusiva. As atitudes resultam de todo um processo de construção do ser humano, através das suas vivências, contextos

e das aprendizagens ao longo da vida, nas quais é preponderante o papel educativo da família, da escola e da comunidade.

Referências bibliográficas

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Biblarz, T. J., & Savci, E. (2010). Lesbian, gay, bisexual, and transgender families. *Journal of Marriage and Family*, 72, 480-497. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00714.x.
- Cardeira, H. M., Frazão A. A., & Mónico, L. S. M. (2013). Attitudes towards the adoption of children for homosexual couples. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 135-142.
- Cardeira, H. M., Mónico, L. S. M., & Castro, P. A. (2015). Atitudes dos estudantes universitários Portugueses face à adoção de crianças por homossexuais. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 199-211.
- Costa, P. A., Caldeira, S., Fernandes, I., Rita, C., Pereira, H., & Leal, I. (2013). Atitudes da População Portuguesa em relação à homoparentalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 790-798.
- Falcão, L. C. (2004). *Adoção de crianças por homossexuais: Crenças e formas de preconceito*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Católica de Goiás, Brasil.
- Gato, J. J. C. V. (2014). *Homoparentalidades: Perspetivas psicológicas*. Coimbra: Almedina.
- Gato, J. C., Fontaine, A. M., & Carneiro, N. S. (2010, fevereiro). Perceção de futuros profissionais de áreas psicossociais sobre o desenvolvimento psicológico de crianças educadas em famílias homoparentais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1010-1023. Universidade do Minho, Portugal.
- Gato, J., & Fontaine, A. M. (2011). Impacto da orientação sexual e do género na parentalidade: Uma revisão dos estudos empíricos com famílias homoparentais. *Ex Aequo*, 23, 83-96.

- Haney-Caron, E., & Heilbrun, K. (2014). Lesbian and gay parents and determination of child custody: The changing legal landscape and implications for policy and practice. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(1), 19-29.
- Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychology Science*, 9(1), 19-22.
- Lacerda, M., Pereira, C., & Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 165-178.
- Melo, M. M., & Pelixo, P. (2013, junho). Desde que eles não mostrem: Perspetivas de professores/as sobre a orientação sexual e identidades LGBT. *Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 194-204. Aveiro, Portugal.
- Nagoshi, J. L., Adams, K. A., Terrell, H. K., Hill, E. D., Brzuzy, S., & Nagoshi, C. T. (2008). Gender differences in correlates of homophobia and transphobia, *Sex Roles*, 59, 521-531. doi: 100.1007/s11199-008-9458-7.
- Patterson, C. J. (2005). *Lesbian & gay parenting*. Washington, DC: American Psychological Association, Public Interest Directorate.
- Tasker, F. (1999). Children in lesbian-led families: A review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 4, 153-166.
- Vecho, O., & Schneider, B. (2005). Homoparentalité et développement de l'enfant: Bilan de trente ans de publications. *La Psychiatrie de l'enfant*, 48(1), 271-328.
- Xavier, P. A., Alberto, I. M., & Mendes, F. E. (2015). Homoparentalidade: Da abordagem científica aos normativos legais em Portugal. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 179-188.

Tradicional ou tecnológico?

O lado lúdico no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ana M. Bettencourt, António Teixeira, Nelson Carvalho, Telma Cabral

Licenciatura em Educação Básica,
Universidade dos Açores

Ana Isabel Santos

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas- Universidade dos Açores/
Congresso Internacional Interdisciplinar da Criança e do Adolescente -
Universidade dos Açores

Maria Isabel Condessa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade dos Açores/ Centro
de Investigação em Estudos da Criança - Universidade do Minho

Resumo

A presente comunicação procura analisar a perspetiva de crianças/ jovens do 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos) e de auxiliares de educação sobre as atividades praticadas em contexto lúdico de recreio, na tentativa de perceber até que ponto estão as escolas organizadas e equipadas de modo a incentivarem as brincadeiras das crianças e, ainda, aferir se após o 1.º Ciclo, elas continuam a brincar e qual a evolução dessas brincadeiras. Neste estudo, realizado em duas escolas (1 pública e 1 privada), do concelho de Ponta Delgada, efetuámos uma sucessão de técnicas de recolha de dados: primeiramente, procedemos a uma pesquisa de campo utilizando a observação direta dos alunos em contexto de recreio; posteriormente, foi concebido um inquérito por questionário, com predomínio de questões fechadas, que foi aplicado a quatro turmas, duas de cada escola, perfazendo uma amostra total de n=76 crianças/ jovens (n=40 da escola pública; n=36 da escola privada). Por fim, foi aplicado um inquérito por

entrevista a n=4 auxiliares de educação, duas por escola. Para a análise de dados recolhidos, realizámos uma comparação entre as duas escolas, através de uma análise descritiva realizada com o SPSS (versão 18), pudemos constatar que: ambas as instituições, a pública e a privada, proporcionavam atividades ao ar livre às crianças, embora as crianças maioritariamente preferissem as atividades de vertente tecnológica.

Palavras-chave: brincar; recreio; escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico; escolas pública e privada; perspetiva de alunos; perspetiva de auxiliares de educação

Traditional or technological?

The ludic side in the 2nd Cycle of Basic Education

Abstract

This paper aims to analyze the perspective of children and young people in the 2nd cycle of Basic Education (5th and 6th years) and of educational aids on the activities practiced in a playful recreational context, in an attempt to understand until There are schools organized and equipped in order to encourage children's play, and to check if after the 1st cycle they continue to play and what the evolution of these games is. In this study, conducted in two schools (1 public and 1 private), in the municipality of Ponta Delgada, we performed a series of data collection techniques: first, we conducted a field survey using direct observation of students in recreational context; A questionnaire survey with a predominance of closed questions was designed, which was applied to four classes, two from each school, making up a total sample of n = 76 children / young people (n = 40 from the public school; private school). Finally, an interview survey was applied to n = 4 educational assistants, two per school. For the analysis of collected data, we made a comparison between the two schools, through a descriptive analysis performed with the SPSS (version 18), we could verify that: Both public and private institutions provided outdoor activities for children, although children mostly.

Keywords: play; recreation; schools of the 2nd Cycle of Basic Education; public and private schools; students' perspective; perspective of education assistants

O lado lúdico do brincar e a sua importância na educação: um direito que se estende ao 2.º Ciclo?

Com a temática selecionada permite ampliar, aprimorar e perscrutar conhecimentos sobre a legitimidade do brincar no desenvolvimento global da criança. Já que o brincar é um direito da criança que se encontra mencionado no princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança, a Organização das Nações Unidas (1959, p. 2) onde se admite que “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos da sua educação.”

Posteriormente, em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas reconhece que brincar é um direito fundamental a todas as crianças. Assim sendo, na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989, artigo 31.º, p. 22) “[...] reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.”

Nesta teia de relações, importa definir que brincar é uma das atividades mais importantes no desenvolvimento global das crianças. No entendimento de Almeida (1987, p. 87) “o brincar corresponde a um impulso da criança e satisfaz uma necessidade interior, pois, o ser humano apresenta uma tendência lúdica. O brincar, é algo intrínseco à criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada, acaba por ser a própria expressão de vida da criança.”

Reforçando esta ideia Neto (2016, p. 63) refere que “brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, por meio de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros.”

Através da atividade lúdica, as crianças estão expostas a situações que consentem a sua integração no mundo, o que faz com que se desperte o dinamismo e o desenvolvimento de circunstâncias favoráveis à autonomia da personalidade. Subscrevendo esta ideia, Miranda (2004, p. 22) refere que, [a] ludicidade, carregada de fantasia e imaginação características do jogo, pode ser aquele condão real que faz brotar asas nos ombros e impulsionar os pequenos

para a frente e para cima. É capaz de articular a cognição, a afeição, a motivação, a criatividade e a socialização, afetando positivamente o autoconceito infantil.

É importante salientar que criança numa situação de brincadeira adota novos comportamentos, distintos do seu comportamento real autónomo, tornando-se mais competente naquela atividade, adaptando-se e desenvolvendo-se plenamente. Reforçando esta ideia Wassermann (1990, p. 28) preconiza que “ao brincar, e sem ter disso consciência, a criança adquire hábitos mais necessários ao crescimento intelectual”.

Ainda sobre este assunto, Condessa e Fialho (2010, p. 17) vincam que as brincadeiras “permitem que a criança tome consciência de si e do outro, interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade”.

Nesta abrangência Sousa (2003, p. 159) refere que “a criança é um ser que joga. Para ela, o jogo não é um simples divertimento, mas sim toda a sua razão de viver, a ele se dedicando inteiramente. Pelo jogo ela conquista a sua autonomia e forma o seu carácter, não aprendendo perante coisas concretas e difíceis de manejar, mas perante substitutos do real que imagina.”

No seguimento destas ideias, brincar constitui uma necessidade para a criança de modo a que a mesma se desenvolva plenamente.

Nesta perspetiva, Silva e Moura (s. d., p. 4) referem que Piaget (1975) «considera que por meio de jogos a criança desenvolve a ludicidade e constrói conhecimento acerca do mundo físico e social desde o período sensório motor até o período operatório formal.» Neste sentido, o mesmo autor acrescenta que o jogo é um método prazeroso, que desperta o interesse das crianças, desafiando-as a adquirir novas aprendizagens.

É improrrogável modificar mentalidades dos que consideram o brincar e o jogo como um mero instrumento de lazer e de passatempo e fazer com que se percebam os benefícios que o brincar e o jogo, pelo seu carácter lúdico encerram, tendo um contributo inestimável no desenvolvimento da criança. Oliveira (2013, p. 61) enfatiza esta questão ao afirmar que “está mais do que provado que o jogo é uma atividade benéfica para a criança, uma vez que a ajuda a desenvolver competências nas diversas dimensões relacionadas com o seu desenvolvimento”.

Objetivos

Como a realidade escolar é caracterizada por uma multiplicidade de interações resultantes da atuação dos diferentes agentes educativos, cada indivíduo comporta a sua história de vida, o seu sistema de valores e as suas convicções, o que faz com que cada um tenha um ponto de vista particular sobre determinado assunto. É neste jogo dinâmico de interação e partilha que é construída a identidade de cada estabelecimento de ensino, ao mesmo tempo que se concretiza a conceção de disciplina para aquela instituição.

Nesta sequência, e considerando tais pressupostos, surgiram algumas perguntas de partidas que se articulam com os três objetivos da nossa investigação, tendo como desafio, uma análise comparativa das brincadeiras/jogos das crianças inseridas no 2.º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas – pública e privada, de acordo com a análise realizada à perspetiva de alunos - crianças e de auxiliares de educação. Pretendemos dar a conhecer: 1) quais as atividades praticadas pelas crianças em contexto lúdico de recreio? 2) até que ponto estão as escolas organizadas e equipadas de modo a incentivarem as brincadeiras das crianças? e, ainda 3) será que mesmo após o 1º. Ciclo, as crianças continuam a brincar e o que depreender da tendência de evolução dessas brincadeiras?

Métodos

Este estudo pressupõe uma investigação de carácter exploratório e de enfoque misto, quantitativo e qualitativo.

A amostra desta investigação é constituída por setenta e seis crianças, dos quais quarenta estão inseridos numa escola pública e trinta e seis crianças estão inseridas numa escola privada, sendo um grupo misto (55.3% do sexo masculino e 44.7% do sexo feminino) e com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade (a maioria, 57.5% tem 11 anos de idade). Inclui ainda, um grupo de quatro auxiliares de educação, duas de uma escola pública e outras duas de uma escola privada, com uma formação na área em que exercem a profissão e são efetivas, sendo as da escola pública efetivas há mais de 20 anos.

Nesta investigação, priorizamos uma triangulação de técnicas de recolha de dados. Primeiramente, procedemos à observação direta das crianças da nossa amostra em contexto de recreio. Formosinho (2002, p. 180) refere que “a observação direta de crianças envolvidas em atividades desenvolvimentalmente apropriadas é um processo útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento de informações e necessidades das crianças.”

De seguida, utilizamos como método de recolha, com base na técnica de inquérito por questionário, instrumento estruturado em cerca de 26 questões, solicitando previamente aos encarregados de educação a devida autorização para aplicá-lo aos seus educandos, sendo garantidas as questões de proteção da identidade dos sujeitos e confidencialidade dos dados.

Em última instância, realizamos um inquérito por questionário às quatro auxiliares de ação educativa, embora tenha havido a preocupação em aplicar indiretamente, tipo entrevista que, para Bogdan e Biklen 1994, é relevante pelo facto de “proporcionarem aos sujeitos descontração e à-vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista.”

Apresentação dos dados e discussão dos resultados

É a partir análise dos dados da perspetiva de alunos - crianças e jovens do 2.º Ciclo do Ensino Básico e de auxiliares de educação, que iremos apresentar os nossos dados.

Através da análise dos gráficos 1 e 2, podemos verificar que na escola pública, as “brincadeiras” mencionadas pelas crianças com maior frequência são o recurso às atividades de telemóveis ou tablets, seguindo-se a prática de jogos desportivos, jogos de movimento, conversar com amigos e ler. Posto isto, as brincadeiras que realizam com menor frequência, e que por sua vez, gostam menos em contexto de recreio são jogos de sorte, nomeadamente os jogos de tabuleiros e cartas. Em suma, os alunos têm por hábito, no recreio e com maior frequência, utilizar os meios tecnológicos, seguindo-se dos jogos em movimento. Seguem-se as conversas com amigos, jogos desportivos, ler e jogos de sorte. Desta forma, verificamos que em algumas atividades, existe uma ligeira diferença entre a preferência dos alunos e propriamente as brincadeiras que as mesmas realizam.

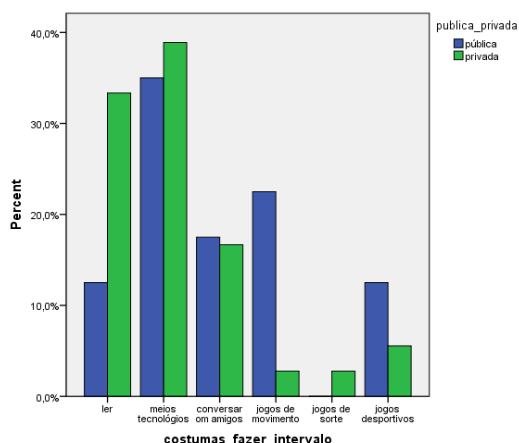


Gráfico 1. O que os alunos costumam fazer no recreio

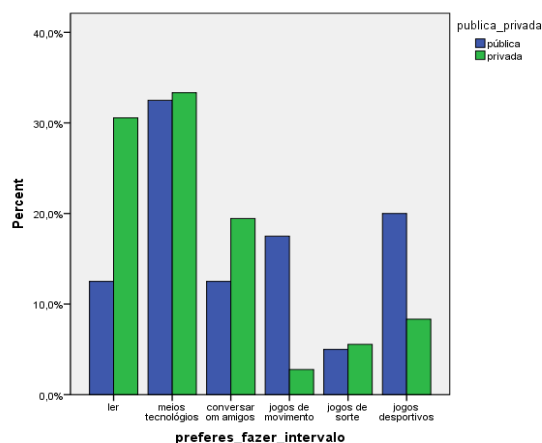


Gráfico 2. O que os alunos preferem fazer no recreio

Importa frisar que ambas as auxiliares desta escola, assinalaram que o brincar consiste em jogos de movimento, nomeadamente, as apanhadas, as escondidas, o jogo do pião, os jogos desportivos e entre outros. No entanto, as mesmas referem que este tipo de jogos está cada vez mais em desuso. Por outro lado, as mesmas têm observado um crescimento muito forte em relação às novas tecnologias, ou seja, as crianças atualmente tendem a brincar mais com as tabletes e telemóveis.

Em relação à escola privada, podemos concluir que os alunos preferem igualmente utilizar os meios tecnológicos, seguindo-se de ler, conversar com amigos, jogos desportivos, jogos de sorte e, por último, os jogos de movimento e desportivos. De facto, nas crianças da escola privada costumam fazer o que realmente preferem.

Importa ressaltar, que os alunos da escola privada têm por hábito ler mais do que os alunos da escola pública, que por sua vez, selecionaram esta atividade como uma das menos preferidas e efetuadas. Por outro lado, os alunos da escola pública preferem e realizam mais atividades relacionadas com jogos desportivos e de movimento do que a escola privada.

Em relação ao brincar, as funcionárias da escola particular responderam que se trata de jogos de movimentos, como jogar à bola, apanhadas, etc. No entanto, no entendimento dos mesmos, referem que o que observam os alunos

a fazer, é precisamente jogar com tabletes e telemóveis, e estar em conversas, tal como na escola pública.

As crianças/jovens de ambas as escolas costumam usufruir com maior frequência dos espaços exteriores da escola. Verificamos que na escola pública em relação à privada, os rapazes costumam frequentar com maior frequência o campo de jogos, e os espaços exteriores. Por outro lado, as raparigas utilizam mais os espaços exteriores, na opinião de alunos e auxiliares, pois podem usufruir de um espaço/parque com espaços adequados, mas que apresentam melhores condições, e por isso maior adesão, na escola privada.

Podemos também constatar, em relação aos jogos em contexto de sala de aula, que não há grande variação de valores entre a escola pública e privada, sendo que 69% das crianças de ambas as escolas indicaram que costumam realizar jogos em contexto de sala de aula, em pelo menos uma disciplina. Como é salientado por Condessa (2012, p. 138) o jogo pedagógico é fulcral o seu papel no desenvolvimento do indivíduo no que se refere à aquisição de aptidões variadas pela criança.

De acordo com os testemunhos das crianças/jovens, neste caso particular a escola pública proporciona mais momentos lúdicos em contexto de sala de aula, do que a escola privada. É de salientar que nesta escola pública, em todas as disciplinas, as crianças fazem jogos nas aulas, o que já não acontece na escola privada, embora seja na área da expressão visual e plástica que têm maior desvantagem (-16,5%). Em ambas as escolas, é notório que a área onde se realiza com maior frequência jogos é Educação Física. Sendo que, aproximadamente 55% dos alunos da escola pública e 61% dos alunos da escola privada, referiram que realizam mais jogos em Educação Física.

Podemos verificar que em ambas as escolas são proporcionadas diversas atividades ao ar livre, em que na escola privada mais de 90% dos alunos responderam que a escola proporciona este tipo de atividades, enquanto na escola pública responderam da mesma forma, cerca de 78% dos alunos inquiridos.

Em ambas as escolas, verifica-se maior percentagem de alunos a apontar para intervalos de recreio maiores, pelo menos de 30 minutos, já a opinião das funcionárias é semelhante na privada, mas mais divergente na escola pública - uma aponta que o tempo de intervalo fosse apenas de dez minutos, justificando

que os alunos em contexto de recreio são indisciplinados; outra refere que o tempo de recreio deveria ser de trinta minutos, justificando que quinze minutos apenas dá tempo de os alunos se deslocarem ao bar a fim de comer, desta forma a mesma afirma que não há tempo para as crianças brincarem.

Sobre as mudanças das atividades lúdicas da escola do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo, através da análise do gráfico 3, podemos verificar que a maioria das crianças do 5.º ano de escolaridade mantiveram muitas das brincadeiras que já realizavam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, alterando apenas algumas atividades. Em relação aos alunos do 6.º ano de escolaridade é possível verificar que as suas brincadeiras evoluíram, sendo que aproximadamente 40% das crianças refere que as suas brincadeiras se alteraram muito ou completamente, no entanto 50 % dos alunos inquiridos responderam que de facto as brincadeiras se alteraram, mas foi pouco, ou apenas em algumas atividades.

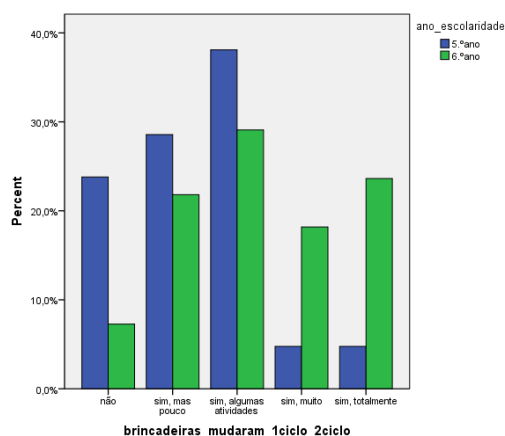


Gráfico 3. Alteração das brincadeiras das crianças do 1.º para o 2.º Ciclo.

A confirmar esta informação, temos os testemunhos das funcionárias de ambas as escolas que alegam que as brincadeiras se modificaram do 1.º para o 2.º Ciclo em algumas atividades, e por sua vez, a instituição proporciona diversas atividades ao ar livre.

Não obstante, assumem que a escola está sensibilizada para a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças.

Por último, através da análise da questão sobre o Conhecimento dos Direitos de Brincar, registamos que as crianças, tanto do 5.º como do 6.º ano,

desconhecem este direito, sendo que só 10% das crianças indicara conhecer. Mesmo a maioria das auxiliares de educação, apenas uma, demonstrou ter conhecimento do direito à criança a brincar.

Conclusões

É possível concluir que ambas as escolas – pública e privada - proporcionam espaços de recreio adequados para atividades lúdicas: ao ar livre e desportivas.

Em contexto de sala de aula, podemos verificar que as crianças costumam realizar jogos e atividades lúdicas em algumas áreas, mas sempre na Educação Física. Aqui é possível verificar que as crianças das escolas públicas têm mais momentos de aprendizagem através de jogos e brincadeiras do que as crianças da escola privada.

No recreio, verificamos e confrontamos com a opinião dos alunos e dos auxiliares de educação, atualmente as crianças costumam preferencialmente utilizar os telemóveis e as tabletes, sendo as outras atividades diversificadas em função da escola pública, mais jogos de movimento e desportivos, na privada mais conversar com amigos, jogos de sorte e atividades de leitura.

De acordo com os dados, podemos concluir que as crianças do 2.º Ciclo, atualmente estão mais ligadas às novas tecnologias do que às brincadeiras tradicionais, uma vez que, em ambas as escolas, a preferência das crianças no recreio é jogar em equipamentos tecnológicos, nomeadamente tabletes e telemóveis.

Podemos também constatar que a maioria das crianças referiu que necessita mais tempo de intervalo, opinião que é reforçada pela maioria das funcionárias das escolas.

Em relação às brincadeiras, verificamos que os alunos do 5.º ano tem tendência a manter com poucas alterações as brincadeiras que realizavam no 1.º Ciclo. Por outro lado, os alunos do 6.º ano referiram que modificaram muito ou totalmente as suas atividades, mantendo apenas algumas brincadeiras já realizadas anteriormente.

Como podemos analisar, a maioria das crianças e auxiliares de educação, desconhecem o direito a brincar que é definida na Convenção dos Direitos das crianças.

Em termos de relevância formativa da experiência pedagógica, apraz-nos dizer que foi bastante relevante para a nossa formação como futuros profissionais da educação, em termos de pesquisa e fundamentação dos jogos e brincadeiras. Para crianças, a nossa amostra, realizarem brincadeiras de cariz tecnológico. Importa referir que, em termos de relevância formativa, a realização deste projeto foi muito enriquecedora para os formandos deste grupo, enquanto investigadores principiantes e futuros profissionais da área educativa, na medida em que nos foi possibilitada uma maior interação com a realidade escolar e com os diversos agentes desse meio.

Referências bibliográficas

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Condessa, I. (2009). A Educação física na infância: aprender a brincar e a praticar. In I. Condessa (Orgs), *(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Condessa, I. (2012). *(Re)viver as brincadeiras e jogos de infância: o contributo para uma aprendizagem ao longo da vida*. In N. Ramos, M. Marujo, & A. Baptista (Orgs), *A voz dos avós*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. São Paulo: Edições Silaba, Lda.
- Macedo, L., Petty, A., & Passos, N. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Miranda, S. (2004). *Um voo possível: O sucesso escolar nas asas da autoestima*. Porto: Edições A
- Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: perspectiva ecológica. In I. Condessa (Org), *(RE)aprender a brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Oliveira, D. (2013). *O lado lúdico da aprendizagem da matemática: A importância das atividades lúdico-manipulativas no desenvolvimento de competências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pellegrini, A., & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. In B. Spodek (Eds), *Manual de investigação em educação de Infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Palma, M. e Nídio, A. (2009). Os jogos tradicionais infantis: O papel do brinquedo na construção do jogo. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Raymond Quivy, L. C. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw- Hill Interamericano do Brasil, Ltda
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: Vol.1. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: SIG- Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- Silva, L. M., & Moura, R. W. (s.d). O Jogo e a aprendizagem significativa. *Anais ENID/UEPB*. Recuperado de:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6data_hora_04_10_2013_21_11_00_idinscrito_712_7ba5f641f9c6e5584dac047223d8fc3c.pdf

Brincar é condição fundamental para ser sério: a ludicidade na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB

Bianca Miranda

Licenciatura em Educação Básica

Universidade dos Açores

Diana Matos

Licenciatura em Educação Básica

Universidade dos Açores

Sónia Pacheco

Licenciatura em Educação Básica

Universidade dos Açores

Ana Santos

NICA – Universidade dos Açores

Maria Isabel Condessa

CIEC-U.Minho e FCSH – U.Açores

Resumo

Brincar é procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, percetivo, simbólico e social (Neto, 2009). Assim, esta investigação debruçou-se sobre a importância da ludicidade na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de realizar uma comparação entre a opinião dos profissionais que trabalham com crianças nestes níveis de ensino acerca da relevância conferida ao brincar. Procura, ainda, efetuar uma recolha das brincadeiras/jogos que estas crianças praticam no contexto escolar, e, conseqüentemente, perceber as diferenças e semelhanças existentes entre eles. Subjacente a este estudo encontra-se, ainda, a importância conferida pelos profissionais de educação ao

brincar e ao modo como eles próprios o dinamizam com os alunos. Metodologicamente, este é um estudo de caso, que foi desenvolvido numa escola particular do concelho de Ponta Delgada, tendo em conta as opiniões dos educadores, professores e auxiliares de educação implicados nestes níveis de escolarização. Para tal, recorreu-se a um inquérito por questionário, enquanto técnica de recolha de dados da forma de pensar destes profissionais, e a uma observação direta dos espaços, equipamentos, materiais didáticos e brinquedos que são disponibilizados aos alunos, informação que foi sistematizada em registos descritivos. Considerando o carácter metodológico que o trabalho apresenta, a análise dos dados foi feita recorrendo a métodos quantitativos e qualitativos. De entre as conclusões tiradas a de maior pertinência diz respeito ao facto das brincadeiras de antigamente continuarem a fazer parte do quotidiano das nossas crianças, mesmo recorrendo a brinquedos mais sofisticados.

Palavras-chave: ludicidade; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; património cultural

Playing is a fundamental condition to be serious: Playfulness in pre-school education and in the 1st CEB

Abstract

To play is to seek safety. The search for the unknown and the adventure is a risk that structures the human being in the physical, cognitive, perceptual, symbolic and social plane (Neto, 2009). Thus, this project focused on the importance of playfulness in pre-school education and in the 1st Cycle of Basic Education, with the aim of comparing the way of thinking of professionals working with children at these levels. It also seeks to collect the games that these children practice in the school context, and, consequently, to perceive the differences and similarities between them. Underlying to this study is also the importance conferred by educational professionals in playing and how they themselves dynamize them with the students. Methodologically, this is a case study, which was developed in

a private school in the county of Ponta Delgada, taking into account the opinions of educators, teachers and educational aides involved in these levels of schooling. To do so, a questionnaire survey was used as a technique for collecting data on the way these professionals think, and a direct observation of the spaces, equipment, teaching materials and toys that are made available to the students, information that was systematized in descriptive records. Considering the methodological character that the work presents, the analysis of the data was made using quantitative and qualitative methods. Among the conclusions drawn from the most pertinent is that the games of yesteryear continue to be part of our children's daily life, even using more sophisticated toys.

Keywords: playfulness, Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, cultural heritage

Introdução

No âmbito da disciplina da Oficina da Integração das Expressões do curso de Educação Básica na Universidade dos Açores, foi-nos proposto a participação no evento II JOIN – Encontro de Jovens Investigadores 2017, um espaço de reflexão e problematização das questões de iniciação à investigação científica. Para tal, optamos por investigar e analisar a importância da ludicidade na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Foi nosso intuito realizar uma comparação entre as gerações dos profissionais inquiridos e as gerações que estes mesmos educam, além de ser possível efetuar uma recolha das mais variadas brincadeiras e jogos que as crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB praticam e por conseguinte confrontar estes dois níveis de ensino. Subjacente a isto encontra-se ainda a importância conferida pelos profissionais ao brincar e o modo como estes o dinamizam com os seus alunos.

O nosso estudo de caso foi realizado numa escola particular no concelho de Ponta Delgada e recorreremos a um inquérito por questionário à comunidade profissional, nomeadamente, aos educadores, aos professores e aos auxiliares de educação.

Segundo Ferland (2006, citado por Silva, 2010), brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade, transforma-a e adapta-a aos seus desejos. O brincar é expressar-se, como refere este autor, mesmo quando a criança não fala, ela exprime todos os seus sentimentos, positivos e negativos, no seu brincar. De certa forma, a brincadeira é para ela a sua linguagem primária que lhe facilita soltar o seu mundo interior e as suas emoções/sentimentos.

Este documento está estruturado em vários capítulos em que o primeiro diz respeito à introdução, o segundo é sobre o enquadramento teórico, no terceiro encontram-se os métodos utilizados, no quarto apresentamos os resultados, no quinto as nossas conclusões e por último as nossas referências bibliográficas.

Enquadramento teórico

Brincar/jogo/brinquedo

Neto (2009) refere que brincar é procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, percetivo, simbólico e social.

Brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros. Brincar em casa, na escola ou na rua é um investimento garantido de saúde física e mental na vida (Neto, 2009).

“Brincar é sinónimo de encontros sociais em que o individuo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento nos quais os dois estão envolvidos.” (Ferreira, 2004 citado por Silva, 2010, p. 9).

Brincar e jogar são dois conceitos próximos e distintos, mas que se integram na atividade lúdica. De acordo com Sarmento e Fão (2005, citadas por Silva, 2010, p. 11), no jogo está implícita disciplina, existe um respeito pelas normas ditadas de fora, o jogo “cria ordem e é ordem” e o jogador que desobedece às regras estraga o jogo e este perde todo o valor, facto que pode

não ser aceite pelos outros jogadores. Por outro lado, o brincar é espontâneo e as regras vão surgindo durante a manifestação lúdica. O Brincar “é uma atividade livre que não pode ser imposta nem delimitada ou condicionada”, ou seja, “no acto de brincar a criança é senhora e dona”.

Neste contexto o papel do brinquedo é caracterizado por Sarmento e Fão (2005, citadas por Silva, 2010, p. 12) como sendo um objeto cuja função consiste em substituir a realidade que se não tem e que independentemente de falarmos de crianças ou de adultos, nos leva a manusearmos essa realidade. O brinquedo é ainda um “objecto que interpomos entre nós e o desejo de posse e usufruto dessa realidade”.

Importância do brincar no desenvolvimento da criança

Segundo Mira Leal (2009) o brincar é uma das atividades mais aprazíveis ao ser humano. Nas mais variadas formas de brincar, encontramos oportunidades de expressão social, corporal, cognitiva, criativa e afetiva, fundamentais quanto comer, dormir e duas ou três outras atividades mais sem as quais não poderíamos sobreviver ou reproduzir. Brincar nutre o cérebro, liberta emoções, alimenta relações e estimula a imaginação.

Com efeito, enquanto espaços de interação da criança com o meio (com outras crianças, adultos, objetos, espaços e linguagens várias), as brincadeiras constituem oportunidades fundamentais de auto e hétero conhecimento, de respeito por si e pelo outro, de socialização e integração na comunidade e, simultaneamente, de afirmação da própria individualidade da criança, de aquisição de autonomia e promoção de competências organizacionais (Mira Leal, 2009).

As brincadeiras infantis concorrem, para além disso, para o desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora, linguística ou artística, estimulando a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas (Mira Leal, 2009).

A importância do brincar na aprendizagem: pré-escolar e 1.º ciclo de ensino básico

A utilização da ludicidade na pedagogia contribui para que a criança perceba a realidade e estabeleça relações lógicas, favorecendo a formação de conceitos e avalie as situações de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra (Fernandes, 2014).

Segundo Nunes (2001, citado por Fernandes, 2014), os professores utilizam as atividades lúdicas como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem porque, simultaneamente, são fonte de prazer e se adequam ao impulso natural da criança, potenciando as aprendizagens significativas.

Em contexto pedagógico, a envolvimento emocional e a satisfação que caracteriza a realização das atividades lúdicas favorecem a motivação e o empenho com que as crianças as desenvolvem. O ambiente regulado pelo prazer faz com que as atividades lúdicas sejam recursos pedagógicos estimulantes, que contribuem para a mobilização de esquemas mentais e canalização de energia direcionada para a consecução do objetivo (Fernandes, 2014).

O brincar dos tempos passados e o presente

As crianças continuam a brincar como sempre o fizeram ao longo da história da humanidade, só que hoje brincam de maneira diferente. As crianças e jovens dos nossos dias estão sujeitos a estilos de vida muito diferentes do passado, nomeadamente, na capacidade de construção adequada de reportórios lúdicos e motores, devido a uma diminuição progressiva de independência de mobilidade corporal e a um aumento progressivo de constrangimentos sociais (Neto, 2009).

Segundo Amado (2009) há algum tempo atrás, construir e partilhar os brinquedos entre pais e filhos, avós e netos, em experiências lúdicas, fazia parte das rotinas de muitas famílias. Assim, os jogos eram transmitidos de geração em geração: o pião, a macaca, as almofadinhas, o berlinde e tantos outros jogos tinham garantidos os seus espaços nos mais variados contextos.

No entanto, os brinquedos tradicionais populares bem como os jogos tradicionais foram desde há muito substituídos por uma grande quantidade de materiais lúdicos, muitos deles de construção sofisticada, baseada nas mais modernas tecnologias, e disponibilizados por um comércio competitivo e lucrativo (Amado, 2009).

Metodologia

Na concretização deste caso de estudo recorreremos metodologicamente a um inquérito por questionário à comunidade profissional, mais especificamente, aos professores, aos educadores e auxiliares de educação de uma escola particular no concelho de Ponta Delgada.

Além de utilizarmos este instrumento também realizamos uma observação direta aos espaços, equipamentos, materiais didáticos e brinquedos disponibilizados aos seus alunos da instituição em questão na hora do recreio. Assim, foi possível observar a interação dos alunos com esses equipamentos e matérias didáticos.

Relativamente à análise dos dez inquéritos por questionário alguns dos dados foram maioritariamente analisados pelo seu conteúdo, isto é, análise qualitativa. No caso da análise de conteúdo fizemos diversas tabelas tendo em conta os objetivos propostos inicialmente.

Além disso, o nosso trabalho possui uma componente documental e de pesquisa bibliográfica na qual averiguamos a importância do brincar nas instituições escolares.

Resultados

Neste capítulo iremos apresentar os dados obtidos, através dos instrumentos de pesquisa postos em prática no nosso estudo de caso, estudo esse, realizado numa Escola particular de Ponta Delgada.

Analisaremos, as opiniões e discursos dos quatro professores, dos três educadores e dos três auxiliares, aos quais aplicamos os inquéritos por questionário.

A abordagem realizada será estruturada em função dos três objetivos principais estabelecidos previamente e da observação direta realizada em contexto de recreio.

Neste sentido, procederemos à apresentação e análise dos resultados obtidos.

Objetivo 1: Recolha de brincadeiras/jogos associados às crianças/alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e, consequente, identificação das diferenças e semelhanças entre ambos.

A partir das informações recolhidas, listamos os jogos característicos das crianças da Educação Pré-Escolar assim como dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e procedemos à sua contabilização.

Analisando os resultados obtidos, verificamos que ambos os níveis de ensino apresentam uma grande quantidade de jogos e brincadeiras em comum, sendo que os que se destacam com maior frequência são: os jogos de “faz de conta” (16); jogo da “apanhada” (17); e o jogar à bola (15).

Observando as respostas dos inquiridos, constatamos ainda que os jogos do 1.º CEB mais referidos são: os jogos didáticos (3) e o jogo do “queimado” (5).

No que diz respeito aos profissionais da Educação Pré-Escolar, vemos que os jogos mais mencionados são os *puzzles* (5), a mímica (3), o jogo das cadeiras (3) e o jogo do “mata” (3).

Objetivo 2: Comparar as gerações dos profissionais inquiridos e as gerações que estes mesmos educam relativamente à forma de brincar.

As brincadeiras mencionadas pelos profissionais de educação, como aquelas que costumavam fazer na sua infância, são muito diversas. No entanto destaca-se as brincadeiras ao ar livre realizadas com amigos e/ou com família, sendo as principais brincadeiras referidas pelos inquiridos o “faz de conta” (17), o jogo da “apanhada” (5), o saltar à corda (5) e os *puzzles* (5).

É frequente a referência à construção de brinquedos como: os carros de esferas (2), pequenas mobílias, brincos e anéis (1) e ainda roupa para as bonecas (1).

Relativamente aos brinquedos utilizados, destacam-se com maior frequência a corda (6), as bonecas (6), a bola (4), o elástico (2), os carrinhos de esferas (2) e o pião (2). Por outro lado e tendo em consideração as informações concluídas no primeiro objetivo, constatamos que as brincadeiras/jogos que mais se destacam nas gerações atuais são: os jogos de “faz de conta” (16); o jogo da “apanhada” (17); e o jogar à bola (15).

De acordo com estas brincadeiras verifica-se que os brinquedos mais utilizados pelas crianças são: as bonecas (10), a bola (13) e a corda (12).

Objetivo 3: Compreender a importância conferida pelos educadores e professores ao brincar e ao modo como eles próprios o dinamizam com os alunos.

Os docentes promovem essencialmente brincadeiras/jogos em contexto de recreio e sala de aula. No primeiro espaço destacam-se o futebol (4), o saltar à corda (4) e as rodas (3), enquanto no segundo realizam maioritariamente jogos matemáticos (4), de dramatização (4) e jogos interativos (3).

Observação em contexto de recreio

No recreio observamos que as crianças brincam em pequenos e grandes grupos, dependendo das brincadeiras/jogos que realizam, e organizadas por género, isto é, os rapazes brincam/jogam com os rapazes, e as raparigas com as raparigas.

Verificamos ainda que os diferentes anos de escolaridade não estão implicados na formação dos grupos de jogo. Por outras palavras, as crianças mais novas do 1.º CEB interagem com as crianças mais velhas do mesmo.

De um modo geral, enquanto os rapazes preferem jogar futebol e brincar à “apanhada”, as raparigas gostam mais de saltar à corda, fazer brincadeiras de “faz de conta” e de brincar no escorrega.

Em relação aos materiais disponíveis no recreio, notamos que no espaço associado à Educação Pré-Escolar existe uma maior variedade de brinquedos e decoração comparativamente ao recreio do 1.º CEB.

Conclusões

Após a análise dos resultados chegámos a algumas conclusões, em resposta aos nossos objetivos propostos inicialmente.

A recolha de brincadeiras/jogos demonstrou haver uma enorme diversidade nas escolhas das crianças, bem como nos permitiu estabelecer diferenças e semelhanças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No caso do 1.º CEB as brincadeiras/jogos realizadas exigem maior esforço tanto físico como mental, em comparação às brincadeiras/jogos da Educação do Pré-Escolar, indo de acordo com as capacidades e desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Por outro lado, as principais semelhanças encontradas remetem-nos para as brincadeiras/jogos de cariz tradicional, que são do conhecimento de ambos os ensinamentos supramencionados e que se perpetuam ao longo de gerações.

Neste seguimento, constatamos que as brincadeiras/jogos preferidos pelos profissionais, como sendo os que eles próprios recordam da sua infância, são, de um modo geral, os mesmos que as crianças atualmente brincam. No entanto, percebemos que os brinquedos modernos são mais sofisticados e evoluídos, em comparação aos materiais utilizados pelas gerações anteriores.

Tendo em conta a opinião dos profissionais de educação inquiridos, constatamos que estes valorizam as brincadeiras/jogos e os contributos que daí advém, no entanto, enquanto na Educação Pré-Escolar as brincadeiras são parte integrante do seu quotidiano escolar e são realizadas de livre e espontânea vontade, no 1.º CEB as brincadeiras/jogos são estruturadas considerando a sua pertinência na sala de aula e a apreensão de conteúdos. Ou seja, os professores aproveitam o carácter lúdico e apelativo dos jogos para estabelecer relação com a matéria que lecionam, promovendo assim uma aprendizagem significativa para as crianças.

Além disso, constatamos que os professores não fazem distinção das brincadeiras realizadas pelas crianças dos 6 aos 7/8 anos com as dos 8 a 9/10 anos de idade, exceto em relação ao grau de dificuldade dos jogos e/ou das suas instruções.

Por fim, com a observação direta realizada no recreio, podemos concluir que as respostas dadas pelos inquiridos vão ao encontro do que se constatou no recreio. Mais especificamente, a tipologia das brincadeiras e jogos encontrada no recreio associa-se à dos jogos tradicionais indicados pelos profissionais.

Vimos ainda que, neste caso em particular, as crianças do 1.º CEB necessitam ser mais criativas nas suas brincadeiras e jogos, visto que têm acesso a menos recursos do que as crianças da Educação do Pré-Escolar.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2009). Os jogos tradicionais Infantis: o papel do brinquedo na construção do jogo. In I. Condessa, *(Re)Aprender a Brincar* (pp. 103-114). Ponta Delgada : Universidade dos Açores.
- Fernandes, M. (2014). *Intervenção em educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: compreender para melhor educar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Coimbra.
- Leal, S. M. (2009). Um-dó-li-tá. A linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In I. Condessa, *(Re)Aprender* (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspetiva ecológica. In I. C. Condessa, *(Re)Aprender a Brincar - Da especificidade à Diversidade* (Universidade dos Açores ed., pp. 19-35). Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Rosa, A. R. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Silva, M. C. (2010). *Do jardim-de-infância ao centro de actividades de tempos livres: representações das crianças sobre o brincar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Perspetivas de atores escolares sobre atividades de combate ao insucesso escolar na aprendizagem da matemática, na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Tânia Raquel Silva Martins

Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,
Universidade dos Açores

Jorge Ávila de Lima

Departamento de Sociologia, Universidade dos Açores
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

João Cabral

Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade dos Açores
Centro de Investigação em Matemática e Aplicações – CIMA

Resumo

Esta investigação teve como principais objetivos refletir sobre as dificuldades sentidas pelas crianças na aprendizagem da matemática na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como procurar perceber as causas desse insucesso, na perspetiva dos atores intervenientes, e o modo como lidam com a situação. O estudo foi realizado em contexto de prática pedagógica no âmbito de dois estágios, nos quais foram desenvolvidas estratégias e métodos de trabalho que visavam promover o sucesso escolar na matemática. A investigação realizada seguiu uma metodologia do tipo qualitativo, com carácter descritivo. A recolha de dados para a investigação baseou-se em entrevistas realizadas nos grupos/turmas nos quais foram realizados os estágios pedagógicos, na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido entrevistadas as educadoras/professoras

cooperantes, algumas crianças e os respectivos encarregados de educação. Os resultados obtidos permitiram verificar que os entrevistados acentuaram a importância da utilização de materiais manipuláveis na promoção de aprendizagens matemáticas. Também consideraram que tanto os educadores/professores, as crianças e os encarregados de educação, como a escola, são responsáveis pelo (in)sucesso escolar dos alunos. Foi possível concluir neste estudo que, segundo os participantes, o insucesso escolar a nível da matemática ocorre devido a um desencontro entre os educadores/professores, encarregados de educação e escola. Segundo eles, deveria haver uma maior preocupação por parte de todos, de forma a desenvolver aprendizagens matemáticas nas crianças e incentivá-las para a importância da matemática. Apesar do interesse do estudo, são necessárias mais investigações para ser possível tirar conclusões mais robustas e específicas sobre este assunto.

Palavras-chave: insucesso escolar; materiais manipuláveis; aprendizagem da matemática

School actors' perspectives on activities that fight failure in the learning of mathematics, in kindergarten and elementary school education

Abstract

The main objectives of this research were to reflect on the difficulties experienced by children in the learning of mathematics, in kindergarten and elementary school education, as well as to understand the causes of this failure, from the perspective of the intervening actors, as well as the ways these actors deal with the situation. The study was conducted in the context of two internships' in which we developed strategies and methods that aimed at promoting school achievement in mathematics. The study had a qualitative, descriptive nature. Data collection was based on interviews with cooperating teachers, children and their parents. The results show that the interviewees stressed the importance of using manipulative materials in the promotion of learning in mathematics. They also considered that teachers, children and parents are all co-responsible for

children's school failure. It was possible to conclude that, according to the participants, school failure in mathematics occurs due to a lack of coordination among teachers, parents and the school. According to them, all of these actors should be more concerned with finding ways of promoting mathematical learning and stimulating children to become more aware of the importance of mathematics. Despite the relevance of the study, more research is needed to reach more robust and specific conclusions on the subject.

Keywords: school failure; manipulative materials; learning of mathematics

Introdução

O insucesso escolar atinge diversas áreas do currículo, incluindo a matemática. Tendo em vista a percepção de como o sistema de ensino pode mudar, para que os agentes envolvidos consigam criar estratégias de combate às lacunas e dificuldades das crianças, é fulcral perceber o que está por detrás do insucesso escolar. Esta é uma área que é trabalhada desde a Educação Pré-Escolar e que apresenta um vasto potencial educativo, sendo importante que os futuros profissionais da educação aprofundem os seus conhecimentos sobre a temática, de forma a contribuírem para a diminuição do insucesso escolar, através das suas práticas pedagógicas.

Será que as causas do insucesso escolar a nível da matemática são intrínsecas às crianças ou aos professores? Será que é algo próprio ligado à origem social e familiar das crianças ou serão inerentes à escola? Será que são as estratégias de ensino as responsáveis pelo seu surgimento? Foi a partir destas questões que decidimos inquirir um conjunto de atores sociais, através de um pequeno estudo empírico exploratório, cujos resultados apresentamos no presente artigo.

Enquadramento teórico

Nos dias que correm, é crescente a preocupação respeitante ao baixo nível de rendimento escolar dos alunos. Esta situação, geradora de insucesso

escolar, é um problema que surge desde os primeiros anos de escolaridade das crianças e é um problema que abrange todos os elementos da comunidade escolar.

Segundo o Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, o termo “insucesso” provém do latim *insucessu(m)*, que significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso”. De acordo com Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p. 187), o insucesso escolar é “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”.

Martins e Cabrita (1991, p. 10) afirmam que existem dois tipos de insucesso escolar: um que diz respeito aos alunos que não conseguem cumprir as metas nos prazos estipulados e outro que se refere à “desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social”. No primeiro caso, o insucesso é do aluno; no segundo, é o sistema educativo que falha.

Causas do insucesso escolar

Existe um vasto leque de investigações sobre a problemática do insucesso escolar. A partir destes estudos, surgiram diversos argumentos que tentaram deslindar as causas do insucesso escolar através de teorias explicativas. Pires (citado por Rosa, 2013), aponta seis causas do insucesso escolar:

- i) desfasamento entre a escola e a realidade do aluno; ii) débil cooperação da família com a escola; iii) resposta inadequada da escola aos anseios quer dos professores e alunos, quer das famílias ou sociedade; iv) deficiente preparação pedagógica do professor, o qual se identifica mais como docente que como professor/educador; v) ausência de hábitos de leitura, e; vi) ausências de métodos de estudo. (p. 16)

Com a finalidade de explicar a origem do insucesso escolar, Benavente e Correia (1980, p. 8) mencionam três correntes explicativas deste fenómeno: a

teoria dos “dotes” individuais, a teoria do “handicap” sociocultural e a teoria socioinstitucional.

A primeira teoria é referente às características individuais do aluno. Neste caso, o sucesso/insucesso da criança é explicado pelas suas maiores ou menores capacidades, entendidas como dotes naturais. Portanto, esta teoria torna os alunos responsáveis pelo seu próprio sucesso/insucesso. De acordo com Pinto (1995, p. 58), a teoria foi perdendo adeptos “à medida que se iam acumulando evidências de que as crianças dos meios populares não divergiam das crianças pertencentes às classes médias ou superiores em termos de capacidades”. Com efeito, a teoria é contrariada pelos factos, visto existir uma forte relação entre o insucesso escolar e a classe social e não haver base para se afirmar que as capacidades estão concentradas apenas nos meios socioculturais mais elevados. Apesar disto, continua a ser defendida por muitos pais e professores, fazendo parte do seu senso comum.

Em alternativa a esta explicação surgiu, no final da década de 60, inícios da década de 70, a teoria do “handicap” sociocultural. De acordo com esta, a criança proveniente de um nível social baixo não possui bases culturais e linguísticas adequadas que a conduzam ao sucesso escolar: o ambiente familiar não oferece as condições necessárias, de forma a transmitir valores culturais e linguísticos que contribuam para o seu sucesso. Martins e Cabrita (1991) consideram que esta situação se deve a um conjunto de fatores, tais como a distância geográfica da escola, que leva a um esforço redobrado, seguido de desmotivação; condições degradantes de alojamento e até mesmo do meio envolvente em que se vive; acesso restrito a necessidades básicas, tais como alimentação, vestuário, higiene; acesso restrito a bens de cultura, tais como livros e arte, entre outros; necessidade de ir trabalhar cedo para aumentar as fontes de rendimento; incapacidade de suportar custos, entre outros fatores.

Esta teoria relaciona o insucesso com os meios sociais de que as crianças provêm. Contudo, a explicação do insucesso continua a estar centrada na criança, enfatizando-se que as suas vivências, condições de vida e educação familiar condicionam as suas aprendizagens e consequentemente o seu sucesso/insucesso escolar. Por outro lado, apesar de romper com a explicação baseada nas características individuais e genéticas da criança, a teoria do

“handicap” sociocultural não coloca a possibilidade de a escola ter alguma responsabilidade no processo.

Contudo, foi-se tornando cada vez mais evidente que a escola também contribui para as desigualdades escolares. Esta constatação esteve na base de uma terceira explicação: a teoria socioinstitucional. Esta defende que o que acontece na instituição escolar também é essencial para se perceber por que razão existe insucesso. De acordo com Benavente (citada por Silva, 2004, p. 23), com esta teoria passa-se a investir na “transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando ‘adaptá-la’ às necessidades dos diversos públicos que as frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos”. A teoria é mais abrangente do que as anteriores, na medida em que tem em consideração a postura adotada pela escola e o seu relacionamento com os alunos dos diversos meios sociais.

Fatores escolares e insucesso em Matemática

Andersen e Andersen (2015, p. 2), referenciando diversos investigadores da área, argumentam que existem quatro potenciais fatores causadores dos maus resultados dos alunos na escola: diferentes acessos dos alunos ao material escolar; diferenças entre os recursos sociais e culturais fora da escola; diferenças relativamente ao acesso a recursos e qualidade em todas as escolas e diferenças nos contextos educacionais, tais como as políticas e estratégias educacionais, que afetam a desigualdade educacional. Apesar de a teoria socioinstitucional abranger um vasto número de aspetos enquadráveis em vários destes fatores, iremos aqui abordar, apenas, alguns deles.

Um dos aspetos que contribui para o (in)sucesso escolar está relacionado com o próprio docente. Sendo este um facilitador de conhecimentos, tem de responder a um conjunto de critérios, de modo a conduzir os alunos ao sucesso escolar (Rosa, 2013). Segundo Benavente (1976, p. 52), “a formação dos professores é um elemento importante para a transformação da escola, para fazer do professor um educador ativo, capaz de influenciar positivamente o currículo escolar dos seus alunos.” Brito e Costa (citados por Cavalcante & Júnior, 2013, p. 32) também salientam que os docentes, “por meio das práticas

pedagógicas, podem influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar, especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais”.

Santos e Borges Neto (também citados por Cavalcante & Júnior, 2013, p. 32) indicam alguns fatores que podem contribuir para o (in)sucesso dos alunos, destacando-se entre eles a formação dos professores e o método de trabalho utilizado.

Outro aspecto que contribui para o insucesso escolar a nível da matemática é a desvalorização de muitos educadores em relação à importância do ensino da matemática na Educação Pré-Escolar. Para Engel, Claessens e Finch (referenciados por Engel et al., 2016, p. 293), “a matemática é subestimada no jardim-de-infância, especialmente quando é comparada com a leitura”. No entanto, diversos estudos afirmam que a educação matemática na Educação Pré-Escolar assume uma grande importância na estruturação do pensamento e raciocínio das crianças e conduz ao sucesso de aprendizagens futuras (Pereira, 2012). Como tal, cabe aos educadores valorizar a matemática, arranjando métodos/estratégias que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, para que as crianças possam construir conhecimentos matemáticos.

Outro aspecto que pesa no insucesso escolar é a estratégia/método de ensino adotada pelos docentes. O tipo de ensino praticado pode influenciar de forma positiva ou negativa as aprendizagens dos alunos (Cobb, citado por Pereira, 2012). Segundo Azevedo et al. (2003), a nível da Educação Pré-Escolar, “alfabetizar em matemática não é escolarizar a criança precocemente em exercícios mecânicos, repetitivos e sem significado, mas algo que permite a evolução do pensamento matemático da criança de forma lúdica e significativa”. Esta finalidade pode ser concretizada, por exemplo, através da utilização de materiais manipuláveis.

Atividades e materiais pedagógicos para o ensino da Matemática

Um dos fatores que causam o insucesso escolar a nível da matemática diz respeito, pois, a atividades e materiais pedagógicos inefficientes. Sendo a matemática importante para a construção da cidadania, dos conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, a sua compreensão é fundamental. Para tal,

é necessário que as atividades e materiais pedagógicos que os educadores/professores utilizam no processo de ensino-aprendizagem cumpram a sua função: fornecer o meio adequado que conduza à aquisição de conhecimento matemático.

Torna-se também imprescindível que os alunos consigam entender a aplicabilidade da matemática, percebam a sua importância no dia-a-dia e a utilizem em contextos reais. Rodrigues e Gazire (2012, p. 191) citam Matos e Serrazina, afirmando que a aquisição de conhecimentos se apoia “na experiência, e a construção de conceitos matemáticos é um processo longo que requer o envolvimento ativo do aluno que vai progredindo do concreto para o abstrato”.

Quando o educador/professor deduz que os alunos têm os conceitos apreendidos de forma correta, sem qualquer confirmação metodológica, pode desencadear mal-entendidos que resultam no insucesso das crianças. De acordo com Baroody, Onrubia et al. (referenciados por Pereira, 2012, p. 4), “para maximizar a aprendizagem matemática é necessário estimular o conhecimento conceptual (...) e processual (...) promovendo o desenvolvimento de estratégias (...), do conhecimento metacognitivo (...) e uma predisposição positiva para a aprendizagem”.

Neste contexto, os materiais manipuláveis ocupam um lugar importante. Estes são “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar” (Reys, 1971, citado por Matos & Serrazina, 1996, p. 193), isto é, todo e qualquer material concreto que é útil ao processo educativo (Lorenzato, 2006, p. 18, citado por Caldeira, 2009, p. 16). Dentro deste conjunto de materiais encontram-se os materiais manipuláveis estruturados, que trabalham a dimensão matemática da atividade, e os não estruturados, que não têm como finalidade original a exploração de conceitos matemáticos, mas podem ser usados para este fim.

Tendo em conta os documentos curriculares da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos constatar que é aconselhada a utilização de diversos materiais e destacada a sua importância enquanto instrumentos fundamentais ao ensino da Matemática. Através da sua utilização, é mais fácil ultrapassar um dos maiores obstáculos no ensino da matemática, a transmissão de conceitos abstratos, uma vez que, de acordo com o Programa

do 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir da manipulação são construídos conceitos e representados modelos abstratos que permitem uma estruturação adequada desses mesmos conceitos.

Os materiais didáticos (MD) adquirem diversas funções, dependendo do fim a que se destinam, sendo um meio auxiliar de ensino. No entanto, importa referir que o simples manuseamento destes materiais não garante a aquisição de aprendizagens significativas. Rodrigues e Gazire (2012, p. 192) sublinham esta ideia, referenciando Matos e Serrazina, ao sublinharem que “o papel do professor é de suma importância nesses processos, uma vez que ele deverá escolher o material adequado, de forma cuidadosa, para que se tenha o devido sucesso durante a atividade manipulativa”.

Para que o aluno desfrute e compreenda todas as potencialidades de um material pedagógico, é importante que participe na construção do mesmo. Indo ao encontro desta perspetiva, Lorenzato (referenciado por Rodrigues & Gazire, 2012, p. 192) menciona que “talvez a melhor potencialidade do MD seja a construção por parte do aluno, pois, durante esta fase, surgem imprevistos e desafios que acabam por conduzi-lo à elaboração de conjecturas e soluções para as situações imprevistas”.

Estudo empírico

Ao longo da prática pedagógica realizada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvemos uma investigação que seguiu uma metodologia do tipo qualitativo com carácter descritivo. Do ponto de vista metodológico, a investigação procurou analisar aspetos que conduzissem ao (in)sucesso escolar a nível da matemática. Através desta investigação, pretendíamos refletir sobre o objeto-estudo, contribuindo para o sucesso escolar neste domínio.

A recolha de dados baseou-se em entrevistas realizadas nestes dois níveis de educação, tendo sido entrevistados a educadora/professora cooperante, algumas crianças e os respetivos pais. Todas as entrevistas realizadas foram devidamente autorizadas pelos entrevistados, sendo que na Educação Pré-Escolar contámos com cinco entrevistas: à educadora cooperante, a três crianças da sala de atividades onde realizámos o estágio e a

um encarregado de educação. No caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, contámos com seis entrevistas: uma à professora cooperante, três a alunos da sala de aula onde realizámos o estágio e duas a encarregados de educação das crianças. Para a seleção das crianças que participaram nas entrevistas, tivemos em conta o nível de conhecimentos da matemática e o perfil socioeconómico e cultural das mesmas. Neste sentido, em ambos os níveis de ensino, duas das três crianças escolhidas apresentavam dificuldades a nível da matemática e provinham de um nível socioeconómico e cultural baixo, enquanto as restantes apresentavam uma maior facilidade a nível da matemática e provinham de um nível socioeconómico e cultural médio. A relação existente entre o nível socioeconómico e cultural e o nível de conhecimento de matemática foi por nós observada ao longo dos estágios pedagógicos, onde confirmámos, nos dois níveis de ensino, que as crianças provenientes de um nível socioeconómico e cultural baixo apresentavam mais dificuldades a matemática do que as provenientes de um nível socioeconómico e cultural médio.

Resultados

Entrevistas realizadas na Educação Pré-Escolar

Na entrevista à educadora cooperante, percebemos que, na sua perspetiva, o insucesso escolar é:

A criança (o aluno, neste caso) não conseguir adquirir os conteúdos, isto é, na teoria, não conseguir atingir os conteúdos programados para aquele ano [em] que se insere. Na prática, o insucesso escolar é não haver uma correspondência entre ... não se conseguir encontrar o ponto entre o que a escola tem para dar àquele aluno e o que aquele aluno precisa.

Isto é, para a educadora cooperante, o insucesso escolar diz respeito à criança não conseguir atingir as metas propostas, porque a escola não sabe responder às necessidades dos alunos. Deste modo, a educadora cooperante vai ao encontro da teoria socioinstitucional, que defende que a escola tem um grande peso no que diz respeito ao (in)sucesso escolar das crianças.

Corroborando a resposta anterior, a educadora defendeu que a responsabilidade é de todo o sistema de ensino, sendo que o insucesso se pode gerar devido à falta de ferramentas que a escola proporciona.

De acordo com a educadora, existem variações de insucesso escolar em matemática relacionadas com o estatuto socioeconómico das crianças, não por terem níveis de inteligência diferenciados, mas porque têm diferentes possibilidades de acesso ao ensino:

O que existe atualmente é que as crianças dos estratos sociais mais favorecidos têm acesso às ditas explicações, enquanto que os do mais baixo não têm. Os pais, se calhar, no estrato mais favorecido, têm mais alguns conhecimentos que podem transmitir e ajudar os filhos. Os dos menos favorecidos não têm, as crianças muitas vezes são, entre aspas, abandonadas, não é abandonadas pelos pais, mas não têm quem lhes dê o apoio, porque também não sabem, nem têm dinheiro para poder pagar as explicações para os miúdos. Eles poderão ter exatamente as mesmas capacidades que os outros, ou mais ainda, só que depois não lhes são facilitados os mesmos meios a que os outros têm acesso.

Deste modo, para a educadora cooperante, uma das causas explicativas das variações do sucesso escolar em matemática passa pela desigualdade de acesso ao ensino, devido às diferentes possibilidades económicas que os pais têm para proporcionar um ensino fora da escola que faça com que os alunos ultrapassem as suas dificuldades. Nesta posição encontramos elementos da teoria do “handicap” sociocultural.

Também procurámos recolher informação sobre atividades e estratégias utilizadas pela educadora para promover as aprendizagens e superar as dificuldades das crianças. Através da observação direta da atividade pedagógica desta cooperante, que foi efetuada ao longo do estágio, verificámos que ela, quando sentia que alguma criança estava com algum tipo de dificuldade em alguma atividade que explorava o conteúdo da matemática, lhe proporcionava outra atividade, essencialmente com materiais manipuláveis, de forma a ultrapassar as dificuldades.

Ao abordarmos na entrevista ações a adotar de forma a promover o sucesso escolar a nível da matemática, a opinião da educadora colocou a escola como a principal causadora do insucesso escolar a nível da matemática:

Todo o sistema [deve] ser repensado desde o início. Se a intenção é que haja um maior sucesso a nível da matemática, há que ser repensada a forma como são abordados os conteúdos matemáticos desde o início, desde o pré-escolar.

Nas entrevistas às crianças, a opinião pessoal sobre a matemática foi o primeiro ponto em que incidimos. As crianças entrevistadas têm todas a mesma opinião sobre a matemática: todas responderam de forma espontânea que gostam desta área. Mas será que as crianças sabiam de que se trata a matemática?

Quando confrontadas sobre o que era a matemática, as crianças já não demonstraram a mesma facilidade em responder. Quando as crianças realizaram atividades que desenvolveriam conteúdos matemáticos, por ordem da educadora cooperante, nunca lhes foi dito que o que estavam a desenvolver se integrava na área da matemática e por este motivo pode-se verificar em algumas das respostas das crianças que estas não distinguem os conteúdos que pertencem à área da matemática dos restantes. Na verdade, todas as atividades que as crianças realizaram, em que trabalharam a matemática, foram feitas com base em jogos, de forma a suscitar o interesse e entusiasmo pela matemática, sem se aperceberem de que estavam a trabalhá-la.

Também recolhemos a opinião pessoal de um encarregado de educação sobre este assunto. Para o entrevistado, o insucesso escolar “depende da maneira como explicam às crianças, o que fazem com que as crianças aprendam e saibam e entendam aquilo que estão a fazer”. No que se refere à responsabilidade no caso do insucesso escolar a nível da matemática, a resposta foi ao encontro da resposta dada pela educadora cooperante: tanto os pais como os alunos, educadores e escola têm responsabilidade: “eu acho que um bocadinho de todos, a todos um bocadinho”.

Entrevistas realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito às entrevistas realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, começamos pela professora cooperante. Esta relatou que, enquanto aluna, não gostava de Matemática. Também não concordou com o programa desta área para o 1º Ciclo do Ensino Básico, achando que os conteúdos não estavam

adequados à faixa etária dos alunos: “por exemplo, para o 2º ano eu acho que os conteúdos são muito extensos (...) eu acho que eles não têm maturidade suficiente para [os] apreender”.

A área de ensino que a entrevistada gostava mais de lecionar era Português e a de que gostava menos era a Matemática. A justificação que deu foi a seguinte: “eu não gosto mesmo de matemática, fiquei com uma aversão a matemática por causa da geometria do 9º ano”. Quando confrontada sobre se na sua opinião os resultados enfraquecidos a matemática se deviam à carga de matéria ou se eram devidos aos professores, respondeu:

Eu acho que são as duas coisas, porque é assim, cheguei a ter professores que eu até percebia bem a matemática e conseguia ter boas notas e cheguei a ter outros que por mais que me esforçasse era 2 e pronto.

Importava também averiguar o ponto de vista da entrevistada a respeito das razões do insucesso escolar nesta área. Para a professora cooperante, tal acontece porque “algumas vezes os próprios alunos não gostam e não estudam, não se esforçam minimamente; outras vezes (...) os professores explicam de uma maneira que eles coitados não compreendem, não compreendem e pronto e a meio desistem”.

Analisando a resposta da cooperante, constata-se que para esta o insucesso escolar a nível de matemática acontece por falta de persistência dos alunos. Os alunos, ou não querem mesmo aprender, porque não gostam de matemática, ou não compreendem o que os professores transmitem e desistem. Este ponto de vista vai ao encontro, sobretudo, da teoria dos “dotes” individuais, na qual o aluno é considerado o responsável pelo seu (in)sucesso escolar. Contudo, a entrevistada também admite que a “má explicação” dos conteúdos por parte do docente seja uma causa, pelo que entendemos que também esteja a considerar elementos filiáveis na teoria socioinstitucional.

A comprovar este nosso último ponto de vista, refira-se que, para contornar as situações de insucesso, a professora acha que os professores devem esforçar-se, para terem a certeza de que os alunos adquirem aprendizagens. De acordo com a sua opinião, isto deve acontecer em especial com os professores de matemática:

Tentar ensinar com outras estratégias com... com materiais manipuláveis, como vocês fazem, com outros tipos de trabalhos. [Se] o aluno não consegue individualmente, vamos trabalhar a pares, vamos fazer grupos, vamos fazer experiências para ver se realmente... (...) eu acho que deviam dar oportunidade aos alunos de explorar outro tipo... outros tipos de materiais, para conseguirem melhores resultados.

Recolhemos também a opinião da professora sobre quem tem maior responsabilidade no caso de insucesso escolar a nível da matemática. Ao analisar a resposta da cooperante, conclui-se que para esta os pais também são responsáveis, pois devem apoiar os educandos em casa, para que os alunos tenham um maior aproveitamento na escola. Daqui verifica-se que, na opinião da entrevistada, o sucesso escolar vem de um trabalho que é realizado em equipa: professores, alunos, pais e escola devem estar em sintonia, de forma a contribuírem para o sucesso escolar dos alunos a nível da matemática.

Pedimos ainda a opinião da entrevistada sobre os obstáculos que condicionam as aprendizagens dos alunos a nível da matemática. Questionámos, por exemplo, se achava que existiam na sua escola materiais suficientes para trabalhar esta área. Para a professora, este pode ser um obstáculo à promoção do sucesso escolar a nível da matemática:

Às vezes podemos ter um Geoplano e não ter suficientes, convém sempre que cada aluno pelo menos tenha o seu material para manipular, que às vezes não temos e tem que ser dois a dois, três a três, quatro a quatro, dependente do material que a gente tem. Porque às vezes não há material suficiente para os miúdos.

De acordo com a resposta da professora cooperante, verifica-se que considera importante o uso de materiais manipuláveis no processo de ensino/aprendizagem.

Importava saber também que alterações a entrevistada achava que deveriam ser feitas a nível da escola e dos alunos para que estes adquirissem aprendizagens matemáticas. Analisando a resposta da mesma, constata-se que, segundo ela, deveria haver mais material para os alunos trabalharem e uma maior participação dos encarregados de educação na vida escolar dos filhos.

Na entrevista aos alunos, a primeira questão colocada incidia diretamente sobre a área da matemática, mais concretamente, a sua opinião pessoal sobre esta área de conteúdo. Todos responderam que gostavam de matemática.

Pretendemos também perceber se os alunos tinham a noção de que utilizam conteúdos matemáticos no seu dia-a-dia, para além dos exercícios que trabalham na sala de aula. Ao analisar as respostas, verificámos que apenas um terço tinha noção de que a matemática é utilizada no seu dia-a-dia, em diversas situações. A maioria dos alunos não conseguiu fazer esta relação, sendo que responderam que não utilizavam a matemática para além dos exercícios que faziam na escola.

Na entrevista abordámos as dificuldades que os alunos sentiam nas atividades matemáticas que realizavam. Todos os alunos afirmaram ter dificuldade neste tipo de atividades. Relativamente àquilo em que sentiam mais dificuldades, todos indicaram as operações numéricas, sendo que dois deles especificaram a divisão como a operação numérica em que sentiam mais dificuldades.

No que diz respeito às preferências dos alunos em relação aos materiais que gostam de trabalhar, a resposta dos entrevistados foi unânime: todos mencionaram os jogos e materiais manipuláveis como os materiais que mais gostavam de utilizar. A resposta dos alunos confirmou aquilo em que acreditamos: os materiais pedagógicos são uma ferramenta de aprendizagem que proporciona a aquisição de conhecimentos de uma forma prazerosa para os alunos.

Na entrevista aos encarregados de educação, ambos afirmaram que a matemática tem importância e que incentivam os seus filhos para o gosto por esta área. Quanto à questão de proporcionarem aprendizagens matemáticas no dia-a-dia aos seus filhos, ambas as respostas foram afirmativas.

Também analisámos a visão que os encarregados de educação tinham sobre o insucesso escolar. As suas respostas relativamente às causas do insucesso escolar a nível da matemática indicaram que os dois entrevistados tinham pontos de vista diferentes. Um apontou as crianças como causadoras do próprio insucesso escolar, afirmando que estas “não esforçam pela cabeça”, isto é, não se esforçam o suficiente para obterem sucesso escolar a nível da matemática. A perspetiva deste encarregado de educação enquadra-se na teoria

dos “dotes” individuais, na qual a criança é responsabilizada pelo seu insucesso escolar.

Pelo contrário, de acordo com a opinião do outro encarregado de educação, o problema está centrado na escola, sendo que aquele coloca algumas hipóteses do que poderá estar a acontecer, nomeadamente, o programa que o professor tem que seguir:

Não sei se é a pressa, eu não sei se é o próprio programa que... eu não sei, só sei que há alguma coisa que está a falhar aí, isso é com crianças ... como eu já lhe disse, estão a avançar e aquelas crianças não estão preparadas.

Este encarregado de educação, contrariamente ao anterior, vai ao encontro da teoria socioinstitucional, que defende que a escola tem um grande peso no (in)sucesso dos alunos.

Pretendemos também conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre como o insucesso escolar a nível da matemática poderia diminuir. Um dos entrevistados defendeu que o professor deve arranjar estratégias variadas, de forma a incentivar o aluno a esforçar-se. O outro referiu que deveria haver mais apoio individualizado para minorar o insucesso.

Por fim, quanto à opinião dos encarregados de educação sobre quem é o maior responsável pelo insucesso escolar a nível da matemática (os professores, os alunos, os pais ou a escola), a resposta de ambos foi idêntica, afirmando que todos são responsáveis por este insucesso.

Conclusão

O presente trabalho assumiu como objetivo principal refletir sobre como se manifesta e como combater o insucesso escolar na aprendizagem da matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados indicam que os entrevistados acreditam que a responsabilidade por este problema é do conjunto dos diversos atores envolvidos e que é possível e desejável que a escola aja no sentido de contrariar este fenómeno.

Para contrariar este fenómeno, defendemos, tal como vários dos nossos entrevistados, que um dos caminhos passa por reformular as atividades matemáticas que os educadores/professores disponibilizam aos seus alunos e

também aumentar o uso de materiais manipuláveis na sala de aula, pois são uma excelente ferramenta de trabalho que ajuda a desenvolver aprendizagens significativas nos alunos.

Independentemente da intervenção de outros fatores, acreditamos que cabe à escola um papel importante a este nível, incentivando as crianças para o gosto da matemática e construindo estratégias de integração que lhes permitam compreender a importância da matemática no dia-a-dia. Na prática pedagógica (da primeira autora), que decorreu no decurso do estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar, e posteriormente, no 1º Ciclo do Ensino Básico, procurou-se contribuir com estratégias que desenvolvessem o raciocínio matemático das crianças, usando manipulação de materiais e atividades lúdicas, para facilitar a compreensão de conceitos. Escolheu-se esta via, tomando em consideração que é urgente deixar de lado o ensino tradicional da matemática, que é centrado no professor, optando-se por uma educação centrada nas crianças que aposte numa aprendizagem da matemática de forma divertida, inclusiva e aberta.

Uma das limitações do nosso estudo foi o facto de ter sido confinado a apenas onze casos, pelo que não podemos generalizar as nossas conclusões a outras situações. São necessários estudos mais alargados para melhor entendermos o fenómeno do insucesso escolar na matemática e as possíveis formas de o combater.

Referências bibliográficas

- Andersen, I., & Andersen, S. (2017). Student-centered instruction and academic achievement: Linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550.
- Azevedo, M., Migueis, M., Rocha, M., Bastos, I., Henriques, A., Teixeira, et al. (2003). *Matemática na Infância: um projeto intercultural*. Disponível em: http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2003/2003_08_MGAzevedo.pdf
- Benavente, A. (1976). *A Escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Benavente, A., & Correia, A. P. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Engel, M., Claessens, A., Watts, T., & Farkas, G. (2016). Mathematics content coverage and student learning in kindergarten. *Educational Researcher*, 45(5), 293-300.
- Martins, A. M., & Cabrita, I. (1991). *A problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, R. (2012). *Crenças dos educadores de infância relativas à educação matemática no pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa, Instituto Universidade Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA).
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S., & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, F., & Gazire, E. (2012). Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 7(2), 187-196.
- Rosa, B. (2013). *Causas de abandono e insucesso escolar: comparação entre a realidade açoriana e continental*. Dissertação de mestrado não publicada. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Silva, R. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico: o insucesso escolar e estratégias para o minorar*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

A utilização dos jogos e dos materiais manipuláveis estruturados enquanto promotores do sucesso na aprendizagem da Matemática, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Sofia Vieira Salvador

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
Universidade dos Açores

Jorge Ávila de Lima

Universidade dos Açores
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

Helena Sousa Melo

Universidade dos Açores
Centro de Estudos Humanísticos – CEHu.UAc

Resumo

No trabalho de diversos autores e nos documentos curriculares orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB defende-se que a prática pedagógica do docente deve privilegiar a utilização de recursos pedagógicos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Realizámos uma investigação com o intuito de conhecer a opinião que os docentes e encarregados de educação da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB têm sobre a utilização dos jogos e dos Materiais Manipuláveis Estruturados (M.M.E.) no ensino-aprendizagem da Matemática. O estudo foi realizado com um conjunto de 62 pessoas (51 encarregados de Educação e 11 docentes), averiguando-se que todos os docentes inquiridos consideraram que tanto os jogos como os M.M.E. contribuem para o sucesso escolar, justificando que estes estimulam/facilitam os processos de aprendizagem e permitem a aquisição de aprendizagens/competências de

forma lúdica. No que diz respeito aos encarregados de educação, 88,2% mencionaram que os jogos contribuem para o sucesso escolar e 52,9% referiram que os M.M.E. são benéficos para o processo de ensino-aprendizagem, argumentando que estes suportes pedagógicos exercitam a memória, o raciocínio, a concentração e/ou a comunicação do seu educando.

Palavras-chave: insucesso escolar; matemática; jogos; materiais manipuláveis estruturados; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

The use of games and structured manipulative materials as promoters of success in the learning of mathematics in pre-school and primary education

Abstract

Several authors and the official curricular documents related to Pre-School and Primary School Education argue that teachers' pedagogical practices should favour the use of pedagogical resources that help the teaching and learning process. We carried out an investigation with the purpose of gathering teachers and the parents' opinion about the use of games and Structured Manipulative Materials in the teaching of Mathematics. The survey was carried out with 62 people (51 parents and 11 teachers) and all the teachers considered that not only the games, but also the Structured Manipulative Materials contribute to the success in school and they say that stimulates and facilitates the teaching process and allows for the acquisition of skills and learning in a recreational way. Concerning the parents, 88,2% mentioned that the games contribute to the learning success and 52,9% mentioned that the Structured Manipulative Materials benefit the teaching process and referred that these pedagogical aids help exercising memory, thinking, concentration and/or the communication with their children.

Keywords: school failure; mathematics; games; structured manipulative materials; pre-school; primary school

Introdução

Com o presente texto pretende-se elucidar os profissionais de ensino sobre a importância da utilização dos jogos e dos materiais manipuláveis estruturados (MME) no processo de ensino-aprendizagem, visto acreditarmos que estes podem ser meios promotores de aprendizagens significativas e, por consequência, do sucesso escolar, quando bem utilizados pelo docente.

Julgamos importante desmistificar a ideia de que os jogos e os MME são recursos meramente lúdicos e distrativos que não contribuem para o ensino. Na verdade, são muitas vezes encarados de um modo “pejorativo, de folia e leviandade” (Cabral, 2001, p. 243). Pretendemos, em contrapartida, despertar o gosto e o interesse dos educadores e professores por estes recursos didáticos, que podem ser significativos facilitadores e promotores da aprendizagem.

O presente artigo encontra-se organizado em quatro partes. Na primeira, apresenta-se uma breve revisão de literatura sobre o insucesso escolar e alguns estudos que abordam a questão especificamente no caso do ensino-aprendizagem da Matemática. Nesta parte, daremos particular destaque à utilização dos jogos e ao uso dos materiais manipuláveis estruturados como formas de superar as dificuldades de aprendizagem e o insucesso das crianças nesta área curricular. Na segunda parte, descreveremos um estudo por nós realizado sobre esta temática e, na parte seguinte, apresentaremos os resultados que obtivemos. Pro fim, apresentaremos as principais conclusões a que chegámos e uma pequena reflexão sobre as mesmas, fazendo também referência a algumas limitações do nosso estudo.

Insucesso escolar e possibilidades de o combater na área da Matemática

Insucesso escolar: alguns conceitos e informações essenciais

De acordo com Benavente (1976), o insucesso escolar decorre da dificuldade do aluno em resolver contradições: (1) entre o que a escola lhe impõe e a realidade que vive quotidianamente, (2) entre as aspirações, normas e valores da família e as normas e valores da instituição escolar e (3) entre as

aprendizagens exigidas pela escola e as que o aluno pode fazer na sua família e meio social.

Na perspetiva de Martins e Parchão (s.d.), existem dois tipos de insucesso escolar. O primeiro consiste em não conseguir alcançar as metas determinadas pela escola no tempo previsto e é observável através dos níveis de “reprovação/retenção, repetência e de abandono escolar” (p. 2). O segundo diz respeito ao “não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes” (p. 2) e é medido através da desadequação dos conteúdos educativos abordados às ambições e objetivos de cada aluno.

Segundo Benavente e Correia (1980, p. 8), “o insucesso escolar é um problema central e constante da instituição escolar”, independentemente do nível de ensino. As autoras consideram que as inúmeras investigações que surgem em torno desta temática se devem ao facto de este ser um problema constante e massivo na realidade educativa de inúmeros países. Para além disso, trata-se de um problema precoce, pois afeta os alunos desde os anos iniciais da escolaridade.

De acordo com os dados apresentados no ProSucesso (Direção Regional da Educação, 2015), no ano letivo de 2012-2013 registaram-se nos Açores taxas de retenção significativamente elevadas: por cada cinco alunos, um reprovou no 4.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e 10% da população estudantil desse ciclo que deveria já ter progredido para o ciclo seguinte ainda não o tinha feito.

Os alunos mais afetados pelo insucesso escolar pertencem às classes sociais populares. Para além de ser um fenómeno socialmente seletivo, o insucesso escolar é ainda cumulativo, uma vez que estudos realizados neste âmbito comprovam que os alunos que têm experiências de insucesso têm maior probabilidade de voltar a tê-las (Benavente & Correia, 1980; Martins & Parchão, s.d.). Na perspetiva de Benavente (1976, p. 36), isto acontece porque “a criança interioriza os insucessos, convence-se da sua incapacidade e fará cada vez menos esforços para avançar”.

De acordo com Formosinho (1985), o insucesso pode ser classificado em três tipos: insucesso na instrução, na socialização e na estimulação. O insucesso na instrução pode estar ligado a um cariz académico, isto é, à aquisição dos

conhecimentos, como também a uma dimensão técnica, ou seja, à aprendizagem das metodologias de trabalho escolar. O insucesso na socialização diz respeito à não interiorização das “normas e valores, hábitos e atitudes intencionalmente transmitidos pela escola” (p. 1). Por fim, o insucesso na estimulação refere-se a dificuldades de desenvolvimento do indivíduo “nos níveis intelectual, afectivo, psicomotor e sociomoral” (p. 1).

Benavente e Correia (1980) apresentam três teorias explicativas para este fenómeno: as teorias dos dotes individuais (focada no indivíduo), do “défice” (handicap) sociocultural (centrada no contexto social e cultural) e socioinstitucional (privilegiando um olhar sobre a própria escola).

Na teoria dos dotes individuais, o insucesso é definido de acordo “com a inteligência e capacidade de cada aluno” (Benavente & Correia, 1980, p. 10). Assim, o aluno é visto como a única causa provocadora do seu insucesso, não se admitindo a possibilidade de a escola contribuir para este fenómeno. Benavente (1976) realça que esta teoria é utilizada para encobrir as dificuldades escolares sentidas pelos alunos, que os pais e os professores não conseguem superar. Depois de terem apostado em várias alternativas, acabam por atribuir a causa do insucesso à “falta de ‘dotes’” (p. 39), classificada como um fator inato ao aluno e, portanto, não solucionável.

A teoria do “handicap” sociocultural coloca em evidência o facto de que o insucesso é um fenómeno socialmente seletivo, afetando, desta forma, maioritariamente os alunos pertencentes a classes sociais mais baixas. Nesta teoria considera-se que isto acontece porque os alunos provenientes de meios mais desfavorecidos tendem a ser objeto de uma “educação informal (...) menos adequada à cultura escolar” (Formosinho, 1985, p. 10). Desta forma, enquanto os pais dos alunos de estratos sociais altos participam no processo educativo do seu filho (indo à escola, interagindo com os docentes e ajudando, sempre que possível, o seu educando), os pais dos alunos pertencentes a estratos sociais baixos aparentam demonstrar desinteresse ao longo do percurso escolar do seu educando, até porque não têm habilitações literárias que permitam acompanhá-lo (Benavente, 1976). Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, citada por Benavente & Correia, 1980, p. 19), “um aluno socialmente desfavorecido precisa de 5 meses e 1 semana por ano, de esforço suplementar – só para se colocar em pé de igualdade com os

alunos não desfavorecidos”. Outros estudos, realizados por Bourdieu e Passeron (citados por Benavente, 1976), comprovam que o sucesso está intimamente ligado não só ao contexto económico onde a criança se insere, mas, maioritariamente, ao nível de escolaridade dos pais. Os dados apresentados no documento de apresentação do programa ProSucesso (Direção Regional da Educação, 2015) sugerem também que os alunos provenientes de um contexto social e económico baixo estão mais sujeitos ao insucesso escolar.

Por fim, a teoria socioinstitucional está ligada a questões internas às organizações escolares, partindo da ideia de que o sucesso escolar é condicionado pela forma como a escola está estruturada, os conteúdos curriculares, o tipo de ensino e os processos de avaliação utilizados pelos seus profissionais (Martins & Parchão, s.d.).

Entre os fatores escolares mais relevantes para a compreensão do insucesso escolar poderão estar as estratégias pedagógicas usadas pelos docentes. Estas enquadram-se na teoria socioinstitucional, uma vez que esta procura entender o sucesso em função de processos sociopedagógicos internos à instituição educativa. Tais processos serão seguidamente discutidos, no caso concreto da utilização dos jogos e dos MME na aprendizagem da Matemática.

A utilização dos jogos na aprendizagem da Matemática

Ao analisarmos a forma como a Matemática foi sendo criada ao longo da história, podemos verificar que o recurso aos jogos contribuiu para a criação de novos campos matemáticos, ainda hoje conhecidos (Moreira *et al.*, 2004; Silva & Guzmán, 2004).

Moreira *et al.* (2004) defendem que o jogo é uma atividade universal e intemporal que abrange crianças e adultos de qualquer idade e das mais variadas classes sociais. Para além disso, acrescenta que “o jogo é um fenómeno essencial ao ser humano e um meio de aprendizagem da vida e das relações sociais” (p. 65), o que vai ao encontro da perspetiva de Silva e Guzmán (2004, p. 3), que afirmam que “o jogo é uma atividade inseparável da condição humana”.

Na perspetiva de Chateau (1987, citado por Oliveira, 2013, p. 55) o jogo deve ser entendido não só como uma atividade de lazer, mas também como um

instrumento pedagógico. Para Friedmann (2002, citado em Moreira *et al.*, 2004, p. 63), os jogos podem ser classificados em cinco categorias: educacional, antropológico, sociológico, psicológico e folclórico. Destas categorias, iremos explorar, unicamente, a perspectiva educacional, uma vez que se pretende compreender de que forma os jogos podem ajudar nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Na perspectiva de Passos (2006, citado por Caldeira, 2009, p. 55), os jogos explorados em ambientes educativos podem ser agrupados em três modalidades: jogos estratégicos (desenvolvimento do raciocínio lógico), de treino (revisão dos conceitos abordados, para uma melhor compreensão dos mesmos por parte de certos alunos) e geométricos (estimulam a “observação e o pensamento lógico”). Existem jogos com intencionalidades pedagógicas, que são criados com a finalidade de produzir aprendizagens reais e significativas, e jogos de natureza exclusivamente lúdica, que não podem ser considerados recursos pedagógicos (Antunes, 2003, citado por Caldeira, 2009) e, como tal, não serão aqui abordados.

De acordo com Lopes *et al.* (1992, p. 23, citados em Moreira *et al.*, 2004, p. 84), os jogos são importantes para o ensino da Matemática, porque respeitam as características individuais dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem, levam o aluno a encarar “o erro de uma forma mais positiva e natural” e a compreender que pode ter bons resultados, bem como permitem estimular a comunicação entre as crianças. Com a utilização dos jogos são desenvolvidas nas crianças várias capacidades, entre as quais: capacidades afetivas, sociais e cognitivas (Rino, 2004, citado em Mendes & Mamede, 2012). Para além destas capacidades, Miranda (2001, citado pelos mesmo autores) acrescenta as dimensões motivacionais e criativas. Neste sentido, os jogos contribuem para “o desenvolvimento do raciocínio dedutivo e lógico” dos alunos, como também para uma compreensão mais significativa dos conteúdos matemáticos (Caldeira, 2009, p. 51). Desta forma, levam à construção de aprendizagens significativas, que têm por base uma componente lúdica. Os jogos podem ser utilizados para a abordagem de novos conceitos, bem como para melhorar a compreensão ou para aprofundar conteúdos já estudados (Caldeira, 2009, p. 54).

Ao implementar o jogo no contexto educativo, o educador/professor deve estar atento aos seguintes parâmetros: “atividades cognitivas; evidências de

comportamento social; grau de interesse, motivação, satisfação, tensão aparente durante o jogo; valores e ideias que possam estar envolvidos; atividades físicas e psicomotoras exigidas; verbalização e linguagem que acompanham o jogo; [e, por fim,] grau de iniciativa, criatividade, autonomia e criatividade” (Friedmann, 2002, p. 71-72, citado em Moreira *et al.*, 2004, p. 86). A análise destas componentes permitirá ao professor avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos, bem como as suas dificuldades.

A utilização dos MME no ensino da Matemática

De acordo com Reys (1971, citado em Matos & Serrazina, 1996, p. 193), os materiais manipuláveis podem ser definidos como “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar”, ou seja, todo e qualquer material concreto que é benéfico ao processo de ensino-aprendizagem (Lorenzato, 2006, p. 18, cit. *in* Caldeira, 2009, p. 16). Estes materiais podem ser divididos em duas categorias distintas: materiais manipuláveis estruturados (criados e usados para dimensões matemáticas pré-estabelecidas) e não estruturados (materiais que não são criados com o objetivo de apoiarem a exploração de conceitos matemáticos) (Hole, 1997, citado por Matos & Serrazina, 1996, p. 193).

Os documentos curriculares portugueses orientadores da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, s.d., 1997, 2004) recomendam a utilização de diferentes recursos materiais e realçam a sua importância enquanto instrumentos fundamentais ao ensino da Matemática.

Estudos realizados a nível nacional e internacional referem que os materiais manipuláveis são um veículo importante que encaminha o aluno para uma aprendizagem com sucesso, sobretudo quando estamos perante crianças de baixas faixas etárias (Ponte & Serrazina, 2004, p. 54). Também os estudos levados a cabo por Bruner (1960), Dienes (1970) e Reys (1974) (citados por Matos & Serrazina, 1996) confirmam que estes materiais permitem melhorar as condições de aprendizagem, motivando o aluno a gostar da disciplina.

Ao utilizarmos estas ferramentas pedagógicas, torna-se mais fácil superar um dos maiores desafios no ensino da matemática: o de “transmitir abstrações”

(Aharoni, 2008, p. 22), pois, tal como é referido no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004, p. 169), através da manipulação são construídos conceitos e representados “modelos abstratos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos”.

Contudo, Serrazina (1990, citado por Caldeira, 2009, p. 37) alerta para o facto de que “a manipulação de materiais deve constituir um meio para atingir objetivos e nunca um fim em si mesmo”. Para além disto, é também importante ter em consideração o modo como estes materiais são utilizados, ou seja, se são apenas manipulados pelo professor e servem de apoio ao seu discurso oral/exposição ou se, por outro lado, são manuseados e explorados diretamente e ativamente pelas crianças (Matos & Serrazina, 1996, p. 197). Segundo Damas *et al.* (2010, p. 4), a “verdadeira compreensão matemática” só é alcançada se for oferecida à criança a oportunidade de contactar diretamente com os MME.

Através do recurso a estes materiais espera-se: motivar os alunos para o ensino-aprendizagem; garantir que os conceitos explorados são compreendidos e não memorizados; auxiliar na resolução de problemas e a comunicar matematicamente; que os conteúdos sejam trabalhados de forma transversal, podendo um mesmo conceito pode ser explorado através de materiais distintos; envolver as crianças no processo de aprendizagem; estimular o raciocínio, bem como contribuir para o sucesso profissional do professor, se os materiais forem utilizados de forma adequada (Damas *et al.*, 2010).

Num estudo desenvolvido por Serrazina (referido em Serrazina, 1999) durante três anos letivos (1992, 1993 e 1994) com três docentes de uma escola, na região de Lisboa, constatou-se que as inquiridas não conheciam alguns dos materiais manipuláveis referidos pela investigadora ou, se os conheciam, tinham poucas informações sobre eles. Contudo, e após várias sessões de apoio e de reflexão orientadas pela investigadora, verificou-se uma alteração na prática docente. Depois de compreenderem as potencialidades resultantes da utilização destes materiais, as docentes passaram a usá-los nas suas aulas. Tal como relata uma das docentes: “agora começo com os materiais manipuláveis (...) antes [as crianças] decoravam definições, este ano aprenderam as propriedades de cada uma das formas” (p. 152). Assim, verificou-se que os materiais não eram utilizados anteriormente pelas docentes por falta de conhecimentos e que depois de explorados pelas mesmas contaram com uma grande adesão, motivando as

docentes para o ensino da matemática e, simultaneamente, os alunos na sua aprendizagem.

Por sua vez, o estudo *Matemática 2001* (Pecatado *et al.*, 1998) aconselha os docentes a investirem na utilização de materiais manipuláveis “que proporcionem um forte envolvimento dos alunos na aprendizagem” (p. 42). Neste sentido, recomenda-se a implementação de atividades que tirem partido da natural motivação das crianças para manipularem materiais, pois só desta forma as crianças serão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e ganharão gosto e interesse por esta área.

Investigação desenvolvida

A nossa investigação foi desenvolvida em dois níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. O estudo debruçou-se sobre a utilização dos jogos e dos materiais manipuláveis estruturados, na área da Matemática, e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, para promover o sucesso escolar. Com a concretização desta investigação pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Perceber se os alunos utilizam jogos educativos em contexto escolar e não-escolar, incluindo jogos matemáticos;
- Em caso afirmativo, saber que jogos educativos são utilizados e com que frequência isto acontece;
- Saber quais os MME conhecidos pelos docentes e encarregados de educação;
- Descobrir com que frequência os MME são utilizados pelos docentes e encarregados de educação;
- Conhecer os benefícios/limitações atribuídos, pelos docentes e encarregados de educação, à utilização dos jogos e dos MME no ensino da Matemática;
- Compreender se, na opinião dos docentes e encarregados de educação, a utilização dos MME e dos jogos na Matemática favorece a aprendizagem escolar das crianças.

Adotámos como estratégia de recolha de dados o inquérito por questionário. Os questionários foram entregues à educadora e professora

cooperante dos estágios realizados pela primeira autora deste texto e a todos os encarregados de educação das turmas onde aqueles decorreram, e ainda aos encarregados de educação de outras turmas do mesmo nível de ensino e todos os docentes dos respetivos estabelecimentos de ensino. No total, foram inquiridas 62 pessoas (51 encarregados de educação e 11 docentes). Trata-se de uma amostra não-probabilística intencional, pelo que não se pretende retirar generalizações dos resultados obtidos no estudo.

Os questionários aos pais foram facultados por nós a todos os alunos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, pedindo que os entregassem ao seu encarregado de educação. Depois de preencherem o questionário, os inquiridos entregaram as suas respostas, a nós ou à docente cooperante, que depois os reencaminhou até nós. Em contrapartida, entregámos pessoalmente os questionários a cada um dos docentes.

Dos 40 questionários entregues aos encarregados de educação dos alunos da Educação Pré-Escolar com cinco anos de idade, conseguimos recuperar 25, sendo 24 dos respondentes (96%) pertencem ao sexo feminino e apenas um ao sexo masculino (4%), tendo idades compreendidas entre os 27 e os 46 anos. As habilitações literárias variaram entre o 2.º CEB e o ensino universitário, existindo um predomínio de respondentes com o ensino secundário (12 encarregados de educação: 48%). No que diz respeito à profissão, a maioria (15, isto é, 60%) pertence ao quinto grupo da Classificação Nacional das Profissões (CNP): pessoal dos serviços e vendedores.

Para além dos 25 questionários que recebemos dos encarregados de educação, também recuperámos quatro dos oito questionários que tínhamos fornecido aos educadores. As quatro respondentes pertencem ao sexo feminino, são licenciadas e têm idades compreendidas entre os 45 e os 52 anos. Duas das educadoras (50%) já contam com 22 anos de serviço, uma delas (25%) tem 23 anos e a última (25%) possui 31 anos de serviço.

No 1º CEB, entregámos 33 questionários aos encarregados de educação dos alunos que estavam a frequentar o 2.º ano de escolaridade, turma atribuída no estágio, dos quais conseguimos recuperar 26, onde 21 respondentes (80,8%) pertencem ao sexo feminino e cinco ao sexo masculino (19,2%), apresentando idades compreendidas entre os 25 e os 67 anos. As habilitações literárias variam entre o 1.º CEB e o ensino secundário, destacando-se onze pessoas (42,3%)

com o 3.º CEB. Para além disso, havia também um inquirido com o ensino universitário (3,8%). No que concerne às ocupações dos encarregados de educação, tal como para o caso da Educação Pré-Escolar, os respondentes (11 dos encarregados de educação: 42,3%) concentravam-se sobretudo no quinto grupo da Classificação Nacional das Profissões (CNP): pessoal dos serviços e vendedores.

A acrescentar aos 26 questionários que recebemos dos encarregados de educação, também conseguimos recolher todos os sete questionários que entregámos aos professores do 1.º CEB, em que seis dos respondentes pertencem ao sexo feminino (85,7%) e um ao sexo masculino (14,3%), tendo idades compreendidas entre os 39 e os 54 anos. No que diz respeito à formação, cinco são licenciados (71,4%), um tem bacharelato (14,3%) e outro (14,3%) conta com uma pós-graduação. Os anos de serviço variaram entre os 15 e os 32 anos.

Resultados

Como forma de organizar os resultados obtidos, dividimo-los em dois grupos: Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Através desta separação pretende-se observar quais as tendências predominantes em cada um dos níveis de ensino.

Educação Pré-Escolar

À questão “utiliza jogos educativos com o seu filho?”, 24 encarregados de educação (96%) responderam afirmativamente e um negativamente (4%). Na pergunta seguinte, era pedido às pessoas que tinham respondido afirmativamente à questão anterior que indicassem com que frequência utilizavam alguns dos jogos indicados. Os jogos mais utilizados foram os seguintes: puzzles, utilizados por 13 encarregados (54,2%) num intervalo de uma a três vezes por semana, e o jogo da memória, usado por 11 inquiridos (45,8%) no mesmo intervalo de tempo. Para além disso, quatro encarregados de educação (16,7%) indicaram que utilizavam os legos diariamente com o seu educando. Por sua vez, os jogos menos utilizados foram o sudoku e o xadrez, pois dez encarregados (41,7%) responderam que nunca os usavam.

Tendo em consideração a frequência de utilização dos jogos, era pedido às pessoas que indicassem os motivos responsáveis pela rara ou frequente utilização dos mesmos. Esta rara utilização foi justificada com a falta de tempo, sendo esta justificação assinalada oito vezes (33,3%). Pelo contrário, 20 encarregados de educação (83,3%) referiram que os jogos “promovem a interação e cooperação entre si e o seu filho” e, por esta razão, relataram que os utilizavam regularmente.

Pedia-se também aos encarregados de educação que indicassem os MME que conheciam. Os MME mais conhecidos foram os blocos lógicos (12 inquiridos: 48%) e o colar de contas (11 inquiridos: 44%). Em contrapartida, nenhum dos encarregados de educação conhecia as barras *Cuisenaire* e os dons de *Froebel*.

Quando perguntámos: “costuma utilizar, com o seu filho, algum dos MME anteriores?”, nove encarregados de educação (36%) responderam que sim e 16 disseram que não (64 %). No que concerne à frequência de utilização destes materiais, destaca-se o colar de contas que alegadamente é utilizado todos os dias por um dos inquiridos (11,1%) e os blocos lógicos que serão utilizados por quatro encarregados de educação (44,4%), num intervalo de uma a três vezes por semana a uma a três vezes por mês. Já o geoplano, o material base 10 e os *polydrons* nunca são referidos pelos inquiridos.

Segundo os respondentes, a pouca utilização de MME deve-se sobretudo ao facto de estes serem desconhecidos pelos encarregados de educação (44,4%) e de os respondentes não sentirem necessidade de utilizá-los (44,4%). Já a elevada utilização de alguns destes materiais se deve ao facto de os respondentes acreditarem que promovem a interação e cooperação entre o encarregado de educação e o seu educando, sendo este motivo assinalado por sete inquiridos (77,8%).

Quanto às questões: “na sua opinião, os jogos contribuem para o sucesso escolar?” e “na sua opinião, os M.M.E. contribuem para o sucesso escolar?”, a maioria dos encarregados de educação deu resposta afirmativa, sobretudo, no caso dos jogos (84%), mas também dos MME (52%). A justificação mais usual foi comum, tanto nos jogos como nos MME, sendo ela: “exercitam a memória, o raciocínio, a concentração e/ou a comunicação”, que foi assinalada onze vezes (44%), na justificação dos jogos, e cinco vezes (20%), no caso dos MME.

Quanto às docentes que preencheram o questionário na Educação Pré-Escolar, todas responderam afirmativamente à questão “utiliza jogos educativos durante a sua leção?” No ponto seguinte, era pedido a cada uma das inquiridas que indicasse com que frequência utilizava alguns dos jogos educativos indicados. De acordo com as respostas obtidas, Os jogos mais utilizados foram os legos, utilizados diariamente por três das quatro educadoras (75%), e os puzzles, usados todos os dias por duas inquiridas (50%). Já o xadrez foi o jogo menos utilizado, visto que três educadoras (75%) referiram que nunca o utilizavam e uma não respondeu.

Os motivos, relatados pelas respondentes, que levavam a que os jogos fossem raramente utilizados foram: “não sente necessidade de utilizá-los” e “não são adequados à faixa etária das crianças”, assinalados respetivamente por duas educadoras, o que equivale a 50%. Pelo contrário, a opção pelos jogos mais utilizados foi justificada com o facto de estes “auxilia[re]m os alunos a consolidar os conteúdos abordados”, “ajuda[re]m o aluno a concretizar conceitos abstratos” e “oferece[re]m ao ensino um carácter lúdico”, motivos estes que foram indicados por todas as educadoras (100%).

Noutra questão, pedimos às educadoras que indicassem os MME que conheciam. Os MME conhecidos por todas (100%) foram o material base 10 e os blocos lógicos. Em contrapartida, nenhuma conhecia os pentaminós, os *polydrons* e os dons de *Froebel*.

À pergunta “costuma utilizar, durante a sua leção, algum dos MME anteriores?”, todas responderam afirmativamente (100%). Na alínea seguinte era pedido que indicassem com que frequência os utilizavam. O MME mais utilizado foram os blocos lógicos, pois três das educadoras (75%) indicaram que o usavam entre uma a três vezes por semana.

A reduzida utilização de alguns MME deve-se ao facto, segundo as educadoras, de “não sent[irem] necessidade de utilizá-los”, sendo este motivo indicado por três inquiridas (75%). Em oposição, os MME que eram mais utilizados eram-no pelo facto de “ajuda[re]m os alunos a superar as suas dificuldades”, “auxilia[re]m os alunos a consolidar os conteúdos abordados”, “ajuda[re]m o aluno a concretizar conceitos abstratos” e “oferece[re]m ao ensino um carácter lúdico”. Cada um destes motivos foi assinalado por três educadoras (75%).

Quando perguntámos: “na sua opinião, os jogos contribuem para o sucesso escolar?”, todas as educadoras responderam positivamente, justificando que a sua utilização “permite a aquisição de aprendizagens/competências de forma lúdica”.

Por fim, relativamente ao contributo dos MME para o sucesso escolar, todas as cooperantes responderam afirmativamente. Uma justificou a sua resposta com o facto de considerar que os MME “permitem a aquisição de aprendizagens/competências de forma lúdica” e duas referiram que estes materiais “estimulam/facilitam os processos de aprendizagem”.

1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando perguntámos aos encarregados de educação das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico se utilizavam jogos educativos com os seus filhos, 24 (92,3%) indicaram que sim e apenas dois (7,7%) referiram que não. Pediu-se, de seguida, aos 24 inquiridos que responderam afirmativamente, que classificassem com que frequência utilizavam alguns dos jogos indicados. Os jogos de cartas eram os mais utilizados, sendo usados por um dos inquiridos (4,2%) diariamente e por 15 (62,5%) no espaço de uma a três vezes por semana a uma a três vezes por mês. Outro dos jogos com maior referência foi o jogo da memória, utilizado por três inquiridos (12,5%) diariamente e por outros 10 (41,7%) com uma regularidade menor. Em oposição, o jogo menos utilizado pelos encarregados de educação foi o sudoku, pois 13 (54,2%) assinalaram que nunca o utilizavam.

O motivo apontado para a fraca utilização de jogos foi facto de os encarregados de educação “não te[re]m tempo para utilizá-los” com os seus educandos, motivo que foi assinalado por 13 dos inquiridos, o que corresponde a 54,2%. Quanto aos jogos mais utilizados, tal foi justificado com o facto de estes “ajudarem o (...) filho a superar as suas dificuldades” e porque “promov[ia]m a interação e cooperação entre (...) [o inquirido] e o seu filho”, sendo estes dois motivos assinalados por catorze encarregados de educação (58,3%).

Também pedimos aos respondentes que indicassem os MME que conheciam. Os mais conhecidos eram os blocos lógicos, o colar de contas e os calculadores multibásicos, cada um assinalado por seis encarregados de

educação (25%). Já os dons de *Froebel* não foram reconhecidos por nenhum inquirido.

À pergunta seguinte: “costuma utilizar, com seu filho, algum dos MME anteriores?”, seis encarregados de educação (23,1%) responderam afirmativamente e 20 (76,9%) deram resposta negativa. Aos seis inquiridos que responderam afirmativamente, foi pedido que indicassem com que frequência utilizavam os MME indicados. O MME utilizado com mais frequência era o colar de contas, sendo este utilizado por um dos encarregados entre uma a três vezes por semana e por outros dois inquiridos (33,3%) no espaço de uma a três vezes por mês. Por sua vez, os seis inquiridos que responderam a esta questão referiram que nunca utilizavam o geoplano, as barras *Cuisenaire*, o material base 10, os pentaminós, os *polydrons* e os dons de *Froebel*.

No ponto seguinte do questionário, os inquiridos indicaram os motivos que os levavam a utilizar frequentemente ou raramente os MME. Os seis encarregados de educação (100%) que não utilizavam frequentemente os restantes MME justificaram-no com o facto de os desconhcerem. Em contrapartida, a utilização mais frequente de alguns MME foi justificada com o facto de estes “ajuda[re]m o (...) filho a superar as suas dificuldades”. Este motivo foi assinalado por três dos seis inquiridos (50%) aos quais esta questão se aplicava.

A maioria dos encarregados de educação considerou que os jogos (92,3%) e os MME (53,8%) contribuem para o sucesso escolar. A justificação mais comum às duas questões anteriores foi a seguinte: “exercitam a memória, o raciocínio, a concentração e/ou a comunicação”, sendo indicada catorze vezes (53,8%), na fundamentação dos jogos, e quatro vezes (15,4%), no caso dos MME.

Quanto aos professores respondentes, todos afirmaram que utilizavam jogos educativos durante a sua leção. O jogo da memória era o utilizado com maior frequência, sendo que dois inquiridos (28,6%) o utilizavam diariamente e outros três (42,9%) num período entre uma a três vezes por semana e uma a três vezes por mês. Por sua vez, os jogos menos utilizados eram o sudoku e o xadrez.

Justificando-se relativamente aos jogos que eram utilizados mais raramente, os respondentes apontaram como principal motivo o seguinte:

“provocam confusão na sala de aula”, motivo este que foi assinalado por todos os professores inquiridos. Já quanto aos jogos que eram utilizados com maior frequência, os respondentes disseram isso que se devia ao facto de estes “auxilia[re]m os alunos a consolidar os conteúdos abordados”, motivo que foi indicado pelos sete inquiridos.

À semelhança do que fizemos na Educação Pré-escolar, também no 1º CEB solicitámos aos docentes que assinalassem numa lista que lhes foi fornecida os MME que conheciam. O geoplano, as barras *Cuisenaire*, o colar de contas, o ábaco, os blocos lógicos e o tangram foram MME reconhecidos por todos os inquiridos. Em contrapartida, os *polydrons* e os dons de Froebel foram assinalados apenas por dois professores (28,6%).

Todos os docentes afirmaram que costumam utilizar, durante a sua leccionação, alguns dos MME anteriormente referidos. Pedimos-lhes que indicassem com que frequência o faziam. Os MME mencionados como sendo utilizados com mais frequência foram as barras *Cuisenaire*, os blocos lógicos e o ábaco. Cada um destes materiais foi assinalado por dois inquiridos (28,6%), que referiram que os utilizavam diariamente. Por outro lado, os dons de Froebel foram o material utilizado com menor frequência de utilização. O principal motivo apontado para a baixa utilização de alguns MME foi o facto de os inquiridos os desconhecerem (57,1%). Já os MME utilizados com maior frequência eram-no devido ao facto de “ajuda[re]m o aluno a concretizar conceitos abstratos”, motivo este que foi mencionado por todos os respondentes.

Todos os respondentes também consideraram que os jogos e os MME contribuem para o sucesso escolar das crianças. A justificação mais comum para esta resposta foi a de que “estimulam/facilitam os processos de aprendizagem”, sendo tal justificação assinalada três vezes (42,9%), na fundamentação dos jogos, e quatro vezes (57,1%), aquando da argumentação relativa aos MME.

Discussão e conclusões

O insucesso escolar é um fenómeno que atinge maioritariamente os alunos nos primeiros anos de escolaridade (Benavente & Correia, 1980) e, tendo em consideração que os Açores, em relação a Portugal Continental, registam os

maiores níveis de insucesso escolar (Direção Regional da Educação, 2015), torna-se cada vez mais relevante a realização de estudos neste contexto.

Sublinhamos que, de entre as teorias explicativas apresentadas, na primeira do presente texto, sobre o insucesso escolar (Benavente & Correia, 1980), a teoria socioinstitucional é aquela em que o nosso trabalho se enquadra. Esta teoria engloba aspetos internos às instituições educativas, tais como, para além de muitos outros, os métodos e estratégias utilizados pelos docentes, os recursos didáticos aplicados e a qualidade da formação docente (Benavente, 1976). A utilização dos jogos e dos MME no processo de ensino-aprendizagem integra-se na teoria socioinstitucional, pois são materiais que podem ser utilizados pelo docente e que fazem parte das suas estratégias de ensino.

Como referimos no presente trabalho, os documentos curriculares oficiais aconselham o uso de recursos didáticos que ajudem a criança a estruturar e a compreender os conceitos que estão a ser abordados. Porém, um dos principais obstáculos a esta utilização consiste na inexistência ou desconhecimento de tais suportes pedagógicos nas instituições educativas.

Tendo em consideração os resultados obtidos no nosso estudo, e respondendo aos objetivos definidos inicialmente, podemos constatar que, das sessenta e duas pessoas inquiridas, 59 (95,2%) indicaram que utilizavam jogos educativos com o seu educando ou durante a sua leção. Apenas três encarregados de educação (4,8%) referiram que não utilizavam jogos educativos com os seus filhos.

De um modo geral, o jogo utilizado com maior frequência era o jogo da memória, ainda que esta situação não se evidencie nas respostas dos educadores inquiridos. Para além deste, o puzzle foi outro jogo referido com grande frequência, tanto pelos encarregados de educação do sector Pré-Escolar como pelas educadoras. Em oposição, os jogos menos utilizados eram o xadrez e o sudoku.

No que concerne aos motivos apontados como sendo responsáveis pela fraca adesão dos inquiridos a alguns dos jogos, a opinião mais assinalada foi comum entre os encarregados de educação dos dois níveis de ensino, que referiram que “não t[ê]m tempo para utilizá-los”. Por sua vez, os educadores identificaram que “não sente[m] necessidade de utilizá-los” e “não são

adequados ao grupo de crianças”, enquanto que os professores indicaram que não utilizam os jogos porque “provocam confusão na sala de aula”.

Já os motivos responsáveis pela frequente utilização de alguns jogos apontaram para o facto de, na perspetiva dos respondentes, “promove[re]m a interação e cooperação entre [o inquirido] e o seu filho”, que foi indicado pela maioria dos encarregados de educação, e de “auxilia[re]m os alunos a consolidar os conteúdos abordados”, razão assinalada por todos os docentes inquiridos.

O MME mais conhecido dos inquiridos foram os blocos lógicos, reconhecidos por todos os docentes dos dois níveis de ensino e por vários encarregados de educação. Em contrapartida, os dons de *Froebel* foram o MME menos assinalado, sendo apenas conhecido por dois professores.

Constatamos que 15 encarregados de educação e todos os docentes afirmaram que costumavam usar alguns MME nas suas práticas educativas. Os MME utilizados com maior frequência eram o colar de contas, que foi o privilegiado entre os encarregados de educação, e os blocos lógicos, utilizado pela maioria dos docentes. Em contrapartida, os MME que raramente ou nunca eram utilizados pelos encarregados de educação foram o geoplano, o material base 10 e os *polydrons*. No caso do corpo docente, destacam-se os dons de *Froebel*, que não eram utilizados nem pelas educadoras, nem pelos professores.

Segundo os relatos dos respondentes, a principal razão que leva a que alguns MME sejam pouco utilizados é o facto de estes serem desconhecidos. Este foi o motivo mais indicado pelos encarregados de educação dos dois níveis de ensino e pelos professores. Já os educadores também evidenciaram o seguinte motivo: “não sente[m] necessidade de utilizá-los”, que também foi referido pelos encarregados de educação do nível Pré-Escolar.

Em contrapartida, os motivos assinalados para a utilização frequente dos MME foram: “ajudam o aluno a concretizar conceitos abstratos”, identificado pelo corpo docente; “promovem a interação e cooperação entre o encarregado de educação e o educando”, referido pela maioria dos encarregados de educação do nível Pré-Escolar; e “ajudam o (...) filho/aluno a superar as suas dificuldades”, mencionado por vários encarregados de educação do 1.º CEB e também pela maioria das educadoras.

Todos os educadores e professores investigados responderam que, na sua opinião, os jogos e os MME contribuem para o sucesso escolar. Dos 51

encarregados de educação em estudo, quarenta e cinco (88,2%) também consideraram que os jogos contribuem para o sucesso escolar e 27 (52,9%) referiram a mesma opinião relativamente aos MME.

As razões indicadas que sustentam a opinião anterior foram, no caso dos encarregados de educação, a de que os jogos e os MME “exercitam a memória, o raciocínio, a concentração e/ou a comunicação”. Para além deste motivo, a maioria dos educadores considerou que a utilização dos jogos “permite a aquisição de aprendizagens/competências de forma lúdica”. Por fim, os professores indicaram ainda que os jogos e os MME “estimulam/facilitam os processos de aprendizagem”. Esta razão também foi realçada pelos educadores, quando justificaram os benefícios da utilização dos MME.

Acreditamos que o uso destes suportes pedagógicos leva a que haja um maior investimento e trabalho por parte do docente, pois, para além de ter que selecionar o jogo educativo ou o MME mais adequado ao tema com que está a trabalhar e ao grupo de crianças, deve ainda conhecer muito bem o material que vai utilizar e as suas potencialidades, de modo a que consiga tirar partido delas (Moreira *et al.*, 2004). São recursos de grande importância para combater as taxas de insucesso escolar que se verificam no nosso país, porque cativam a criança para as atividades, permitem compreender melhor e de forma mais significativa os conteúdos abordados, aumentam a autonomia, bem como estimulam a interação entre os alunos e o respeito pelas normas e valores de convivência social, presentes no contexto escolar e no quotidiano dos indivíduos. Esta perspetiva é corroborada pelos respondentes, pois os resultados obtidos no nosso estudo sugerem que o corpo docente inquirido partilha da opinião de que estes materiais “auxiliam os alunos a consolidar os conteúdos abordados”, “ajudam o aluno a concretizar conceitos abstratos”, “permite[m] a aquisição de aprendizagens/competências de forma lúdica” e “estimulam/facilitam os processos de aprendizagem”.

Por sua vez, a maioria dos encarregados de educação também recorre aos jogos, afirmando, principalmente, que estes “promovem a interação e cooperação entre [o inquirido] e o seu filho”. No entanto, os MME não são muito usados pelos encarregados de educação, porque muitos desconhecem a sua existência, apesar de considerem que tanto os jogos como os MME “exercitam a memória, o raciocínio, a concentração e/ou a comunicação”. A nosso ver,

poderia existir uma maior comunicação entre as instituições educativas e os encarregados de educação que permitisse a divulgação dos MME existentes e das suas vantagens.

Em síntese, parece haver um consenso generalizado entre os respondentes quanto às potencialidades da utilização pedagógica deste tipo de recursos, embora se note um desconhecimento de alguns deles e a sua não utilização (ou baixo uso) em contextos educativos nos quais poderiam ser relevantes.

Esta investigação conheceu algumas limitações. Por exemplo, relativamente aos dados sobre a frequência de utilização dos recursos, a informação apresentada refere-se à perceção que os inquiridos partilham, sendo que esta pode ou não corresponder com exatidão à realidade. Para termos a noção da realidade concreta, a técnica de recolha de dados mais adequada seria a observação direta. No entanto, e tendo em consideração que esta técnica exige um grande envolvimento por parte do investigador e uma grande disponibilidade horária, não nos foi possível recorrer à mesma.

Para além disso, é importante referir que este é um estudo cujos resultados dizem respeito apenas às escolas públicas onde foi realizado o estágio. No futuro, gostaríamos de proceder à aplicação dos questionários a outros contextos, nomeadamente a outras escolas, incluindo também escolas privadas de diferentes regiões do país e diferentes níveis de ensino, uma vez que a nossa investigação se dedicou exclusivamente a grupos da Educação Pré-Escolar com 5 anos de idade e a turmas do 2.º ano de escolaridade das referidas instituições educativas. Consequentemente, a amostra do estudo foi reduzida, não permitindo a generalização das conclusões obtidas.

Referências bibliográficas

- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais: um livro para adultos sobre a matemática das crianças*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A., & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*.

- Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Direção Regional da Educação. (2015). *ProSucesso: Açores pela educação*. RAA: Secretaria Regional da Educação e Cultura.
- Formosinho, J. (1985). *Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, A., & Parchão, Y. (s.d.). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores*. Disponível em <http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>, consultado a 5 de agosto de 2015.
- Matos, J., & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, F., & Mamede, E. (2012). Jogar com conteúdos matemáticos. *Indagatio Didactica*, 14(1), 104-132.
- Ministério da Educação (s.d.). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, D., Oliveira, I., Serrazina, M. L., Reis, R., & Amante, L. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, D. (2013). *O lado lúdico da aprendizagem da matemática: a importância das atividades lúdico-manipulativas no desenvolvimento de competências na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio não publicado. Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de matemática. *Quadrante*, 13(2), 51-74.
- Precatado, A., Lopes, A., Baeta, A., Loureiro, C., Ferreira, E., Guimarães, H., et al. (1998). *Matemática 2001: recomendações para o ensino e*

aprendizagem da matemática. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*, 8, 139-167.

Silva, N., & Guzmán, M. (2004). Matemática e jogo na “Educação e Matemática”. *Educação e Matemática*, 76, 3-21.

A utilização da aprendizagem cooperativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspectivas e relatos de docentes

Maria João Gomes de Sousa

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
Universidade dos Açores

Jorge Ávila de Lima

Departamento de Sociologia, Universidade dos Açores
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

Resumo

O presente texto relata os resultados de um estudo exploratório que teve por objetivo principal averiguar, na perspectiva dos docentes, de que modo a metodologia cooperativa influencia a aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB). Foram objetivos específicos do estudo perceber, do ponto de vista dos inquiridos, que competências/aprendizagens são potenciadas através da aprendizagem cooperativa (AC) e qual a relação entre esta e o sucesso educativo. Procurou-se ainda perceber com que frequência os docentes recorrem à aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino em contexto de educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do EB e qual o seu grau de conhecimento sobre o assunto. O estudo teve por base a realização de um inquérito por questionário a 31 professores e educadores. Os resultados obtidos mostram que mais de metade dos respondentes afirmaram utilizar a AC nas suas salas e cerca de 60% dos que o fazem afirmaram utilizá-la pelo menos uma vez por semana. Os inquiridos que declararam não utilizar a AC afirmaram que não o fazer, entre outras razões, porque desconhecem esta metodologia. Percentagens significativas de respondentes consideraram que a AC traz vários benefícios às crianças, mas

apenas 11% consideraram que melhora o sucesso escolar destas. Por fim, a grande maioria recomendou a utilização da AC em apenas algumas aulas.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

The use of cooperative learning in kindergarten and elementary school: teachers' perspectives and accounts

Abstract

This article reports on the results of an exploratory study whose main objective was to understand, from teachers' point of view, the way in which cooperative learning (CL) influences children's learning in kindergarten and elementary schools. The specific objectives of the study were to understand, from respondents' point of view, what competencies and types learning are promoted by CL methodologies and what is the relation between CL and educational success. We also wanted to learn how frequently teachers use CL in kindergartens and elementary schools and what is their degree of knowledge of the subject. The study consisted of a survey involving 31 kindergarten and elementary teachers. The results show that more than half of the respondents state that they use CL in their classes and about 60% of those who do report that they use it at least once a week. Respondents who say they don't use CL state that they don't, among other reasons, because they don't know the methodology. Large percentages of respondents believed that CL brings several benefits to children, but only 11% considered that it improves their educational achievement. Lastly, the great majority recommended the use of CL in only some classes.

Keywords: cooperative learning; kindergarten; elementary education

Introdução

Vivemos hoje numa sociedade em que se espera da escola mais do que a simples transmissão dos conteúdos veiculados nos currículos. Por este motivo, urge fomentar-se uma educação que privilegie o desenvolvimento das competências sociais; que promova a interação entre os pares, a aceitação do outro, competências estas que contribuem para o sucesso educativo. Neste sentido, a Aprendizagem Cooperativa pode ser entendida como uma estratégia educativa que promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para a vida em sociedade.

No presente texto, começaremos por apresentar, de forma breve, os principais benefícios associados a esta abordagem educativa, despertando o leitor para a pluralidade de definições que encontramos na literatura em torno do conceito de Aprendizagem Cooperativa. De seguida, descrever-se-á sucintamente o percurso investigativo de um estudo exploratório que realizámos sobre o tema, explanando-se as principais questões que serviram de ponto de partida para a pesquisa, a amostra seleccionada, os métodos utilizados para a recolha e análise dos dados e os principais resultados obtidos. Terminar-se-á com uma breve discussão e as principais conclusões que foi possível formular a partir dos dados analisados.

A aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa, não sendo um conceito novo em educação, só a partir da década de setenta do século vinte se constituiu como um método alternativo ao processo de ensino-aprendizagem tradicional (Freitas & Freitas, 2003, p. 13).

No caso português, foi a partir dos anos sessenta que os fundamentos desta forma de aprendizagem começaram a ser introduzidos nas escolas através do Movimento da Escola Moderna (MEM), inspirado inicialmente na filosofia de Freinet e nas teorias pós-piagetianas e pós-vigotskianas (Cochito, 2004, p. 24). A metodologia da Aprendizagem Cooperativa não é, pois, uma ideia recente, tendo merecido a atenção, ao longo dos tempos, dos mais importantes pedagogos e investigadores na área da educação, e sido implementada em

diversos sistemas educativos nacionais. Não se conhece bem, contudo, em que medida, extensão e modalidades é utilizada pelos docentes portugueses.

Definição de Aprendizagem Cooperativa

Definir e clarificar o conceito de aprendizagem cooperativa remete-nos para uma pluralidade de definições e abordagens de vários autores que se dedicam à investigação nesta área. Assim, Jonhson, Jonhson e Holubeuc (1993, p. 24) definem aprendizagem cooperativa como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas”. De acordo com os autores, a aprendizagem cooperativa permite desenvolver no grupo um espírito de entreajuda, de modo a que os objetivos de um elemento só sejam concretizados quando os restantes elementos também alcançarem os seus.

Segundo Abrami *et al.* (citados por Lopes & Silva, 2008, p. 6), a aprendizagem cooperativa não se define apenas como um trabalho de grupo, mas antes como um grupo de trabalho onde todas as opiniões dos membros são escutadas, aceites e necessárias para a realização dos objetivos do mesmo. Neste sentido, uma aprendizagem cooperativa, para além de possibilitar o desenvolvimento de competências sociais, contribui, positivamente, para o desenvolvimento cognitivo e para a responsabilidade individual, na medida em que, através deste envolvimento, é possível debater ideias, esclarecer dúvidas, tomar decisões e resolver problemas acerca dos vários conteúdos escolares (Lopes & Silva, 2008).

Balkcom (1992, p. 2) define aprendizagem cooperativa como “a successful teaching strategy in which small teams, each with students of different levels of ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject”. Para o autor, cada membro do grupo é responsável não só por aprender o que está a ser ensinado, como também por ajudar e facilitar a aprendizagem dos colegas.

Slavin (citado por Freitas & Freitas, 2003, p. 15) descreve a aprendizagem cooperativa como um conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos, discutindo entre si e apoiando-se mutuamente,

de forma a encontrarem uma resolução para um problema, sendo cada membro “responsável pelo êxito ou fracasso, não só de si, mas do próprio grupo”.

Para Gillies (2003), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia pedagógica que promove a socialização e a aprendizagem através da integração das diferentes áreas do currículo. A mesma autora considera que o simples facto de se formar grupos de estudantes na sala de aula não é sinónimo de uma aprendizagem em cooperação, referindo que tal só acontece quando os alunos têm consciência de que o seu sucesso individual depende do êxito de cada um dos membros, determinado pelo esforço e empenho que cada um deposita na realização da tarefa.

Leitão (2006, p. 34) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença, recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de forma ativa, responsável, crítica e reflexiva, a construírem a sua perceção acerca da realidade que os rodeia.

Na visão de Pujolàs (2008), a aprendizagem cooperativa constitui-se não apenas como uma metodologia de trabalho, mas também como uma filosofia que respeita a diversidade dos alunos e os leva a “cooperar para aprender” e a “aprender para cooperar”. Esta abordagem também é entendida por muitos especialistas como uma forma de evitar e até de contrariar elementos centrais de muitas estruturas e formas de ensino tradicionais. É neste sentido que Niza (1998) menciona que “a cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem[-se] revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p. 4).

Vantagens da Aprendizagem Cooperativa

As últimas duas décadas têm sido marcadas, como já se referiu, pelo reconhecimento da importância da Aprendizagem Cooperativa enquanto metodologia de trabalho. Neste sentido, será importante sistematizar os benefícios da mesma, mencionados na literatura da especialidade. Numa

síntese útil sobre esta matéria, Freitas e Freitas (2003, p. 21) destacam os seguintes:

- Melhoria das aprendizagens na escola;
- Melhoria das relações interpessoais;
- Melhoria da autoestima;
- Melhoria das competências no pensamento crítico;
- Maior capacidade de aceitar as perspetivas dos outros;
- Maior motivação intrínseca;
- Maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
- Menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
- Aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
- Menor tendência para faltar à escola.

Estudo empírico

Para melhor compreender as perceções e as práticas dos docentes sobre este assunto, desenvolvemos um pequeno estudo exploratório que visou concretizar os seguintes objetivos:

- Perceber, na perceção dos docentes, que competências/ aprendizagens são potenciadas através da aprendizagem cooperativa;
- Averiguar qual é, na opinião dos docentes, a relação entre a aprendizagem cooperativa e o sucesso escolar;
- Perceber com que frequência os docentes recorrem ao trabalho cooperativo como metodologia de ensino em contexto pré-escolar e de ensino do 1º Ciclo do EB e qual o seu grau de aprofundamento/ conhecimento na área.

Com base nestes objetivos, procurámos responder às seguintes questões:

- Questão 1: Quais são, na perspetiva dos docentes, as competências e aprendizagens que a aprendizagem cooperativa potencia?
- Questão 2: De que forma, na perspetiva destes docentes, a aprendizagem cooperativa se relaciona com o sucesso escolar?

- Questão 3: Qual o grau de aprofundamento/conhecimento dos docentes na área da aprendizagem cooperativa?
- Questão 4: Qual o grau de frequência com que os docentes utilizam a metodologia cooperativa na sala de aula?

Fizeram parte da amostra estudada 31 pessoas, educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes a três escolas do concelho de Ponta Delgada. Tratou-se de uma amostragem de conveniência.

Para recolher os dados, realizámos um inquérito por questionário. Dada a dimensão da amostra e a natureza dos dados, foi feita uma análise estatística descritiva simples dos mesmos, baseada na contagem de frequências e no cálculo de percentagens.

Resultados

Ao procurarmos perceber se os inquiridos utilizavam ou não a aprendizagem cooperativa na sala de aula, obtivemos os seguintes resultados (Tabela 1):

Tabela 1

Utilização da AC na sala de aula

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	20	66,7%
Não	10	33,3%
Total	30	100%

Verificamos que dois terços dos membros da amostra afirmaram utilizar esta metodologia com as suas crianças. Constatou-se ainda que apenas pouco mais de metade (60%) dos inquiridos que afirmaram utilizar a AC referiram utilizá-la pelo menos uma vez por semana, como se vê na Tabela 2.

Relativamente aos inquiridos que responderam não utilizar a AC, justificaram a sua opção de acordo com os motivos apresentados na Tabela 3. É interessante verificar que, destes inquiridos, nenhum afirmou acreditar que as crianças trabalham melhor individualmente. Metade afirmou que não o faz

porque desconhece esta metodologia e 40% apontaram o grupo/turma como o motivo pelo qual não a utilizam. Há ainda 20% que parecem acreditar que há conteúdos curriculares que não se prestam à adoção deste tipo de abordagem com as crianças.

Tabela 2

Periodicidade de utilização da AC

	Frequência	Percentagem (%)
Menos de 1 vez por mês	3	15%
Cerca de 1 vez por mês	1	5%
Cerca de 1 vez a cada 15 dias	4	20%
1-2 vezes por semana	8	40%
3 ou + vezes por semana	4	20%
Total	20	100%

Tabela 3

Motivos da não utilização da AC

	Frequência	Percentagem (%)
Os alunos trabalham melhor individualmente	0	0%
O grupo/turma não o permite	4	40%
Não conhece esta metodologia	5	50%
Os conteúdos não se adequam	2	20%
Outro motivo	1	10%

Colocámos também aos docentes uma questão relacionada com as vantagens da utilização da metodologia cooperativa na sala de aula, questão essa que foi formulada de modo a permitir a escolha de mais do que uma opção de resposta. Como se pode observar na Tabela 4, mais de 70% dos inquiridos

consideraram que a AC contribui para um maior envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos e para a partilha da responsabilidade no trabalho pelos alunos. Houve também percentagens consideráveis de docentes a considerarem que a AC desenvolve a autonomia e o espírito crítico das crianças (63%) e que ela reforça a motivação destas para aprender (também 63%). Contudo, apenas 11,1% consideraram que a AC melhora o sucesso escolar das crianças.

Tabela 4

Vantagens da AC

	Frequência	Percentagem (%)
Maior envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos	20	74,1%
Maior sucesso escolar	3	11,1%
Desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico	17	63%
Partilha da responsabilidade no trabalho pelos alunos	21	77,8%
Motivação dos alunos pela aprendizagem	17	63%
Outro motivo	1	3,7%
Nenhuma	0	0%
Total	27	

Finalmente, procurou-se averiguar a opinião dos inquiridos sobre a sua intenção em recomendar ou não a utilização da AC a um colega de profissão (Tabela 5). De acordo com os dados obtidos, só 25,8% das pessoas afirmaram recomendar a colegas a utilização da AC na maior parte das aulas, enquanto 64,5% acharam que a AC deveria ser utilizada apenas em algumas aulas.

Tabela 5

Recomendação da AC a um colega de profissão

	Frequência	Porcentagem (%)
Utilizar a AC na maior parte das aulas	8	25,8%
Utilizar a AC apenas em algumas aulas	20	64,5%
Não utilizar a AC	0	0%
Total	28	100%

Discussão e conclusões

Um dos objetivos do estudo nosso foi perceber, do ponto de vista dos docentes, quais as competências e aprendizagens potenciadas através da metodologia cooperativa. De acordo com as percepções partilhadas pelos respondentes, verificou-se que estes reconhecem a esta abordagem várias potencialidades: desenvolvimento de competências sociais, maior envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos, partilha de responsabilidades no trabalho, desenvolvimento da autonomia e espírito crítico e motivação dos alunos para a aprendizagem.

No entanto, notou-se que ainda existem dúvidas sobre a relação entre a aprendizagem cooperativa e o sucesso escolar. Pensamos que esta questão pode estar relacionada com a falta de conhecimento que os docentes têm acerca da metodologia, desconhecimento este que foi admitido por muitos deles. Julgamos também que este desconhecimento pode ter levados vários inquiridos, por exemplo, a confundirem o trabalho de grupo tradicional com o trabalho de aprendizagem cooperativa, não reconhecendo a especificidade e o maior potencial de sucesso educativo desta última abordagem.

Tinha-se ainda como objetivo perceber com que frequência os docentes recorrem ao trabalho cooperativo nas suas aulas e qual o nível de adoção que advogam desta metodologia de trabalho. Os resultados obtidos mostram que apesar de a maior parte dos inquiridos afirmar que utiliza a AC, não consideram

que ela deva ser utilizada na maior parte das aulas. Em síntese, nota-se entre os docentes inquiridos uma atitude positiva global relativamente aos benefícios possíveis da adoção da aprendizagem cooperativa como forma de estruturar o trabalho educativo com as crianças, mas algumas reticências quanto à sua implementação como forma central de trabalho na sala de aula e crenças de que a natureza dos grupos de crianças ou dos conteúdos curriculares pode justificar a não adoção desta metodologia de trabalho.

Referências bibliográficas

- Balkcom, S. (1992). Cooperative learning. *Education Research Consumer Guide*, 1. Disponível em: https://ia802609.us.archive.org/20/items/ERIC_ED346999/ERIC_ED346999.pdf
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: Edição ACIME.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gillies, R., & Ashman, A. (2003). A historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R. G. (Eds), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 1-18). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Pujolàs, P. (2008). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Excelência académica na transição para o ensino superior

Beatriz Soares Araújo

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade dos Açores

Joana Costa Moniz

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade dos Açores

Edna Moniz

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade dos Açores

Teresa Medeiros

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade dos Açores/IPCDSH/UC

Resumo

A partir da década de oitenta do século XX, a excelência académica tornou-se tema de eleição em vários domínios, sendo associada a qualidade, competitividade, mérito escolar e profissional e sucesso pessoal. Neste estudo, de natureza qualitativa, definiu-se como objetivos: (i) compreender a excelência académica em alunos que terminaram o Ensino Secundário (S. Miguel) com média final superior a 16 valores e que ingressaram no ensino superior; (ii) analisar os fatores explicativos da excelência académica; e (iii) compreender as estratégias utilizadas (pessoais e académicas) para atingir a excelência. Para tal, contou-se com a participação de 6 estudantes que ingressaram no ensino superior (média de ingresso entre os 16,2 e os 18,77 valores) nos cursos de Medicina, de Jornalismo e Comunicação e de Enfermagem, com idades entre 17 e os 20 anos. Para a recolha de dados optou-se pela entrevista (semi-

estruturada), através de um guião de entrevista, elaborado para este efeito. O ambiente escolar, a força de vontade, as relações interpessoais e estratégias cognitivas e metacognitivas foram os fatores indicados para explicar a excelência académica. Conclui-se que as trajetórias de excelência académica dependem de variáveis pessoais, estratégias cognitivas e metacognitivas, ambiente escolar positivo e boas relações interpessoais dos estudantes.

Palavras-chave: excelência académica; ensino secundário; ensino superior

Academic excellence in the transition to higher education

Abstract

From the eighties of the twentieth century, academic excellence became an issue of choice as it was associated with quality, competitiveness, school and professional merit, and personal success. In this qualitative study, the following objectives were defined: (i) to understand academic excellence in students who finished Secondary Education (S. Miguel) with averages above 16 points; (ii) to analyze the explanatory factors of academic excellence; and (iii) to understand the strategies used (personal and academic). We interviewed 6 students enrolled in higher education (with averages between 16.2 and 18.77) studying Medicine, Journalism and Communication and Nursing, with ages between 17 to 20 years. Being a qualitative study, we chose an interview (semi-structured) through an interview guide. The school environment, interpersonal relationships and hours of study were the factors indicated to explain their success. They also pointed willpower as a personal characteristic essential to excellence and cognitive and metacognitive strategies. It is concluded that the trajectories of academic excellence depend on personal variables, cognitive and metacognitive strategies, school environment and interpersonal relationships of the students.

Keywords: academic excellence; secondary education; higher education

Em torno da excelência acadêmica

Em Portugal, a partir da década de oitenta do século XX, a excelência acadêmica tornou-se um tema recorrente na sociedade, em geral, mormente nos discursos dos políticos, dos economistas, dos empregadores, dos comentadores da análise social, das notícias da comunicação social, das preocupações dos técnicos de recursos humanos e dos agentes educativos, particularmente dos pais e professores. Deste modo, a excelência acadêmica foi assumindo uma importância crescente à medida que foi sendo associada a preocupações relacionadas com o ingresso no ensino superior, com a qualidade, a competitividade, o mérito e a eficácia do sistema educativo. Sendo este um tema com crescente valorização no sistema educativo, emergiu a necessidade de premiar os alunos intelectualmente mais desenvolvidos (Torres, Palhares, & Borges, 2013). Em face desta necessidade, criou-se o quadro de excelência, com o objetivo de reconhecer, motivar e promover estes estudantes (Torres et al., 2013).

O conceito de excelência é ambíguo e relativo. Segundo pesquisas nesta área existe uma grande pluralidade de condições que intercedem no rendimento académico, pelo que cada autor apresenta um diferente ponto de vista (Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009). A diversidade de abordagens existentes incitou a exploração da importância de fatores organizacionais, tais como a cultura, a liderança e a organização pedagógica, na produção dos resultados escolares em diferentes níveis: académico (sucesso), profissional (desempenho pedagógico dos professores), organizacional (gestão escolar), e cultural (identidade da escola) (Monteiro et al., 2009).

A definição operacional de excelência (tendo como referente a média académica no final do ano ou ciclo de estudos) não é unânime; veja-se, por exemplo, que Monteiro et al. (2009) consideram os alunos com média igual ou superior a 16 valores e Quaresma (2010) e Torres et al. (2013), com média igual ou superior a 18 valores. Acrescente-se que a maior parte dos estudantes excelentes, quando indagados acerca do seu autoconceito académico, não se reconhecem excelentes, mas sim como simples alunos, porém com boas capacidades (Torres et al., 2013).

Tanto Zimmerman (2002) como Quaresma (2010) referem que a excelência académica impõe uma intencionalidade no estudo e na aprendizagem do estudante que vai para além das suas elevadas capacidades. Nesta intencionalidade, Monteiro (2007) e Quaresma (2010) sublinham a importância de fatores cognitivos, tais como a dedicação, a atenção, o estudo e o esforço. Segundo Palhares e Torres (2011, p. 431), as estratégias de estudo que os estudantes mais utilizam são o “estudo de conteúdos em manuais”, o esclarecimento de dúvidas e a utilização da internet. Os estudantes também enfatizam o “empenho diário nas aulas”, a “memorização” e o “apoio familiar” como fatores essenciais para as suas brilhantes classificações. Acrescente-se que Ribeiro, Fernandes e Correia (2013) verificaram que os estudantes geralmente possuem bons níveis de satisfação académica, sendo a satisfação com o curso a mais elevada, apesar de considerarem que seria importante serem reconhecidos pelos professores. (Palhares & Torres, 2011)

Método

Para a concretização do estudo recorreu-se ao método qualitativo e exploratório e delineámos três objetivos: (i) compreender a excelência académica em alunos que terminaram o Ensino Secundário (S. Miguel) com média final superior a 16 valores e que ingressaram no ensino superior; (ii) analisar os fatores explicativos da excelência académica; e (iii) compreender as estratégias utilizadas (pessoais e académicas) para atingir a excelência.

Para a recolha de dados, optámos pelo inquérito por entrevista (de tipo semi-estruturada e semi-diretiva).

Os dados foram tratados com recurso à técnica de análise de conteúdo; técnica que possibilita o confronto entre o quadro de referências teóricas do(s) investigador(es) e o material recolhido (cf. Guerra, 2006). Fixámos categorias e subcategorias de conteúdo e os depoimentos foram organizados como unidades de significação (unidades semânticas). Tal como afirma Guerra (2006, p. 64) o discurso foi “cortado em proposições que constituem unidades autónomas de tratamento do texto”.

Para compreender a excelência académica, optámos por selecionar estudantes que tendo concluído o ensino secundário (12º ano do sistema

português, na ilha de S. Miguel - Açores) com média final superior a 16 valores, ingressaram no ensino superior público.

Caracterização sociodemográfica

O estudo qualitativo assenta na participação de 6 estudantes, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, sendo 4 do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Os mesmos tiveram média de ingresso ao ensino superior entre 16,2 e 18,77 valores e frequentam os cursos de Medicina, Jornalismo e Comunicação e Enfermagem. Os estudantes são naturais da ilha de São Miguel e encontram-se, maioritariamente, a estudar no ensino superior no contexto da sua região, habitando com os pais, sendo apenas um deslocado e a residir em habitação partilhada com colegas. Relativamente às habilitações literárias dos progenitores dos participantes, as mesmas variam desde a segunda classe (correspondente ao 2º ano de escolaridade) até ao Ensino Superior (correspondente à licenciatura).

Tabela 1

Caracterização dos estudantes

	Idade	Sexo	Média ingresso	Curso de frequência	Habilitações dos Pais	
					Pai	Mãe
A1	18	Fem.	17	Jornalis. e Co.	Licenciatura	12º Ano
A2	20	Fem.	17,2	Enfermagem	2ª Classe	3ª Classe
A3	18	Mas.	18,77	Medicina	Licenciatura	
A4	18	Mas.	17,1	Medicina	9º Ano	Licenciatura
A5	18	Fem.	16,2	Medicina	Licenciatura	
A6	17	Fem.	16,5	Medicina	4º Ano	12º Ano

Instrumentos

Para a recolha dos dados, aplicamos um guião de entrevista semi-estruturado e semi-diretivo, com quarenta e cinco questões.

A estrutura do guião de entrevista contempla três partes constituintes, sendo que a primeira se subdivide em quatro pontos: **I.** Caracterização Sociodemográfica; **II.** Caracterização Académica; **III.** Nível de Satisfação e **IV.** Projetos Futuros. A segunda parte contém questões sobre os resultados académicos e a explicação dos mesmos. Por fim, a terceira parte é respeitante à excelência e aos fatores explicativos da excelência.

Procedimentos

Para a realização da investigação começamos por selecionar os participantes do estudo recorrendo a uma técnica de amostragem de “bola de neve”, isto é, cada pessoa indicou outra, a partir dos critérios de admissibilidade neste estudo: ter obtido média superior a 16 valores no 12º ano e frequentar o ensino superior publico português.

Após escolhidos os alunos, atribuímos um código a cada um, definido por A seguido de um numeral, de modo a garantir a confidencialidade dos mesmos (A1, A2, A3, A4, A5 e A6).

As entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram uma duração média de 30 minutos. Previamente à realização de cada entrevista, os participantes foram informados dos objetivos do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde consta o carácter voluntário da investigação e o seu anonimato.

Após a realização das entrevistas, o seu conteúdo foi transcrito (ficheiro Word) e devolvido para aferição do conteúdo. Por último, as entrevistas foram codificadas em texto simples e organizadas através do Software *Weft QDA*, versão 1.0.1 (Fenton, 2006), programa informático para análise de dados qualitativos.

Apresentação e discussão dos resultados

Os dados foram organizados em tabelas por dimensões e categorias, de modo a facilitar a análise e compreensão das informações. Considerámos as seguintes categorias: Curso de frequência (expectativas *versus* realidade); Satisfação com o Curso; Satisfação com a Vida; Avaliação da Excelência;

Resultados Obtidos; Estratégias Cognitivas e Metacognitivas; Fatores Pessoais e Fatores Contextuais Institucionais.

Na dimensão caracterização académica (cf. Tabela 2) pretendemos perceber se o curso frequentado pelos participantes correspondia às expectativas dos mesmos.

Tabela 2

Escolha e expectativas do curso

Dimensão	Categoria	Unidade de Registo
Escolha e expectativas do curso	Curso de frequência (expectativas versus realidade)	A1: “A partir da altura em que pensei em jornalismo, tinha a certeza que era isso que queria...não me vejo a fazer outra coisa”
		A2: “Não foi o que sempre pensei escolher, foi o que mais me cativou na altura da inscrição”
		A3: “Sim, sempre quis Medicina desde que entrei para o 10º ano...achei que seria interessante”
		A4: “Não posso dizer isso [que está no curso que sempre pensou] porque foi uma escolha um bocadinho à última da hora”
		A5: “Não eu tive um bocadinho indecisa não sabia bem o que escolher”
		A6: “Sim, porque eu gosto imenso do que se estuda na área das ciências”

Observa-se que três dos seis participantes já estavam previamente decididos acerca da sua escolha (A1; A3 e A6). No entanto, os restantes três participantes decidiram o curso a ingressar sob a pressão do tempo limitado (A2; A4 e A5), o que mostra que a excelência académica nem sempre se reflete na tomada de decisão do curso numa perspetiva de escolha e desenvolvimento prospetivo de carreira. Estes resultados mostram-nos também a falta de experiências moratórias na sociedade portuguesa, e que estes alunos do ensino secundário parecem ter pouca relação com o mundo do trabalho e com experiências exploratórias de carreira.

Questionámos os estudantes acerca do curso (cf. Tabela 3). No que respeita à Satisfação com o Curso, numa escala de 0 a 5 pontos, os níveis oscilaram entre 3 e 4,5 sendo que estes resultados corroboram os obtidos por Ribeiro et al. (2013), quando estes afirmam que os estudantes apresentam uma satisfação com o curso elevada tendo, assim, uma boa satisfação académica.

Tabela 3

Escolha e expectativas sobre o curso

Dimensão	Categoria	Unidade de Registo
Escolha e expectativas do curso	Satisfação com o Curso	A1: “4 (...). Não é aborrecido, mas não é tão entusiasmante como a gente espera.”
		A2: “4.5, porque permite desenvolver-te a nível pessoal e a nível profissional.”
		A3: “5 (...). Está muito bem estruturado (...).”
		A4: “4 (...) estou mesmo a gostar agora do curso”
		A5: “3 (...) tenho me sentido bastante cansada e não estou habituada (...).”
		A6: “4 (...) algumas disciplinas assim que não gosto assim tanto (...).”

Na dimensão excelência, quisemos conhecer a categoria *Avaliação Subjetiva da Excelência* e a categoria *Explicação dos Resultados Obtidos* (cf. Tabela 4).

Atendendo aos resultados expressos na Tabela 4, podemos observar que duas participantes afirmaram ser excelentes (A5 e A6), os restantes consideram que são bons alunos, mas que não são fora do normal (A1, A3 e A4). Os nossos resultados vão no sentido dos do estudo de Torres et al. (2013), que afirmam que a maior parte dos estudantes não reconhece a sua excelência, quando confrontados com o seu autoconceito académico, afirmando-se apenas como alunos com boas capacidades.

Tabela 4

Avaliação subjetiva da Excelência

Dimensão	Categoria	Unidade de Registo
Excelência Académica	Avaliação Subjetiva da Excelência	A1: “Não me considero uma aluna fora do normal, mas uma boa aluna.”
		A3: “esforço-me bastante, mas não julgo que faça coisas muito diferentes dos meus outros colegas.”
		A4: “Não na verdade não, posso ser um aluno um bocadinho razoável, mas não me destaco assim tanto do habitual.”
		A5: “Sim considero-me excelente.”
		A6: “Considero-me uma aluna excelente.”
	Explicação dos Resultados Obtidos	A1: “Foi muito estudo, a maneira de estudar em casa, aproveitar os momentos das aulas para dúvidas.”
		A3: “Tive muito boas bases, o que ajudou e os meus pais e a minha avó sempre me ajudaram muito nos estudos, sempre desenvolvi muitos métodos de estudo graças a eles e tive excelentes professores.”
		A4: “Sorte e alguma dedicação especial antes dos testes.”
		A5: “Talvez o que tenha contribuído mais foi a minha dedicação.”
		A6: “Frequentar as aulas estando atenta a estas, dedicação e estudo.”

Relativamente às explicações dadas pelos estudantes para a excelência académica, observa-se que estes apontam que os resultados académicos que obtêm são fruto de muito esforço, dedicação e de muitas boas bases (A1; A3; A4; A5 e A6). De acordo com Palhares e Torres (2011), os estudantes referem que os resultados excelentes advêm sobretudo do “empenho”, da “memorização” e também do “apoio familiar”, no mesmo sentido dos resultados

obtidos neste estudo, uma vez que os participantes enfatizam que os seus resultados provêm de muito estudo e dedicação, referindo como fatores de suporte os pais e professores.

Tornou-se importante perceber quais as estratégias utilizadas pelos estudantes para alcançar a excelência (cf. Tabela 5) e percebeu-se que as mesmas se enquadram nas subcategorias pessoais, cognitivas e metacognitivas.

Tabela 5

Estratégias conducentes à excelência

		Subcategoria	Unidade de Registo
Estratégias para a excelência académica Tipos de estratégias	Cognitivas e Metacognitivas		A1: “Fazer os meus próprios resumos e estudá-los até compreender, tirar dúvidas e rever.”
			A3: “Organizar bem as coisas, organizar tudo (...), saber o que estamos a fazer, ter uma boa noção (...) dos pormenores, mas também da globalidade da disciplina.”
			A4: “Só marrar nos dias antes dos testes.”
			A5: “Tento organizar na minha cabeça o que hei-de estudar primeiro e depois, definir alguma prioridade nas coisas.”
		Pessoais	A6: “É a força de vontade.”

No que respeita às estratégias para a excelência académica, os participantes apontam como principais estratégias cognitivas utilizadas a capacidade de memorização, estudo, produção de resumos da matéria, tirar dúvidas e revisão (A1 e A4). As metacognitivas passam pela boa organização

do trabalho, designadamente pela planificação/programação e sequenciação do conteúdo escolar, pela articulação de uma compreensão macro com a micro-análise, e pelo estabelecimento de prioridades (A1, A3 e A5). Destaca-se ainda a força de vontade como uma característica pessoal essencial à obtenção de resultados excelentes (A6). Estes resultados corroboram Zimmerman (2002) e Quaresma (2010), quando relatam que para a excelência académica é necessária uma intenção no estudo e aprendizagem, que vai para além das suas capacidades. Também Monteiro (2007) refere ser importante a dedicação, atenção, estudo e esforço.

Fomos compreender os fatores contextuais institucionais para a excelência (cf. Tabela 6). Os participantes afirmam que o ambiente escolar exerce uma importante influência nos seus resultados académicos excelentes, apontando como fatores mais influentes para si os professores (A1; A4 e A5). Afirmam também que as relações estabelecidas com os colegas influenciam muito os seus resultados de excelência (A1; A3; A4 e A5).

Desta forma, percebe-se que o ambiente em que se está inserido exerce um papel fundamental no que respeita à excelência, académica, tal como afirma um dos participantes (A6). Tal como é mencionado por Monteiro et al. (2009), quer o meio em que o estudante se encontra, quer o apoio familiar são fatores preditores de um percurso académico de excelência, indo ao encontro dos nossos resultados.

Tabela 6

Influência do meio na excelência

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Influência do meio na excelência	Fatores Contextuais Institucionais	Professores	A1: “Sim (...) o apoio dos professores é imprescindível (...)”
			A4: “Sim, foi sem dúvida os professores (...)”
			A5: “Sim (...), os professores influenciaram muito (...).”
		Colegas	A1 “(...) se não tivesse cumplicidade com os colegas sei que não teria tanto gosto pelo estudo.”
			A3: “Sim, sempre estive em turmas com alunos que também gostavam de estudar tal como eu e os meus pais sempre me dirigiram para a ideia de que a educação é muito importante (...). ”
			A4: “Sim, foi sem dúvida (...) os colegas.”
			A5: “Sim (...) alguns colegas (...).”
		Clima da escola	A6: “Sim, o ambiente externo influencia muito o modo como a pessoa age.”

Conclusões

Conclui-se que as trajetórias de excelência académica dependem de variáveis pessoais, estratégias cognitivas e metacognitivas, ambiente escolar, qualidade dos professores e relações interpessoais dos estudantes com os seus pares. Apurou-se que os resultados advêm sobretudo da sua autonomia (como a sua dedicação, estudo, programação, organização, autocontrole) e de estratégias pessoais como a força de vontade no estudo pelo que, segundo os próprios participantes, os resultados não se devem a uma capacidade inata.

Acreditamos, portanto, ser de fundamental importância realizar cada vez mais estudos nesta área, de modo a promover a excelência académica. No entanto, apontamos como principal limitação deste estudo o número reduzido de participantes, pelo que seria pertinente reproduzir um estudo deste género com um número maior de estudantes. Para além disso, seria relevante realizar estudos longitudinais de forma a perceber se a excelência académica dos estudantes se altera ao longo do percurso académico e se esta se reflete na excelência profissional.

Referências bibliográficas

- Fenton, A. (2006). *Weft QDA User's Manual*. Recuperado de http://www.pressure.to/qda/doc/weft_manual-en.pdf
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto académico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: comunalidades e singularidades na trajectória académica. *Análise Psicológica*, 1(27), 79-87.
- Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2011). Percursos de Excelência no Ensino Secundário: representações e práticas de alunos distinguidos num quadro de excelência. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades*. 420-438
- Quaresma, S. C. (2010). *Contextos promotores da excelência em alunos no final do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ribeiro, I. M., Fernandes, A., & Correia, T. (2013). Satisfação com a vida académica em estudantes do Ensino Superior Público Português. *Egitania Scientia*, XII(7), 63-79.
- Torres, L., Palhares, J., & Borges, G. (2013). Da distinção à transição: percursos académicos de alunos de excelência na escola pública. In N. Alves, C. Cavaco, P. Guimarães & M. Marques (Eds.), *Atas do VI Seminário Luso-*

Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais: das políticas às lógicas de ação (pp. 425-436). Lisboa: IE-UL:

Zimmerman, B. J. (2002). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Perfil de estilo de vida dos universitários: estudo comparativo entre uma universidade portuguesa e brasileira

Rúbia S. Fonseca

Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, CIEC

Joaquim Escola

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, CIEC

Amâncio Carvalho

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Armando Loureiro

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

A importância de se conhecer o perfil do aluno é evidenciada pela UNESCO (2011), quando afirma que a educação deverá estar centrada nos alunos, sendo estes considerados protagonistas da sua aprendizagem e não meramente recetores de conteúdos. É de extrema relevância a realização de um estudo que possa contribuir para a identificação do perfil do aluno, bem como do seu estilo de vida, para que o método de ensino-aprendizagem possa ser adequado às suas características e potenciar o desenvolvimento das suas competências. Este estudo apresenta um quadro comparativo entre as semelhanças e diferenças a nível do estilo de vida dos universitários de uma instituição portuguesa e brasileira. Trata-se de um estudo comparativo, do tipo descritivo-correlacional, com recurso a um inquérito por questionário, que inclui uma escala validada, designada por estilo de vida fantástico. Participaram no estudo 1.240 alunos de duas universidades. A maioria dos estudantes (51,7%) se enquadrou na

categoria geral de um *estilo de vida Muito Bom*. A nível das pontuações obtidas na escala que avalia o estilo de vida, a universidade brasileira apresentou valores mais elevados comparativamente à universidade portuguesa. Em alguns itens da escala do estilo de vida, verificaram-se diferenças significativas entre as duas instituições de ensino superior. De um modo geral, conclui-se que os indivíduos apresentam um bom estilo de vida, porém os resultados obtidos permitiram identificar itens da escala do estilo de vida que devem ser melhor desenvolvidas, com vista à adoção de medidas que promovam melhor estilo de vida contínuo de cada universitário para o sucesso académico.

Palavras-chave: estilo de vida; universitários; educação

University students' lifestyle profile: A comparative study between a Portuguese and a Brazilian university

Abstract

The importance of knowing the student's profile is evidenced by UNESCO (2011), when it affirms that education should be centered in the students, being these considered protagonists of their learning and not merely receivers of contents. It is extremely relevant to carry out a study that can contribute to the identification of the profile of the student, as well as their lifestyle, so that the teaching-learning method can be adapted to their characteristics and enhance the development of their skills. This study presents a comparative picture between the similarities and differences in the lifestyle of the university students of a Portuguese and Brazilian institution. This is a comparative, descriptive-correlational study using a questionnaire survey, which includes a validated scale, termed a fantastic lifestyle. 1,240 students from two universities participated in the study. The majority of the students (51.7%) fell into the general category of a Very Good lifestyle. At the level of the scores obtained in the scale that evaluates the lifestyle, the Brazilian university presented higher values compared to the Portuguese university. In some items of the lifestyle scale, there were significant differences between the two institutions of higher education. In general, it is concluded that individuals have a good lifestyle, but the results obtained allowed to identify items

of the lifestyle scale that should be better developed, with a view to adopting measures that promote a better continuous lifestyle of each university for academic success.

Keywords: lifestyle; university students; education

Introdução

Segundo Zhan (1992) e Setier Santamaría (1993), as aspirações por um estilo de vida saudável, consequentemente boa qualidade, são certamente tão antigas quanto a humanidade e têm sido preocupações constantes do ser humano. Para Durkheim (1973), os Estilos de Vida são as “maneiras de agir, pensar e sentir”. Neste caso, o sociólogo expande e faz convergir para a definição várias dimensões da pessoa como o sócio-cultural, o psico-afectivo e o biológico-comportamental. De maneira aparentemente mais simples, Rocher (1989) definiu Estilo de Vida como “as maneiras de viver”. Esta aparente simplicidade encerra em si uma complexidade extrema na medida em que faz apelo a um equilíbrio na instabilidade. Isto porque as “maneiras” pressupõem o ajuste de todas as dimensões do sujeito individual à colectividade social e ambiental, e “viver” implica a realização das vontades, desejos e anseios da pessoa.

Sem dúvida, o estilo de vida passou a ser um dos mais importantes determinantes de saúde da população, porém apesar de toda as informações disponíveis sobre o tema, as pesquisas comportamentais revelam que, entre os estudantes universitários, existem cada vez mais comportamentos considerados de risco (Franca & Colares, 2008). A OMS demonstra a grande relevância desta pesquisa, ao fazer alusão à importância de se analisar o perfil do estilo de Vida dos Universitários é de contribuir para programas eficazes de promoção da saúde. *“Um programa eficaz de saúde escolar pode ser um dos mais rentáveis investimentos efetivos que uma nação pode fazer para melhorar simultaneamente a educação e a saúde”* (OMS, 2015). Afinal é demonstrado pela OMS o fato de que *“Em todo o mundo, 5% de todas as mortes de jovens entre as idades de 15 e 29 são atribuíveis ao consumo de álcool”* (OMS, 2015).

É, portanto, claramente a faixa etária em que os jovens estão nas Universidades e o momento em que um sistema de prevenção e conscientização e educação em saúde pode ser realizado. A iniciativa global de saúde escolar da OMS, lançado em 1995, visa mobilizar e fortalecer a promoção da saúde e atividades de educação nos níveis local, nacional, regional e global. A iniciativa destina-se a melhorar a saúde dos alunos, através de escolas. O objetivo da Iniciativa de Saúde Global School da OMS é aumentar o número de escolas que realmente pode ser chamado de "Escolas Promotoras de Saúde". Uma Escola Promotora de Saúde pode ser caracterizada como uma escola que reforça um ambiente saudável para viver, aprender e trabalhar. O próprio conceito proposto pela OMS (1948) compreende a qualidade de vida como sendo a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e no sistema de valores nos quais ele vive em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações, e oferece uma perspectiva multidimensional de fatores que estão relacionados entre si. O próprio processo educativo deve conduzir também à saúde do ser humano, inserindo-se também no seu projeto de vida. A educação vê-se, assim, como uma das melhores formas para elevar a qualidade e estilo de vida das pessoas (Serrano González, 1998). O papel do educador como mediador, além de criar condições para o desenvolvimento das competências, é também criar condições para que o homem possa desenvolver as suas capacidades harmônicas.

Nesta linha de pensamento, começamos com uma afirmação de Dias (1993, p. 4), em que o autor afirma que: "O conceito de educação parece envolver a ideia de um processo de desenvolvimento, de algum modo natural e espontâneo e que se deseja global e harmônico, estruturado e hierarquizado, das capacidades do homem", ou seja, a educação envolve o desenvolvimento das capacidades do homem. O processo de autoeducação implica, também um processo de construção ao longo da vida com o objetivo de ser mais pleno. Aqui está implícita a procura de um estilo de vida saudável, por parte de todo o ser humano, uma vez que, não há pessoa feliz sem saúde. No entanto, poderemos interrogarmos acerca do tipo de educação que permite alcançar esses objetivos. Freire (1970), responde a esta questão, ao distinguir dois processos contraditórios de educação: aquele pelo qual os homens caminham no sentido de se tornarem cada vez mais sujeitos, pessoas, tudo e aquele pelo qual são

reduzidos a se tornarem cada vez mais objetos, coisas, nada. Uma educação envolvê-lo-á no seu projeto pessoal, a outra no projeto de outrem.

Portanto, a percepção de qualidade de vida de um indivíduo passa também pelo seu estilo de vida, pela percepção do seu bem-estar físico, académico, mental, social, psicológico e da sua cosmovisão e qualidade das suas relações. É no âmbito desta problemática que este estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre o perfil de competências de estudos, dos estudantes universitários das duas universidades dos dois países (Brasil e Portugal), participantes no estudo.

Metodologia

Desenvolveu-se um estudo descritivo-correlacional, transversal, de abordagem quantitativa. A amostra foi no total de 1 240 alunos, sendo 533 da universidade portuguesa e 707 da universidade brasileira, que frequentavam 10 cursos similares (Biologia, Ciências do Desporto, Comunicação e Multimédia, Educação Básica, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica e de computadores, Engenharia Informática, Línguas, Literatura e Cultura e Psicologia) e que estavam presentes no momento de recolha de dados e aceitaram participar. Estabelecemos como critério de seleção, ser aluno dos cursos selecionados e frequentar o 1º, 2º e 3º ano dos cursos.

Recolha de dados

Foi aplicado um questionário de auto-preenchimento validado para os dois países. Este instrumento é um questionário com a escala estilos de vida Fantástico (2014).

Antes da aplicação do questionário foi realizado um pré-teste ou teste piloto com uma turma não participante efetivamente do estudo, a fim de que o questionário fosse avaliado e realizado melhorias ou alterações caso necessário, antes da aplicação da versão definitiva. Foi também realizado um pedido de autorização para a realização do estudo à comissão de ética das duas universidades, que deu o seu parecer favorável (7/2016). De seguida foi agendada por email, a recolha de dados com os professores de cada um dos

curiosos. A investigadora deslocou-se às salas de aula, tendo informado os estudantes e realizada a entrega e recolha dos questionários em sala de aula.

Tratamento de dados

Para o tratamento dos dados do questionário procedemos à análise de frequências e a análises estatísticas. Para analisar os dados recolhidos utilizou-se o *software* estatístico – SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0, para Windows. A análise incluiu o uso de estatísticas descritivas (frequências relativas e absolutas, modas, médias e respectivos desvios padrão) e estatística inferencial. Para testar as hipóteses usou-se como referência um nível de significância = 0,05. Foi construída uma base de dados no SPSS, onde os mesmos foram editados recorrendo-se à estatística descritiva, utilizando as frequências absolutas e relativas, a média e o desvio-padrão da idade e os testes não paramétricos χ^2 e Kruskal-Wallis. O nível de significância será de 5% (Fortin, Côté & Filion, 2009).

Resultados: perfil de estilo de vida dos estudantes

O perfil de Estilo de Vida abrangeu as variáveis Escala estilo de vida Fantástico (2014), família e amigos, atividade física, nutrição, cigarro e drogas, álcool, sono, cinto de segurança, estresse e sexo seguro, tipo de comportamento, introspecção e trabalho (Figura 1).

Na amostra dos estudantes Portugueses (n= 533), a maioria dos estudantes se enquadrou na categoria geral de um estilo de vida Muito Bom, indicando que o estilo de vida proporciona adequada influência para a saúde (38,5%). Na análise das categorias específicas, começando por família e amigos, (59,3%) está excelente, (29,5%) está na categoria de uma boa atividade física, (43,5%) tem sua nutrição muito boa, sobre o uso de cigarro e drogas (78,0%) está excelente, no consumo de álcool (82,9%) se encontra na categoria excelente, (28,9%) tem um sono muito bom, (74,9%) está na categoria excelente quanto ao uso do cinto de segurança, (37,3%) está excelente na questão do stress, sobre o sexo seguro (62,7%) está excelente, sobre o tipo de comportamento (45,2%) se enquadra no muito bom, na introspecção 38,6 está

no muito bom e no trabalho/curso universitário (38,6%) está na categoria muito bom.

Na amostra dos estudantes Brasileiros (n= 707), a maioria dos estudantes se enquadraram na categoria geral de um estilo de vida Muito Bom, indicando que o estilo de vida proporciona adequada influência para a saúde (50,8%). Na análise das categorias específicas, começando por família e amigos, (55,3%) está excelente, (28,2%) está na categoria de uma atividade física regular, (39,4%) tem sua nutrição muito boa, sobre o uso de cigarro e drogas (97,2%) está excelente, no consumo de álcool (97,2%) se encontra na categoria excelente, (31,1%) tem um sono bom, (62,9%) está na categoria excelente quanto ao uso do cinto de segurança, (40,2%) está muito bom na questão do estresse, sobre o sexo seguro (57,4%) está excelente, sobre o tipo de comportamento (35,6%) se enquadra no muito bom, na introspecção (42,0%) está no muito bom e no trabalho/curso universitário (29,1%) está na categoria excelente.

Variáveis/Categorias	Brasil	Portugal	Total (%)
Categorias:			
Estilo de Vida Total			
Necessita melhorar (0 a 34 pontos)	0,3	0	0,1
Regular (35 a 54 pontos)	5,8	2,8	4,3
Bom (55 a 69 pontos)	27,9	34,6	31,3
Muito Bom (70 a 84 pontos)	50,8	52,6	51,7
Excelente (85 a 100 pontos)	15,3	10,0	12,6
Família e amigos			
Necessita melhorar	0,6	0,9	0,8
Regular	2,2	1,5	1,9
Bom	13,0	11,0	12,1
Muito Bom	28,8	26,6	27,8
Excelente	55,3	60,0	57,4
Atividade Física			
Necessita melhorar	18,9	12,8	16,2
Regular	28,2	27,3	27,8
Bom	26,9	30,0	28,3
Muito Bom	16,0	16,3	16,1
Excelente	9,9	13,6	11,5
Nutrição			
Necessita melhorar	1,2	1,0	1,1
Regular	8,3	3,4	6,0
Bom	29,4	28,1	28,8

Muito Bom	39,4	48,6	43,6
Excelente	21,7	18,9	20,4
Cigarro e drogas			
Necessita melhorar	0	0	0
Regular	0,2	0,6	0,4
Bom	1,1	3,7	2,4
Muito Bom	1,5	9,7	5,4
Excelente	97,2	85,9	91,8
Alcool			
Necessita melhorar	0	0,4	0,2
Regular	0,2	0,8	0,5
Bom	0,4	2,5	1,3
Muito Bom	2,3	5,9	4,0
Excelente	97,1	90,4	94,0
Sono			
Necessita melhorar	5,1	2,5	3,9
Regular	12,5	8,2	10,6
Bom	31,1	33,4	32,1
Muito Bom	26,9	29,2	27,9
Excelente	24,4	26,8	25,4
Cinto de segurança			
Necessita melhorar	1,2	1,1	1,2
Regular	2,3	2,1	2,2
Bom	10,7	7,6	9,3
Muito Bom	22,9	13,1	18,6
Excelente	62,9	76,0	68,7
Stresse			
Necessita melhorar	0,2	0,4	0,3
Regular	4,4	2,3	3,5
Bom	24,9	21,6	23,4
Muito Bom	40,2	37,8	39,1
Excelente	30,4	38,0	33,7
Sexo seguro			
Necessita melhorar	14,4	4,4	9,7
Regular	3,2	4,2	3,7
Bom	11,4	10,4	10,9
Muito Bom	13,5	14,5	14,0
Excelente	57,4	66,5	61,7
Tipo de comportamento			
Necessita melhorar	2,1	1,1	1,7
Regular	9,3	5,3	7,6
Bom	34,6	26,9	31,2
Muito Bom	35,6	46,0	40,2
Excelente	18,3	20,6	19,3

Introspecção			
Necessita melhorar	0,5	0,6	0,5
Regular	5,5	2,5	4,2
Bom	25,2	30,1	27,3
Muito Bom	42,0	40,0	41,1
Excelente	27,0	26,8	26,9
Trabalho			
Necessita melhorar	5,0	1,5	3,4
Regular	8,9	7,4	8,2
Bom	28,7	33,4	30,8
Muito Bom	28,4	35,5	31,5
Excelente	29,1	22,2	26,1
Ocupação de tempos livres:			
Assistir à TV/ouvir música			
Não	48,4	41,1	45,2
Sim	51,6	58,9	54,8
Ir ao teatro			
Não	94,1	97,4	95,5
Sim	5,9	2,6	4,5
Ir ao cinema			
Não	76,9	78,0	77,4
Sim	23,1	22,0	22,6
Assistir séries em casa			
Não	56,3	52,5	54,7
Sim	43,7	47,5	45,3
Assistir competições desportivas			
Não	86,6	74,7	81,5
Sim	13,4	25,3	18,5
Sair para dançar/frequentar cafés/discotecas/ encontrar amigos			
Não	80,2	48,6	66,6
Sim	19,8	51,4	33,4
Ir a shows			
Não	96,2	94,6	95,5
Sim	3,8	5,4	4,5
Jogos(baralho,bingo/vídeo game)			
Não	81,2	72,8	77,6
Sim	18,8	27,2	22,4
Internet			
Não	35,6	36,4	36,0
Sim	64,4	63,6	64,0
Assistir Filmes em casa			
Não	69,0	74,7	71,5
Sim	31,0	25,3	28,5
Ir a concertos			
Não	95,3	92,5	94,1
Sim	4,7	7,5	5,9

Redes sociais mais utilizadas:			
Instagram	22,0	7,4	15,6
Snapchat	11,4	5,5	8,9
Facebook	51,5	85,0	66,1
Twiter	2,6	1,1	2,0
Outra	12,4	1,0	7,5
Gênero de filme que mais gosta:			
Comédia	45,1	36,0	41,1
Aventura/ação	30,1	33,5	31,6
Drama	9,4	12,5	10,8
Ficção	10,9	10,6	10,8
Terror	4,5	7,4	5,7

Figura 1. Perfil de estilo de vida dos estudantes por universidades e total

Para testar a hipótese, existe diferença entre o perfil de estilo de vida (Escala estilo de vida Fantástico, 2014), família e amigos, atividade física, nutrição, cigarro e drogas, álcool, sono, cinto de segurança, stresse e sexo seguro, tipo de comportamento, introspecção e trabalho, dos estudantes entre as universidades dos dois países, procedemos à realização dos testes estatísticos de χ^2 e Kruskal-Wallis (KW). KW: $P= 0,120$, portanto, em relação as categorias do estilo de vida e as universidades, as diferenças são altamente significativas Kw: $P \leq 0,000$.

A universidade brasileira 395,48, tem uma média de ordenação maior no estilo de vida do que a universidade portuguesa 375,78. Portanto, verificaram-se diferenças significativas no total da escala do estilo de vida, χ^2 : $p \leq 0,017$, onde há +2,2 casos que o esperado na categoria excelente na universidade brasileira, sendo 15,3% versus 10,0% de alunos da universidade portuguesa.

Na categoria Atividade Física t-student: $p \leq 0,000$ as diferenças são altamente significativas. Na universidade portuguesa 30% dos estudantes tem uma boa atividade física versus 28,2% dos estudantes da universidade brasileira que estão na classificação regular.

Na Nutrição, χ^2 : $p \leq 0,002$, onde na categoria regular na nutrição há +3,3 casos de alunos que o esperado na universidade brasileira. Dos alunos que se enquadram no regular na nutrição 8,3% são da universidade brasileira e 3,4% são da universidade portuguesa. Na categoria muito bom, foram encontrados +3,0 casos que o esperado e 48,6% são da universidade portuguesa e 39,4% são da universidade brasileira. Sobre as Drogas e Tabaco, χ^2 : $p \leq 0,000$

verificaram-se diferenças altamente significativas. Na categoria Excelente +6,6 casos que o esperado na universidade brasileira com 85,9% de alunos da universidade portuguesa e 97,2% de alunos na universidade brasileira. Pedimos a simulação de Monte Carlo e o resultado foi o mesmo χ^2 : $p \leq 0,000$. No Consumo de álcool, segundo os dados obtidos, verificaram-se diferenças altamente significativas χ^2 : $p \leq 0,000$, Na categoria Excelente, +4,6 casos que o esperado na universidade brasileira, sendo 90,4% na universidade portuguesa versus 97,1% da universidade brasileira. Pedimos a simulação de Monte Carlo e o resultado permaneceu sendo χ^2 : $p \leq 0,000$. Sobre a questão do Sono χ^2 : $p \leq 0,017$. Na subcategoria Necessita melhorar, +2,3 casos que o esperado na universidade brasileira, sendo 2,5% dos alunos da universidade portuguesa versus 5,1% da universidade brasileira. Na subcategoria regular, +2,4 casos que o esperado na universidade brasileira sendo 8,2% de alunos da universidade portuguesa versus 12,5% de alunos da universidade brasileira. Sobre o uso do Cinto de segurança χ^2 : $p \leq 0,000$. Na subcategoria excelente, +4,8 casos que o esperado na universidade portuguesa, sendo 76,0% de alunos da universidade portuguesa versus 62,9% de alunos da universidade brasileira. Sobre o Stress χ^2 : $p \leq 0,025$. Na subcategoria regular, +2,0 casos que o esperado na universidade brasileira, sendo 2,3% de alunos da universidade portuguesa versus 4,4% de alunos da universidade brasileira. Na subcategoria excelente, +2,8 casos que o esperado na universidade portuguesa, sendo 38% de alunos da universidade portuguesa versus 30,4% de alunos da universidade portuguesa. Sobre a questão do sexo seguro χ^2 : $p \leq 0,000$. Na subcategoria necessita melhorar, +5,5 casos que o esperado na universidade brasileira, sendo 4,4% de alunos da universidade portuguesa versus 14,4% de alunos da universidade portuguesa. Na subcategoria excelente, +3,1 casos que o esperado de alunos da universidade portuguesa, sendo 66,5% de alunos da universidade portuguesa versus 57,4% de alunos da universidade brasileira. Comportamentos de introspecção χ^2 : $p \leq 0,000$. Na subcategoria regular, +2,6 casos que o esperado na universidade brasileira, sendo 5,3% de alunos da universidade portuguesa versus 9,3% de alunos da universidade brasileira. Na subcategoria muito bom, +3,6 casos que o esperado na universidade portuguesa, sendo 46% de alunos da universidade portuguesa versus 35,6% de alunos da universidade brasileira.

Sobre a satisfação no trabalho/estudos, χ^2 : $p \leq 0,000$. Na subcategoria Necessita melhorar, +3,2 casos que o esperado na universidade brasileira, sendo 1,5% de alunos da universidade portuguesa versus 5,0% de alunos da universidade brasileira. Na subcategoria excelente, + 2,7 casos que o esperado na universidade brasileira.

Esta curiosidade em pesquisar sobre o estilo de vida entre os estudantes, nos remete ao fato de que nos dias de hoje, quando se fala em sucesso acadêmico, não se restringe a sua operacionalização ao êxito ou aprovação nas unidades curriculares. É necessário contemplar-se, igualmente, o desenvolvimento do bem-estar psicossocial dos estudantes (Castro & Almeida, 2016). Apesar de serem considerados uma população privilegiada, os problemas psicológicos em jovens universitários são tão prevalentes como nos jovens da mesma idade que não frequentam a universidade. Estes problemas têm vindo a aumentar em número e gravidade nos últimos anos a nível internacional, com cerca de 12 a 18% dos estudantes universitários com diagnóstico de problemas psicológicos (Hunt & Eisenberg, 2010; Mowbray et al., 2006), tais como o uso excessivo de álcool (Blanco et al., 2008) e drogas (Kitzrow, 2003) ameaças à autoestima, ansiedade e depressão, stresse, suicídio, problemas alimentares e de atividade sexual (East, Peters, O'Brien & Jackson, 2010).

Conclusão

De um modo geral, conclui-se que os estudantes das duas universidades apresentam um bom estilo de vida.

Os resultados obtidos permitiram identificar itens da escala do estilo de vida que devem ser melhor desenvolvidas, com vista à adoção de medidas que promovam melhor estilo de vida contínuo de cada universitário para o sucesso académico.

Referências bibliográficas

- Anez, C. R., Reis, R. R., & Petroski, E. L. (2008). Versão brasileira do questionário “Estilo de Vida Fantástico”. Tradução e validação para adultos jovens. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 91(2), 102-109.
- Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. M., & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from the National Epidemiologic Study on Alcohol and Related conditions. *Archives of General Psychiatry*, 65(12), 1419-1437. doi: 10.1001/archpsyc.65.12.1429
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp. 1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Dias, J. R. (1993). Filosofia da educação: pressupostos, funções, método, estatuto. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49(1-2), 3-28.
- Durkheim, É. (1973). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural.
- East, L., Peters, K., O’Brien, L., & Jackson, D. (2010). Disrupted sense of self: Young women and sexually transmitted infections. *Journal of Clinical Nursing*, 19(13-14), 1995-2003. doi: 10.1111/j.1365-2702.2009.03183.x.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidáctica.
- Franca, C., & Colares, V. (2008). Estudo comparativo de condutas de saúde entre universitários no início e no final do curso. *Revista de Saúde Pública*, 42(3), 420-427.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Serrano González, M. I. (1998). *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud*. Madrid: Diaz de Santos.
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>

- Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 41(1), 167-181. doi: org/10.2202/1949-6605.1310
- Mowbray, C. T., Megivern, D., Mandiberg, J. M., Strauss, S., Stein, C. H., Collins K., ...Lett, R. (2006). Campus mental health services: Recommendations for change. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 226-237. doi: 10.1037/0002-9432.76.2.226
- Organización Mundial de La Salud. (2015). *Documentos básicos* (47ª ed.). Ginebra: Autor.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia geral: acção social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Setiér Santamaría, M. L. (1993). *Indicadores sociales de calidad de vida: un sistema de medición aplicado al país*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *Global education digest*. Paris: UNESCO Institute for Statistics.
- Zhan, L. (1992). Quality of life: Conceptual and measurement issues. *Journal of Advanced Nursing*, 17(7), 795-800. doi: 10.1111/j.1365-2648.1992.tb02000.x

Leitura de artigos científicos em inglês: desafios enfrentados por acadêmicos de biologia

Tainara Malta Acácio

Universidade Federal do Pará

Resumo

Neste trabalho procuramos analisar as dificuldades do processo de tradução/leitura de artigos científicos escritos em inglês encontradas por discentes de biologia, e algumas razões que os levam a se utilizarem de TAs. Nossa pesquisa se baseou na aplicação de um questionário (turma de Biologia), na análise de um artigo da área, na qual elaboramos questões baseadas na taxonomia de Barrett. Depois, entrevistamos estudantes e procuramos saber como foi a tradução desse artigo com o auxílio do Google tradutor. Então, fez-se uma análise das respostas e estratégias utilizadas. A análise apontou que provavelmente eles estão cientes de que a tradução não é o único meio possível de ler/compreender um artigo científico em inglês. Percebemos que o modo como eles utilizam tradução, parte de uma concepção problemática sobre o que seja língua e tradução. A intervenção por parte do leitor, e a ausência de maior conhecimento dos termos técnicos da biologia, fez com que estratégias de leitura fossem negligenciadas, com exceção da antecipação e do conhecimento prévio. Algumas das dificuldades em língua inglesa derivam da falta de conhecimento de suas especificidades, do ensino que tiveram nas escolas públicas/cursos livres, da falta de prática ou ausência de contato com a língua alvo. Reafirmamos que ser fluente na fala ou na compreensão oral/auditiva na língua alvo não necessariamente se reverte em maior desempenho na leitura. Essa atividade requer outros elementos, para que atenda aos fins que se destina, como o emprego das estratégias de abordagem do texto, a interação prévia com o gênero textual.

Palavras-chave: leitura; Inglês; artigo científico; tradução

Scientific articles reading: challenges faced by biology students

Abstract

In this work we intend to analyze the difficulties of the translation/reading process of scientific articles written in English found by biology academics, and some reasons that lead them to use ATs. Our research was based on the application of a questionnaire (group of Biology), in the analysis of an article of the area, in which we elaborated questions based on the taxonomy of Barrett. Then we interviewed students and tried to find out how the article was translated with the help of Google translator. We then analyzed the responses and strategies used. The analysis pointed out that they are probably aware that translation is not the only possible means of reading/understanding a scientific article in English. We perceive that the way they use translation, part of a problematic conception of what is language and translation. Intervention by the reader, and the lack of greater knowledge of the technical terms of biology, made reading strategies neglected, with the exception of anticipation and prior knowledge. Some of the difficulties in the English language derive from the lack of knowledge of their specificities, the teaching they had in public schools/free courses, lack of practice or lack of contact with the target language. We reaffirm that being fluent in speaking or oral/listening in the target language does not necessarily translate into higher reading performance. This activity requires other elements, so that it serves the intended purposes, such as the use of strategies to approach the text, the previous interaction with the textual genre.

Keywords: reading; English; scientific article; translation

Introdução

Este trabalho de pesquisa abordará o processo e, dentro dele, procedimentos de leitura/tradução de artigos científicos em Língua Inglesa usados por discentes do Curso de Ciências Biológicas previamente selecionados, de modo que se analisem suas estratégias de leitura/tradução e seus respectivos objetivos e efeitos. Ao entrarmos em contato com essa

realidade acadêmica, constatamos que muitas das traduções ou leituras feitas pelos discentes têm como objetivo a compreensão de artigos científicos. O problema é que muitos dos termos usados no curso não possuem tradução, ou são vocábulos científicos próprios provindos do grego/latim, situação que exige um pouco mais de esforço por parte de quem lê/traduz. Na maioria das vezes, essa situação não condiz com o nível de domínio do inglês desses estudantes, apesar de alguns já possuírem um conhecimento prévio que lhes ajuda na leitura de textos dessa natureza. Sob essas circunstâncias este trabalho procurará explicar o processo de tradução/leitura em língua inglesa, tendo em vista suas implicações para os níveis de compreensão do texto, e tem como objetivo geral compreender o processo de tradução/leitura em língua inglesa empregado por discentes do curso de Ciências Biológicas na abordagem de artigos científicos da área, considerando seus respectivos objetivos bem como os possíveis fatores que interferem nessa dinâmica e em seus efeitos. Por sua vez, esse propósito maior se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Verificar algumas razões que levam os estudantes a utilizar o recurso da tradução automática;
- Descrever os procedimentos adotados pelos discentes na leitura de artigos científicos;
- Identificar alguns dos efeitos advindos do uso da tradução automática em face dos níveis de compreensão do texto.

Sempre desejei desenvolver uma pesquisa que fosse relevante não apenas para os profissionais da língua inglesa, mas também para aqueles que atuam em outras áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, queria realizar um trabalho que ressaltasse a importância da relação entre a pesquisa e o ensino de língua estrangeira (LE), ainda que indiretamente.

O interesse por esse tema começou quando eu ainda era bolsista da Faculdade de Ciências Biológicas. Nesse departamento pude notar as dificuldades que professores e alunos apresentavam quanto ao uso de artigos científicos em inglês em sua área de estudo. A maior parte dos desafios enfrentados por esses sujeitos referia-se à habilidade de leitura no idioma, ao uso de tradutores automáticos (TA), e à especificidade dos termos técnicos encontrados.

Esta pesquisa também tem relevância pessoal para mim, pois, como acadêmica e futura profissional da tradução, creio ser importante à reflexão sobre o processo tradutório e suas implicações no dia-a-dia dos estudantes, cujas lutas e agonias muito me afligiram. Além disso, acredito ser relevante a compreensão dos processos e objetivos que direcionam os olhares de leitura e, portanto, moldam a própria natureza da compreensão leitora.

Além disso, do ponto de vista social, crer-se que este trabalho se torna importante, pois permite aos acadêmicos refletirem sobre o uso e a prática da tradução e leitura nos processos de compreensão de artigos científicos. Cremos que essa postura lhes permite equacionar a necessidade da proficiência em Inglês (em suas diferentes habilidades: *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*), e aprimorar suas abordagens não apenas no que diz respeito à leitura, mas também ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Teoria

Para Smith (2004) leitura é a mais natural atividade existente no mundo. O ato de ler sempre foi um elo entre o conhecimento, portanto o sujeito cognoscente, e o universo que o envolve, despertando o seu interesse e curiosidade. O ato de ler sempre exerceu o papel indispensável de manter leitor e informação ligados, fazendo desta uma forte atividade para aquisição de conhecimento. “Ler é um fator decisivo na vida do estudante, pois é através da leitura que ele amplia seu conhecimento, busca informações, organiza o pensamento, amplia o vocabulário” (Watermann et al., 2008, p. 2).

Muitas vezes, a depender da performance linguística do sujeito, a leitura feita em uma LE é carregada de práticas oriundas do idioma nativo, sendo assim muito provável que sua aptidão sociolinguística seja moldada nos costumes culturais da língua materna – como nos permite entender Galvão (2004, p. 89). Deste modo, essa abordagem de leitura preconcebida apresenta maiores resistências a alterações no processo de leitura ou aquisição da língua alvo. Sendo assim, é normal que o usuário de LE transfira estratégias ou perspectivas de leitura, que não são eficazes, da primeira língua para o novo idioma. Porém, esse não parece ser um único fator que interfere, às vezes negativamente, no desempenho do leitor. “A proximidade [das temáticas do texto] com o nível de

conhecimento do aluno [também] é uma condição importante, tão importante quanto o grau de atratividade do texto que deve ser de interesse do leitor” (SCHÜLTZ citado em Watermann et al, 2008, p. 5). A relação entre leitura em LE e a tradução está facetada, neste caso, pela instância da compreensão. Dessa maneira, os estudantes parecem primeiramente se aplicar mais à tradução do texto, para só depois tentar compreender o que lá está escrito. A tradução nasceu a partir da comunicação e do envolvimento de várias culturas e diferentes civilizações. Seu dever seria permitir o intercâmbio de discursos de um idioma para outro, sendo pretensamente “fiel” a ambas as línguas.

O uso recorrente da tradução como forma de aquisição de informações permitiu também uma crescente proliferação da tecnologia que possibilita o aluno se utilizar de vários recursos, métodos e estratégias para compreensão: “no âmbito da tradução, a área técnico-científica é de grande importância e requer uma revisão minuciosa de suas peculiaridades e um tratamento cuidadoso de seus problemas” (Garcia, 1992, p. 85).

Refletindo sobre as considerações de Garcia e associando-as ao uso dos artigos científicos feito por estudantes, em se tratando da tradução na leitura de artigos escritos em inglês, notamos que o uso da tecnologia funciona como auxiliador na tradução. Muitos dos usuários que se utilizam desses recursos alegam que a tradução automática tem falhas que muitas vezes passam despercebidas aos olhos de quem pouco conhece ou/e domina a língua alvo. Além disso, problemas enfrentados por esses usuários na aquisição do letramento em língua materna também podem torná-los alheios aos lapsos cometidos pelos softwares. Diante desse fato, a tradução automática passa a ser um processo que precisa ser revisado ou carece da interferência humana para ser concluída com maior êxito. Nesse sentido, cito Costa e Daniel (2013, p. 333), observando que:

é necessário enxergar a ferramenta como um auxílio ao trabalho do tradutor humano e não como uma ferramenta tradutora completa. Há limitação nas ferramentas de TA, uma vez que elas não levam em consideração características históricas, sociais e polissêmicas dos textos apresentados, as quais não podem ser implantadas no banco de dados devido a sua complexidade.

A escrita científica que muito é utilizada por estudantes universitários não é tão carregada de expressões idiomáticas/culturais, entretanto possui especificidades que em uma tradução feita por computador passam despercebidas ou são equivocadamente vertidas de uma língua para outra. Adicionamos a isso o fato de que nem sempre o acadêmico, ao utilizar um TA, está ciente de que desempenha naquele momento o complexo papel de tradutor, confundindo muitas vezes essa tarefa com uma simples leitura.

Apesar dos TAs atuarem como facilitadores no processo de compreensão de textos, incumbindo ao leitor a tarefa de atribuir sentido ou interpretar os discursos presentes nos artigos. Não necessariamente o aluno irá precisar ser fluente (nas quatro habilidades) para compreender algumas informações, todavia ele precisaria compreender para quais rumos a tradução foi levada, e se o mesmo texto científico traduzido “perdeu” consideravelmente ou não a qualidade e significação originária de seus termos e objetivos. Quando essa compreensão não ocorre nos limites desejados, muitos desses leitores se desmotivam ou creem não terem alcançado suas metas de leitura.

Baseamo-nos na taxonomia de Barrett (1972), que apresenta três níveis elementares, a saber, *compreensão literal*, *inferencial* e *avaliativa*.

A compreensão literal se refere à localização de informações e idéias que são mais explicitamente mencionadas no texto. Ela geralmente ocorre a partir da reorganização e associação de fatos ou/e tópicos que são expostos sequencialmente pelo texto, os quais possibilitam que as informações sejam rapidamente processadas. Desse modo, os leitores assimilam a ordem da exposição/narrativa por meio de nomes, números, idéias principais, e outros dados mais superficiais. Já a compreensão inferencial é estimulada pelos objetivos do leitor quando os temas demandam reflexões e imaginação. Acontece quando ele usa sua experiência pessoal ou intuição como uma base para hipóteses ou suposições, que por sua vez podem ser corroboradas por informações ou idéias do texto. Suas interpretações podem convergir ou divergir em relação ao texto de acordo com suas vivências cognitivas e suas interferências imediatas. Além disso, as respostas ou conclusões obtidas em relação aos questionamentos do leitor também podem ser um efeito da dedução ou insinuação. Por fim, a compreensão avaliativa se dá pelo julgamento, discernimento e comparação quanto à qualidade textual, à precisão dos fatos,

aceitação, valor ou/e probabilidade relacionados às idéias e informações apresentadas na leitura/material/texto. Para tanto, o leitor pode utilizar-se de critérios externos, ou seja, aqueles baseados em outras fontes, autores ou parâmetros pessoais, como experiências, valores próprios e background. A essência da avaliação é o foco na qualidade geral da leitura, bem como, eventualmente, a demonstração e julgamento das ideias feito por seus pares.

Procedimentos metodológicos

Nosso trabalho teve por *locus* uma turma do curso de ciências biológicas, campus universitário da UFPA (Universidade Federal do Pará) em Altamira. A pesquisa contou com 21 participantes. Eles foram selecionados por utilizarem com frequência artigos científicos na língua inglesa, e também em virtude de sua área de estudo, pois a ciência biológica possui unidades lexicais ou expressões bastante específicas (nomes técnicos-científicos de plantas, animais etc.), cuja tradução comumente se apresenta dificultosa. A partir dos objetivos de nosso trabalho, construímos um questionário para discentes e docente, empregando perguntas pertinentes à aquisição de LE, tradução e uso de artigos científicos nas salas de aula, dentre outros tópicos. Tais questões também se referiram ao domínio da língua inglesa, à utilização de tradutores automáticos, bem como práticas de leitura e compreensão textual, e então, realizamos a análise prévia dos dados gerados por esses instrumentos acima.

Diante disso, vimos que as dificuldades presentes no processo de tradução/leitura têm origem em diversos motivos, muitos dos quais são reconhecidos pelos próprios estudantes.

Análise de dados

A análise dos questionários nos aponta que o constante uso de artigos científicos escritos em inglês no curso de biologia pode ser parcialmente atribuído à exigência dos professores, que se justificam por querer manter suas pesquisas e aulas atualizadas de acordo com as publicações internacionais.

Mesmo esses discentes não tendo um domínio mais amplo do inglês e, por conseguinte, de suas habilidades (reading, listening, writing e speaking), eles

tendem a utilizar artigos científicos frequentemente. Talvez, por isso, necessitam recorrer aos TAs, no caso o Google tradutor. Embora isso fosse evidente mesmo antes de iniciarmos esta pesquisa, notamos também que a praticidade oferecida por esses dispositivos funciona como atrativo. No entanto, percebemos que o modo como eles são utilizados parte de uma concepção extremamente problemática sobre o que seja língua e tradução. Os leitores parecem seccionar o idioma, percorrendo da menor à maior unidade, enfatizando as dimensões léxica e semântica da LE.

Apesar de o software ser de última geração, a visão a respeito de como a tradução e a própria linguagem cooperam parece profundamente arraigada em concepções tradicionais, no sentido estruturalista ou pré-estruturalista, e restritivas que em quase nada ou pouco contribuem para o processo de compreensão do texto.

Esse processo na busca da compreensão ocorre por meio da tradução/leitura, porém, é neste período que as dificuldades e efeitos surgem. Como explicam Costa e Daniel (2013), o trabalho dos TAs precisa sofrer interferência humana para que chegue mais próximo de níveis aceitáveis de qualidade. Porém, foi perceptível não apenas a divisão do texto em vocábulos inseridos isoladamente no *software*, mas também a intervenção relativamente tímida por parte do leitor.

Nesse sentido, deixar a cargo do TA a tradução de termos isolados seria quase equivalente a usar um dicionário online. Uma das diferenças que se destacaria seria o fato da facilidade que o dispositivo oferece em permitir o Ctrl+C e o Ctrl+V, do texto do artigo para o programa de tradução, sem a necessidade de abrir as páginas do dicionário ou com a possibilidade de tratar sintagmas nominais e não apenas vocábulos. Com efeito, o nível de compreensão literal foi o que mais exibiu sinais desse impacto, não apenas por causa dos problemas com a nomenclatura, mas também por dificuldades com o próprio funcionamento da LE.

Nossa pesquisa nos permitiu observar que durante a tradução com o auxílio de recursos tecnológicos, as implicações dos meios disseminadores, do nível de domínio, do interesse pela leitura, claramente produzem forte influência na compreensão e no uso da tradução.

Algumas das dificuldades em língua inglesa derivam da falta de conhecimento das especificidades da própria LE, do ensino que tiveram nas escolas públicas ou cursos livres, da falta de prática ou ausência de oportunidade para esse contato com a língua alvo. Muitos ressaltaram ter dificuldade na tradução ou compreensão de termos técnicos ou expressões específicas da área, e ao recorrerem à tradução automática não alcançam seus objetivos, que se concentram em entender os sentidos que circulam através do texto.

O pressuposto básico desta pesquisa foi o de que o conhecimento e análise das dificuldades encontradas por acadêmicos do curso de biologia na tradução com recursos automáticos de artigos científicos escritos em LE. Durante essa prática vimos que infelizmente na maioria das vezes a tradução automática foi problemática e quase não ajudava de maneira proveitosa nas traduções. Mas, compreendemos que os estudantes não parecem estar preparados ou não recebem um apoio substancial para se utilizarem da tradução.

Reconhecemos que provavelmente eles estão cientes de que a tradução não é o único meio possível de ler ou compreender um artigo científico escrito em outro idioma que não seja o seu materno. Em contrapartida, vemos que se o aluno possui um nível de domínio e compreensão avançado em leitura (o que não quer dizer que ele precise tê-lo quanto ao *speaking*, *listening* ou *writing*), a tradução pode funcionar de modo a auxiliar muito mais na compreensão de ideias principais ou que são explícitas nos textos; ou seja, o resultado do auxílio de recursos tecnológicos na tradução de artigos científicos pode ser qualitativo se o aluno já possuir um domínio mais amplo de reading em LE.

Reafirmamos que ser fluente na fala ou na compreensão oral/auditiva na língua alvo não necessariamente se reverte em maior desempenho na leitura (cf. ARROJO, 2003). Essa atividade requer muitos outros elementos para que atenda aos fins a que se destina, como o emprego das estratégias de abordagem do texto, a interação prévia com o gênero textual, e o conhecimento acerca dos temas tratados na produção escrita. Durante a análise do questionário, os entrevistados ressaltaram que devia haver um apoio da parte dos professores em sala de aula, ou disciplinas específicas ao ensino de LEs e técnicas de leitura na grade curricular dos cursos, já que é muito cultural e, portanto, presente no campus o uso de artigos científicos escritos em inglês.

Conclusão

Em suma, nossa investigação nos permitiu acompanhar e compreender muitas das dificuldades enfrentadas por acadêmicos da biologia, e através da pesquisa e análise de dados, desenvolvemos percepções que talvez possibilitarão a esses acadêmicos entender o processo de leitura e compreensão através da tradução, e quem sabe adotar novas posturas ou procurar outros meios de transformar suas concepções sobre leitura e abordagem do texto. Além disso, esperamos que esse trabalho sirva de motivação para que esses estudantes busquem mais a aprendizagem de LÊs para crescerem e prosperarem na carreira acadêmica, pois como eles mesmos citaram, o inglês é uma porta de contato com o mundo, e uma excelente oportunidade de futuras publicações internacionais para várias áreas de pesquisa científica.

Referências bibliográficas

- Arrojo, R. (2003). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino* (2ª. ed.). Campinas: Pontes Editores.
- Barrett, T. C. (1972). Taxonomy of reading comprehension. In: *Reading 360 Monograph*. Lexington: Ginn.
- Costa, G. C. & Daniel, F. de G. (2013) Google Tradutor: análise de utilização e desempenho da ferramenta. *TradTerm*, 22, 32–361.
- Garcia, I. W. (1992). A tradução do texto técnico-científico. In: *Ilha do Desterro* (pp. 75-85). Brasil: Rio Grande do Sul.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading* (6th. Ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Watermann, H., et al. (2008). *Leitura em língua inglesa*. Concórdia: Revista Voz das Letras.

Qualidade nos serviços públicos aplicada à educação especial

Maria Audenira Lima Silva

Graduanda na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira

Adline Maria Lima Souza

Graduanda na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira

Antonio Alrenilson de Lima Silva

Graduando na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira

Luís Miguel Dias Caetano

Doutor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira

Resumo

Este trabalho pretende observar a qualidade no desenvolvimento do programa AEE (Atendimento Educacional Especializado) na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Augusta Russo, que funciona como centro da educação especial no município de Redenção-CE, buscando conhecer a qualidade com que o serviço é prestado e a abrangência do mesmo. Este programa é a base de uma inserção de crianças com deficiências, potencializando suas habilidades e minimizando suas dificuldades. Por meio de entrevistas realizadas com os aplicadores do programa e com pais de beneficiários pôde-se observar a evolução do quadro de interação das crianças, através do qual é possível verificar a aplicação do programa. Para uma maior compreensão do tema abordado, analisamos os dispositivos referentes à pessoa portadora de deficiência presentes na Constituição Federal. Para alcançar a

qualidade no serviço, o programa preza pela formação continuada de seus professores, que necessitam de uma preparação específica para a função que exercem, a escola conta com salas multifuncionais que auxiliam desde atividades cognitivas, as didáticas, que envolvem leitura. Para realização do trabalho, foi utilizada uma abordagem qualitativa por meio de entrevista, além de ter sido trabalhada uma análise documental, através de pesquisas bibliográficas e documentos fornecidos pela coordenação municipal do próprio programa. É constatado na observação as singularidades do projeto, as diferenças comparativas com o ensino comum, as estratégias ressaltando as melhores formas de ação, além de ser possível analisar a melhoria na qualidade de vida e interação social das crianças que são atendidas por esse programa. Mais que analisar a qualidade no serviço prestado pela escola, pôde-se verificar a melhoria na vida de famílias e de diversas pessoas que antes eram excluídas da sociedade e atualmente estão integradas ao convívio social.

Palavras-chave: Programa aee; qualidade; inserção de crianças com deficiência

Quality in public services applied to special education

Abstract

This paper intends to observe the quality in the development of the program AEE (Educational Specialist) in the school hall of nursery and elementary schools Maria Augusta Russo dos Santos, who works as a center of special education in the municipality of Redenção-CE, seeking to know the quality with which the service is provided and the scope of the same. This program is the basis of an insertion of children with disabilities, enhancing their skills and minimizing their difficulties. Through interviews with the executors of the program and with parents of beneficiaries could observe the evolution of the interaction of children, through which it is possible to check the implementation of the program. For a better understanding of the topic, we analyzed the devices for persons with a disability present in the Federal Constitution. To achieve quality in service, the program values the continuing education of their teachers, who need a specific preparation for the role they will play, the school has multifunctional rooms that help since

cognitive activities, The didactic involving reading. To carry out the work, we used a qualitative approach through an interview, besides having been worked a documentary analysis, through surveys and documents provided by the municipal coordination of the program itself. It is found in note the oddities of the project, the differences in comparative education policy, the strategies emphasizing the best forms of action, in addition to being able to analyze the improvement in quality of life and social interaction of children who are served by this program. More than analyze the quality in the service provided by the school, we could see an improvement in the lives of families and several people who were previously excluded from society and are currently being integrated into the social life.

Keywords: Aee program; quality; integration of children with disabilities

Introdução

A principal dificuldade encontrada consiste na inexistência de programas governamentais capazes de alcançar a todas as crianças que são atingidas por diferentes anomalias. Outro problema é a conscientização dos próprios pais que, por vergonha ou por medo do preconceito que irão enfrentar, preferem manter as crianças longe do convívio social.

É relevante enfatizar que no Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em educação especial, o que mostra a grande importância das escolas especiais, pois elas são as grandes responsáveis pelo avanço da inclusão. Em 1970, a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação para os governos e a partir disso sendo criadas instituições públicas e privadas que atendessem essa necessidade.

A Constituição federal de 1988 estabelece a importância em promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Define ainda, no artigo 205, a educação como direito de todos. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola.” A lei 7853/89 dispõe o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Considerando-se crime

recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência.

A partir de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino; mas em 1994 a política nacional de educação demarca um retrocesso, condicionando o acesso as classes comuns do ensino regular, as crianças que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum.

Em 1999, a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Diante disso surgiram diretrizes nacionais determinando que os sistemas de ensino devem oferecer o direito de matrícula a todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para um bom atendimento aos estudantes com necessidades especiais.

Sabe-se que as pessoas com necessidades especiais têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, o que os tornam iguais perante a lei. Com o passar dos anos, algumas leis foram se modificando, mas todas visando às melhorias de apoio e incentivo a estas pessoas.

O presente trabalho visa mostrar as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da educação inclusiva, desde a resistência dos pais como também as dificuldades de encontrar profissionais especializados em educação especial. Devido à dificuldade de encontrar tais profissionais, a educação especial do município de Redenção-CE encontra-se centralizada na sede, tendo que haver o deslocamento destes alunos que residem na zona rural.

De acordo com a pesquisa, foi possível perceber que a qualidade do serviço depende de profissionais especializados e também de uma estrutura adequada para a realização do trabalho, a exemplo das salas multifuncionais.

Materiais e métodos

Para realização desse trabalho de investigação foi utilizada uma abordagem qualitativa por meio de entrevista realizada com a coordenadora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) do município de Redenção.

Quando questionada sobre a importância do programa a entrevistada senhora Elenir Barros, afirma que a inclusão dessas crianças com deficiência na escola possibilitou uma interação social dos mesmos, fortaleceu a luta contra o preconceito, e permitiu aos pais a busca por uma educação especializada para seus filhos, quando antes eram apenas mantidos em casa, longe do convívio social. O AEE ao desenvolver as habilidades das crianças, abre as portas para adentrar também ao sistema regular de educação. Ao visitar a escola Maria Augusta que funciona como centro da educação especial na cidade, pode-se observar a estrutura adaptada, que conta com rampas de acesso, corredores e portas largas, para facilitar a locomoção de cadeirantes, além de salas multifuncionais, que contam com brinquedos, computadores e outros objetos que procuram minimizar as dificuldades enfrentadas pelas crianças especiais. O trabalho é desenvolvido através de projetos, cada criança recebe um tratamento específico, levando em conta qual o problema de saúde de cada uma, suas habilidades e dificuldades individuais, tudo isso visando atender com qualidade a todos os beneficiários.

De acordo com a coordenadora do programa foi realizado um trabalho para melhor receber os alunos quando chegaram na escola, por que as diferenças não eram aceitas; segundo ela, a melhor maneira para resolver essa situação é através da conscientização, por que essa questão vai além do trabalho da escola, envolve aspectos como a educação que os pais transmitem aos filhos. Acrescenta também que foram realizados concursos de desenhos e redações. Disse ainda que: “se trabalhar com o sistema regular é difícil, com o especial é mais difícil ainda.” Como complemento ao citado pela entrevistada, acrescenta-se o seguinte pensamento de Paulo Freire (2009) no livro *A pedagogia dos sonhos possíveis*: “O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.” (P. 9)

O governo federal repassa uma verba para o ministério que é repassado para a escola através dos materiais (cadeiras, computadores). As demais escolas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais também possuem uma sala de educação especial (com computadores, material didático),

mas não tem profissionais suficientes, devido a isso muitas salas estão fechadas e o atendimento é centralizado na escola Maria Augusta Russo dos Santos. Mas a meta do governo é que em cada escola funcione a sua sala de atendimento especial.

A maioria das crianças atendidas deslocam-se do distrito de Antonio Diogo; além das que se deslocam das serras do município. É obrigação do governo oferecer a educação especializada, mas o pai não é obrigado a integrá-la ao AEE, devido a isso muitos pais não procuram o programa. No município de Redenção existem mais de cem crianças com deficiência e com laudo e atualmente sessenta crianças estão frequentando as aulas. Segundo dados fornecidos pela entrevistada, de acordo com a deficiência: Cinquenta e duas crianças possuem deficiência intelectual (desde a doença mental leve/moderada à SÍNDROME DE DOWN). Um aluno apresenta transtorno de espectro autista. Três crianças apresentam as seguintes deficiências uma possui BV (Baixa Visão), uma é DV (Deficiente Visual) e uma é portadora de transtorno global do desenvolvimento e três são autistas clássicas.

Três professores atuam no programa; onde trabalham com projetos, por exemplo, através da realização de trabalhos relacionados às datas comemorativas e pedagógicas e as propostas dos projetos são divididas entre os profissionais.

Em relação ao planejamento semanal das atividades, os dados concedidos foram os seguintes: A segunda-feira é reservada para horário de estudo. Na terça-feira acontece o atendimento dos alunos de Antonio Diogo e os da localidade Serrinha Bela. Na quarta-feira são recebidos os alunos de Gurguri, Manuel dias, Outeiro, Lagoa Dantas, Antonio Diogo e Boa Fé. Na quinta-feira são atendidos os alunos de Barra Nova e Faísca. Já na sexta-feira a sede e o distrito de Antonio Diogo.

Outra informação concedida é que cada professor tem um calendário de atendimento e trabalham não somente com projetos, mas também com valores; realizam tarefas diferentes, por que os alunos possuem habilidades distintas. Os professores elaboram uma ficha individual (plano individual do aluno) para analisar o desenvolvimento das habilidades de cada aluno.

Mantoan (2003, p. 67) afirma que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Foi entrevistado também o presidente do Instituto Raielly para Crianças Especiais, senhor Carlos Raniel da Silva Nascimento, segundo ele o instituto foi criado com o intuito de alavancar e derrubar o tabu de que as crianças especiais não devem conviver com crianças sem deficiência, busca impulsionar nas crianças o sentimento de igualdade, de que elas não são diferentes ou inferiores as demais.

O instituto surge de um desejo, um sonho de ver que todos são iguais e que tudo pode ser compartilhado, o nome Raielly dado ao instituto é uma homenagem a pequena Raielly Maria filha dos fundadores Raniel e Cristiane, nascida em 13 de maio de 2014, a qual foi diagnosticada com osteogênese imperfeita (doença dos ossos de vidro), doença rara e sem cura.

A primeira dificuldade encontrada pelos pais, foi não saberem lidar com aquela doença, porém mesmo em meio as dificuldades não desistiram de lutar pela vida da filha. Após cinco meses no hospital Raielly veio a falecer no dia 20 de outubro de 2014. O sofrimento causado por sua partida, serviu como mola propulsora para incentivar a fundação do instituto, pois os pais puderam conhecer e sentir na pele as dificuldades (sejam financeiras ou psicológicas), para cuidar de uma criança especial, surge a partir daí a ideia de ajudar outras crianças e famílias que passam por situações semelhantes, essa foi a missão deixada pela pequena Raielly, que através desse projeto tem sua memória eternizada.

O instituto funciona atualmente por meio de doações, trabalho voluntário, também são organizados eventos em prol da manutenção de suas atividades e conta com parceria com alguns órgãos, em especial hospitais especializados no tratamento de crianças.

Todo o trabalho desenvolvido, visa dar uma melhor qualidade de vida a essas crianças, conhecer seus potenciais, facilitar suas atividades diárias e proporcionar um convívio social e livre de distinções.

O Instituto funciona há dois anos, abrangendo três esferas: educacional, trazendo educação inclusiva, para crianças com qualquer especialidade; saúde, com tratamento intensivo e especializado para a criança ou qualquer pessoa portadora de deficiência; e social, através do serviço de convivência, curso de aprimoramento e renda sustentável para os pais, tendo em vista o tempo que os pais tem que dedicar as crianças especiais, entre outras atividades.

Para ingressar no instituto as famílias podem procurar o serviço, mas normalmente o próprio instituto busca ativamente por essas crianças especiais, através de duas assistentes sociais que fazem parte da equipe do instituto, é feita uma triagem pra ver se ela se encaixa nos pré-requisitos para ser atendida, observando-se para onde a criança irá seguir a partir daí, por exemplo tratamento psicológico, clínico, fisioterapeuta; já na parte social dependendo da vulnerabilidade da família, pode encaminhá-la para programas sociais como bolsa família ou integrar no âmbito educacional aos cursos de serviço de convivência, que funcionam extra escola.

Resultados e conclusões

Durante a realização do trabalho notou-se que houve uma evolução em relação ao ensino na educação especial; o atendimento educacional especializado é um diferencial em relação à educação básica, possibilitando aos estudantes portadores de alguma deficiência um ensino voltado ao atendimento das suas necessidades específicas; contudo, é necessário que a quantidade de profissionais especializados na área esteja de acordo com a demanda de cada escola do município que possuem as salas multifuncionais, para que dessa forma, os estudantes possam ter acesso ao atendimento especializado nas escolas de suas comunidades ou mesmo em outras cujo deslocamento seja mais viável.

Outra dificuldade encontrada está relacionada à falta de compreensão dos familiares acerca dos inúmeros benefícios da inserção nos programas, o que ocasiona baixos números de matrículas e também desistências; torna-se necessário que os profissionais envolvidos e a comunidade em geral se mobilizem com o objetivo de informar os direitos que as crianças com alguma

deficiência possuem, influenciando-os acima de tudo ao convívio social e inserindo-as na educação regular.

A partir da análise realizada a qualidade do serviço referente ao atendimento educacional especializado no contexto pesquisado está relacionada a aspectos como o planejamento de processos de ensino que minimizem as dificuldades de aprendizado e diminuam as diferenças existentes; resultados focados no alcance do conhecimento, no desenvolvimento das habilidades e na inserção positiva na sociedade; adequação do atendimento às necessidades gerais e individuais de cada estudante; a visão dos servidores públicos voltada não somente à prestação de um serviço, mas também ao ensinamento de valores nas práticas educativas do cotidiano escolar; acrescenta-se ainda que a organização analisada nas instituições pesquisadas é extremamente positiva ao fortalecimento do programa e ao alcance dos objetivos.

De acordo com as diretrizes da educação básica e especial toda criança tem direito a educação sendo acompanhado por professores, psicólogos e fonoaudiólogos. E também nas Leis de Diretrizes Básicas da Educação Especial (LDBEN) vem mais uma vez intensificando que todos têm direito a educação e a um currículo diferenciado caso não consiga acompanhar o ensino devido a sua deficiência.

Em relação a educação básica e especial em Redenção viu-se que houve um avanço, pois, muitas crianças estão se beneficiando pelo trabalho desenvolvido na escola Maria Augusta Russo dos Santos, em parceria com a Secretaria de Educação do município. E através das ações realizadas pelo Instituto Raielly para Crianças Especiais, várias crianças conseguem melhorar a convivência em sociedade, minimizando as dificuldades e potencializando as habilidades e conhecimentos.

Referências bibliográficas

- Mantoan, M.T.E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. Coleção Cotidiano Escolar.
- Carvalho, Rosita Edler. (2010). *Educação inclusiva: os pingos nos "is".* (7ª ed.). Porto Alegre: Ed. Meditação.

Grabois, C., Mantoan, M. T. E., & Cavalcante, M. *Homepage*. Consultado em
Novembro 15, 2016 em: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>

Motivações intrínsecas à participação dos mais jovens num evento ao ar livre

Anhelina Bykova

Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais, Universidade dos Açores

Áurea Sousa

Universidade dos Açores e CEEAplA, Portugal

M. Graça Batista

Universidade dos Açores e CEEAplA, Portugal

Resumo

Este estudo visa aferir as motivações para a participação dos mais novos em eventos ao ar livre, em geral, e, em particular, no “*Encontro das Escolas de Ciclismo de São Miguel*”, organizado pela ACA (Associação de Ciclismo dos Açores), em 2016. São apresentados os principais resultados obtidos, tendo-se verificado, por exemplo, que a motivação para a participação em atividades ao ar livre é, principalmente, determinada pela possibilidade de praticar atividades físicas e de estar ao ar livre. Destacam-se dois perfis de participantes (aqui designados, respetivamente, por “*desportista*” e “*família ativa*”), em função das suas motivações para a participação neste evento.

Palavras-chave: motivações; evento desportivo; ar livre; análise de dados

Motivation for children’s participation in open-air event

Abstract

This study tries to find motivations for children’s participation in open-air events in general and specially in “*Encontro das Escolinhas de Ciclismo de São Miguel*” organized by ACA (Cycling Organization of Azores) in 2016. The main results of

this study show that the motivation for participation are based on possibility to do more exercise and be on open-air at the same time. Besides the result of the research made it clear that there were two different groups assisting event in function of their motivation to participate, that we called consequently as “sport group” and “active family group”.

Keywords: motivation; sport event; open-air; data analysis

Introdução

Os benefícios associados à prática de atividades desportivas ao ar livre, a nível da saúde e bem-estar, são bem conhecidos no contexto da adoção de estilos de vida saudáveis. Assim, uma das razões inerentes a este artigo é a relativa escassez a nível de eventos que proporcionem às crianças a possibilidade de praticar atividade física ao ar livre. A outra e a principal razão deste estudo é averiguar, através dos seus progenitores, se estes estão motivados e o que os leva a participar em eventos ao ar livre e a praticar atividade física durante a realização dos mesmos. O evento escolhido para este estudo foi o “*Escolinhas 2016*”, também designado como “*Encontro das Escolas de Ciclismo de São Miguel*”, organizado pela ACA (Associação de Ciclismo dos Açores), em 2016, o qual englobou sete encontros, sendo um desses selecionado para a recolha dos dados.

Um dos principais conceitos ligados ao estudo é a motivação, que se pode definir, segundo Chiavenato (2004), como um estado íntimo que leva uma pessoa a se comportar de determinadas formas, com o intuito de alcançar determinados objetivos ou de se envolver numa atividade para satisfazer certas necessidades pessoais. Outro conceito a referir é o de evento, que “é um facto que desperta a atenção, podendo ser notícia. Para as relações públicas, evento é “a execução de um projeto devidamente planeado de um acontecimento, com o objetivo de manter, elevar ou recuperar o conceito de uma organização junto ao seu público de interesse” (Cesca, 1997, p. 20).

As teorias motivacionais ligadas à organização de um evento desportivo são, principalmente, as “Teorias de Resultados” (Slack e Parent, 2006), ou seja,

a motivação em função do resultado que o indivíduo pretende atingir, e a “Teoria de Fixação dos Objetivos” (Carvalho e Lourenço, 2009), o que quer dizer que em função do(s) objetivo(s) que uma pessoa pretende atingir esta despende uma determinada quantidade da sua energia. No que respeita à participação num evento desportivo, as principais teorias motivacionais são a da “Necessidade Social de Hierarquia das Necessidades de Maslow” (Cunningham e Kwon, 2003) e a da “Necessidade de Relacionamento” (Teoria de Alfred), já que os indivíduos tentam criar relacionamentos interpessoais e sentimentos recíprocos com os outros aficionados. Neste sentido, é de referir, ainda, a “Necessidade de Afiliação Social” a partir da “Teoria das Necessidades Adquiridas de McClelland” (por exemplo, para uma competição desportiva ganhar sentido é preciso mais do que uma pessoa a competir; os adeptos costumam se juntar em grupos ou procurar alguém nas bancadas a quem se possam juntar). Krouse, Ransdell, Lucas e Pritchard (2011), no seu estudo, fazem alusão não só ao modelo de motivação social, mas também à teoria da definição de objetivos, de Vroom. Krouse destaca as “Teorias de Resultado” e, como corredora profissional, diz que o principal motivo para participar numa corrida é sempre o de ganhar, depois para se sentir realizada com mais um objetivo alcançado e, por fim, para se poder divertir.

Procedimentos metodológicos

Os dados foram recolhidos, no local do evento, com base num questionário administrado aos encarregados de educação ou aos seus representantes, o qual permitiu a recolha de informações acerca da idade, situação profissional, escolaridade, residência, número de filhos, interesse pela prática de atividades ao ar livre, frequência com que costumam praticá-las, e o que os motiva para assistir a atividade ao ar livre, em geral, e a este evento, em particular.

Participaram no estudo sessenta e duas pessoas que acompanhavam as crianças, o que abrangeu a quase totalidade dos adultos que se deslocaram a este encontro, em particular, no âmbito do evento desportivo-juvenil em análise.

Os dados foram analisados com base em diversos métodos estatísticos, de onde se destacam a análise de respostas múltiplas, alguns testes de hipóteses não paramétricos (nomeadamente, o teste de Mann-Whitney e o teste

de Kruskal-Wallis), o gráfico Zoom Star a duas dimensões (2D) e a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM).

Principais resultados

No que se refere aos meios de divulgação pelos quais os participantes tiveram conhecimento da realização deste evento, a Figura 1 mostra que 28% afirmaram que foi através da Associação, tendo as restantes respostas incidido equitativamente nas categorias “Escola”, “Amigos” e “Outro”, salientando-se que nesta última opção os inquiridos mencionaram “Colegas do trabalho”, “Famíliares” e “Internet”.

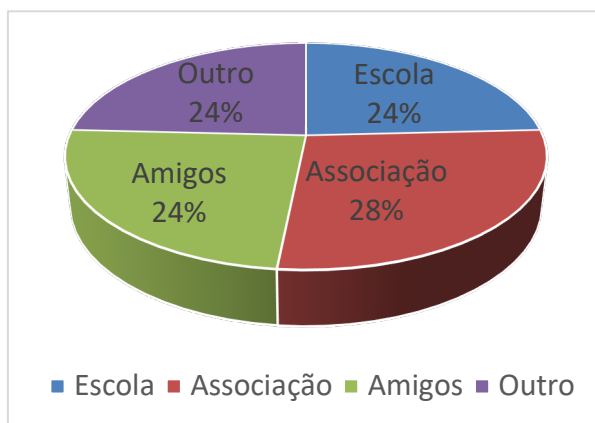


Figura 1. Como souberam da atividade

A análise de respostas múltiplas revelou que para a maioria (85.5%) dos inquiridos a principal razão para a participação em atividades ao ar livre é a possibilidade de os seus filhos poderem praticar atividades físicas. A possibilidade de passar tempo em família é uma razão muito importante para cerca de metade dos participantes (51.6%). No entanto, todas as outras razões consideradas no questionário foram também consideradas relevantes pelos inquiridos, conforme pode ser verificado pela observação da Figura 2.

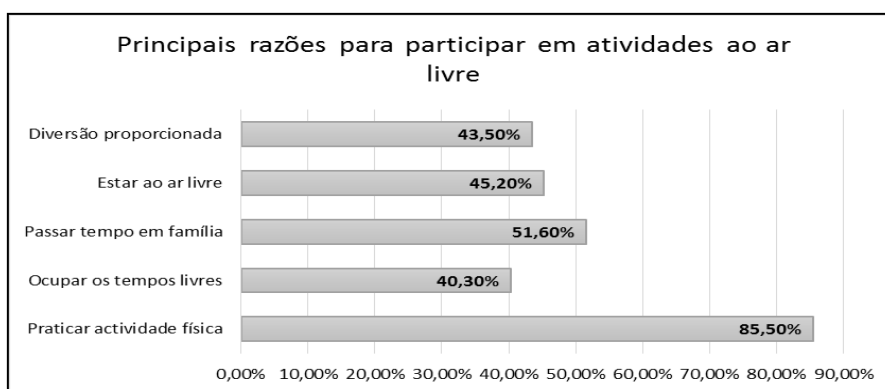


Figura 2. Principais razões para participar em atividades ao ar livre

O mesmo tipo de análise revelou que para quase metade (48.4%) o interesse pelo evento deve-se ao facto de ser uma atividade juvenil e para 46.8% dos inquiridos continua a ser de grande importância o facto de se tratar de uma atividade física. Cerca de 38.7% dos participantes consideram importante o facto de este evento ser realizado ao ar livre e estar relacionado com o ciclismo. É de salientar, ainda, que o fator competição só foi considerado importante por 16.1% dos inquiridos. Alguns dos inquiridos fizeram mesmo questão de sublinhar que *“não participavam por causa da competição”*, perspetivando a mesma como algo menos positivo. No entanto, salienta-se, mais uma vez, que uma das principais razões para participar entre os mais novos é mesmo a possibilidade de poder ganhar. Na realidade, eles encaram a vitória como mais um passo conseguido no processo do seu crescimento, num ambiente de convívio entre os jogos e brincadeiras com os demais. Assim, o lema é *“hoje estás tu a ganhar, mas amanhã eu aplico-me mais e serei eu”*.

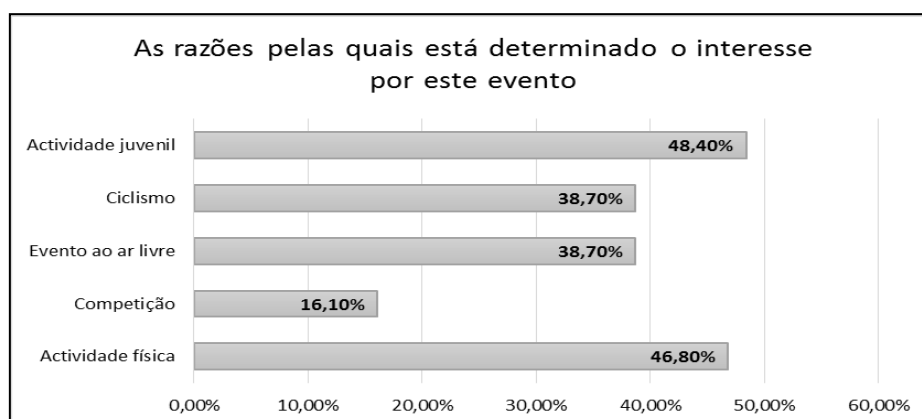


Figura 3. Razões que determinam o interesse por este evento em particular

Com o gráfico Zoom Star (Figura 4) consegue-se caracterizar o perfil dominante dos acompanhantes das crianças. Assim, a maioria tem 40 anos ou menos (59%), é do sexo masculino (52%), tem o ensino superior (56%), encontra-se empregada (87%), tem dois ou mais filhos (61%), participa em outras atividades ao ar livre (86%) e participa em atividades ao ar livre duas ou mais vezes por mês (54%).

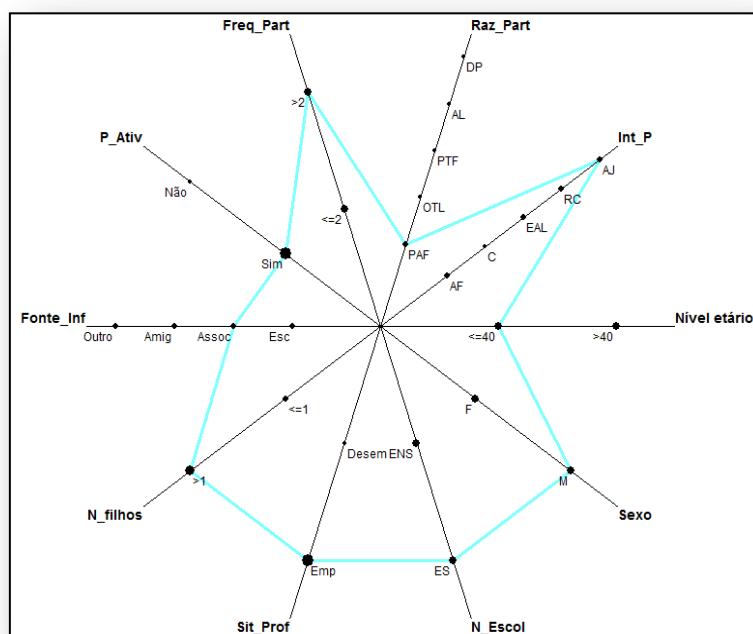


Figura 4. Gráfico Zoom Star (2D): Perfil dominante dos acompanhantes das crianças

O mapa de correspondências das categorias (Figura 5), resultante da Análise de Correspondências Múltiplas, informa que a primeira dimensão (36.6%) opõe, em geral, os que participam mais frequentemente em atividades ao ar livre por mês (>2), os quais tendem a participar em atividades ao ar livre (*Sim*); a estarem empregados e a terem conhecimento da realização do evento através da Associação; aos que praticam atividades ao ar livre por mês menos frequentemente.

A segunda dimensão (29.5%) opõe os que souberam do evento pelos amigos, não praticam atividades ao ar livre e tendem a ter o ensino superior; aos que souberam do evento pela escola, não têm o ensino superior e estão desempregados.

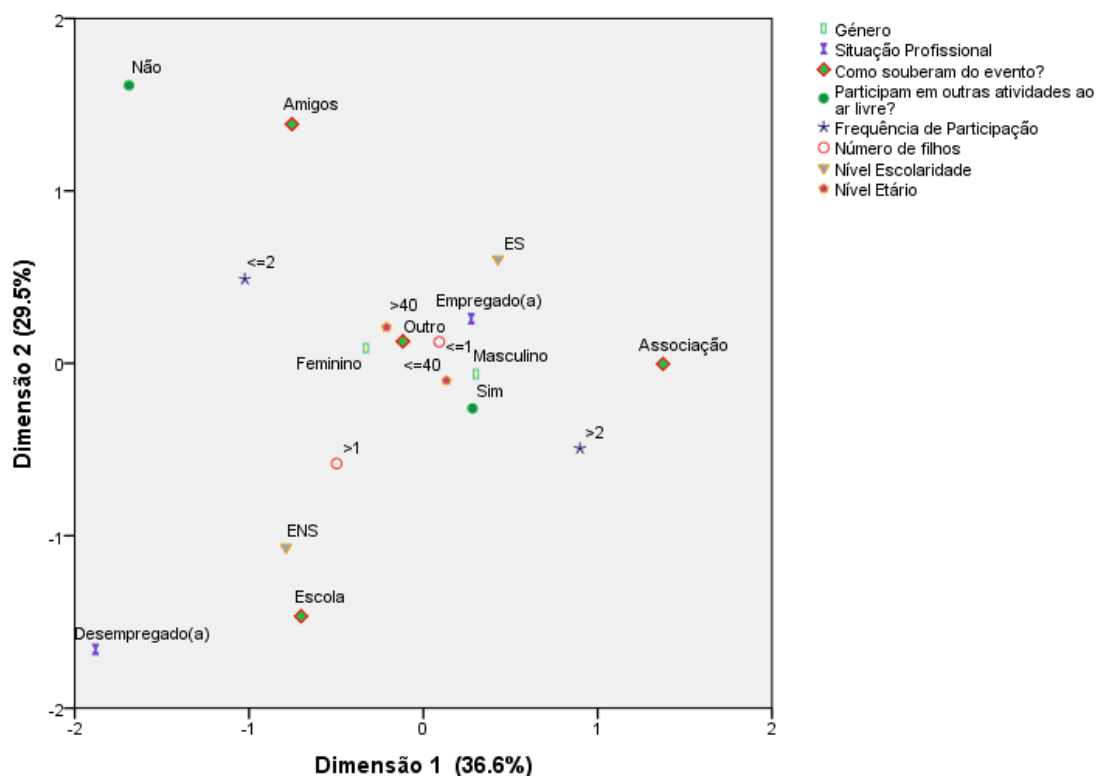


Figura 5. Mapa de correspondências das categorias (mapa perceptual) resultante da ACM (*Symmetrical normalization*)

Com base nos resultados obtidos é possível concluir que a motivação para participar em atividades ao ar livre é, principalmente, determinada pela possibilidade de praticar a atividade física e de estar ao ar livre. No entanto, é de destacar que, no decorrer desta investigação, observaram-se dois grupos diferentes em função da sua motivação para participar no evento Escolinhas, os quais foram designados, respetivamente, por “*desportista*” e “*família ativa*”.

O primeiro grupo está motivado, essencialmente, pela atividade física e pela competição. Também se observa que a motivação para participar em competições já vem da escola e que, em geral, quanto maior é o número de filhos maior é a motivação para a participação da família em eventos de carácter desportivo realizados ao ar livre. Neste caso, vieram ao evento, principalmente, pela modalidade a que este se reporta e souberam da sua realização através da Associação ou de amigos da Associação.

O outro grupo está motivado, sobretudo, pela possibilidade de passar tempo de qualidade ao ar livre e em família, valorizam muito a diversão proporcionada, apreciam a atividade física, gostam de andar de bicicleta, mas

não da competição. Na maioria das vezes ficaram a saber pelos amigos ou por outro meio, isto é, através de colegas no trabalho, familiares ou da internet.

No que se refere à frequência com que participam em atividades ao ar livre por mês, concluiu-se, utilizando o teste de Mann-Whitney, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os que participam em outras atividades ao ar livre e os que não participam ($U=34.32$; $p=0,00 < 0.01$), sendo de referir, que a média das ordens (MR) é mais elevada no caso dos que participam em outras atividades ao ar livre (34.32 *versus* 9.00).

Ainda no que respeita ao nível da frequência com que participam em atividades ao ar livre por mês, concluiu-se, utilizando o teste de Kruskal-Wallis (alternativa não paramétrica à *One-way ANOVA*), que existem, como era expectável, diferenças significativas entre pelo menos dois dos grupos definidos pelas categorias da variável “Como soube do evento? /Modo de divulgação do evento” ($H=9.321$; $p=0.025$), considerando um nível de significância de 0.05.

Considerações finais

A motivação para a participação em atividades ao ar livre é, principalmente, determinada pela possibilidade de praticar atividades físicas e de estar ao ar livre. Destacam-se dois perfis de participantes, que aqui foram designados, respetivamente, por “*desportista*” e “*família ativa*”, em função das suas motivações para a participação neste evento.

Como limitações do estudo, consideramos a dimensão da amostra, embora quase todos os participantes do evento tenham respondido ao questionário, e o facto de, embora tratar-se de um evento juvenil, onde toda atenção estava centralizada nos concorrentes (isto é, nas crianças), os inquiridos terem sido os seus encarregados de educação, o que não anula, de modo algum, os resultados da pesquisa, já que o objetivo final se relaciona com a família.

Este estudo poderá contribuir para o aumento e para a melhoria da oferta de eventos que envolvam atividades ao ar livre. Entre as pistas de investigação futuras, sugere-se o desenvolvimento de um estudo nesse âmbito, com base numa amostra mais ampla.

Referências bibliográficas

- Carvalho, P. G. D., & Lourenço, R. (2009). Turismo de prática desportiva: um segmento do mercado do turismo desportivo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(2), 122-132.
- Cesca, C. G. G. (1997). *Organização de eventos: manual para planejamento e execução*. São Paulo: Grupo Editorial Summus.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Thomson.
- Cunningham, G. B., & Kwon, H. (2003). The theory of planned behaviour and intentions to attend a sport event. *Sport Management Review*, 6(2), 127-145.
- Krouse, R. Z., Ransdell, L. B., Lucas, S. M., & Pritchard, M. E. (2011). Motivation, goal orientation, coaching, and training habits of women ultrarunners. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 25(10), 2835-2842.
- Slack, T., & Parent, M. M. (2006). *Understanding sport organizations: The application of organization theory*. Human Kinetics.

Estudo de impacto e satisfação de evento desportivo: um caso prático

Sérgio Pinheiro

Universidade dos Açores, Portugal

Áurea Sousa

Universidade dos Açores e CEEAplA, Portugal

M. Graça Batista

Universidade dos Açores e CEEAplA, Portugal

Resumo

Este estudo visa analisar o impacto que o evento Sata Azores Pro teve na comunidade local, aferindo a despesa e a satisfação dos visitantes, e entender como a satisfação dos mesmos pode ajudar a desenvolver a imagem dos Açores como destino turístico. Foi aplicado um inquérito por questionário aos visitantes deste evento, tendo-se obtido 208 questionários válidos. Os participantes no estudo pronunciaram-se sobre a despesa efetuada durante a estadia e sobre a satisfação em relação aos diversos atributos deste evento. Verificou-se uma despesa maior com alojamento, transporte aéreo e terrestre, tendo-se obtido a estimativa de 1350€ para a despesa média por visitante. Os visitantes avaliaram, em geral, positivamente o evento, e expressaram níveis mais elevados de satisfação no que respeita aos acessos ao local e ao desempenho dos atletas.

Palavras-chave: evento desportivo; impacto; despesa; satisfação; qualidade

Study of impact and satisfaction of a sport event: a practical case

Abstract

This study aims to analyze the impact that SATA Azores Pro had on the Azorean economy, assessing expenses and satisfaction of the visitors, and tries to

understand how their satisfaction towards the event can help to develop the Azores as a tourism destination. A questionnaire survey was applied to the visitors of this sport event, and 208 valid questionnaires were obtained. The participants in the study gave information about expenses during the time they were in São Miguel and about their satisfaction towards the different event attributes. The visitors who came to the region had an average expense of 1350€, where we can highlight airline tickets, hotel, taxi/bus/rent-a-car and food expenses. The collected data points to a positive evaluation of the event with the highlight to the access to the location where the event took place and to the athletes' performance.

Keywords: sport event; impact; expense; satisfaction; quality

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Turismo, o turismo tem crescido continuamente ao longo de décadas para se tornar uma das maiores indústrias do mundo, estando ligado ao desenvolvimento, e a sua dinâmica tornou-o um fator chave para o progresso socioeconómico. Turismo representa 10% do produto mundial, 7% das exportações mundiais e 30% da exportação de serviços, sendo de referir que uma pessoa em cada onze trabalha na área do turismo.

Os Açores organizam, atualmente, vários eventos internacionais, tais como o SATA Airlines Rally Azores, o Red Bull cliff diving, o SATA Azores Pro, entre outros. Estas provas são geralmente transmitidas por canais de televisão e pela internet e chegam a milhões de pessoas, atraindo muitos visitantes e participantes.

O “Sata Azores Pro” é um evento desportivo ligado ao surf que ocorre nos Açores, mais precisamente na ilha de São Miguel, desde 2009. Em 2015 ocorreu a sua 7ª edição, inserida no circuito mundial de surf, em que participaram alguns dos melhores surfistas do mundo. Tentar aferir a despesa, avaliar a satisfação com cada um dos atributos do evento e a nível global, por parte dos visitantes, torna-se importante para saber se o evento foi um sucesso ou não e definir como

é que o evento se transformará, para que sejam minimizados os impactos negativos e maximizados os impactos positivos de um evento do género, sejam estes económicos, sociais, culturais e ambientais.

Este estudo tem o intuito de avaliar o impacto que o SATA Azores Pro 2015 teve na comunidade local, contemplando, nomeadamente, a aferição da despesa média dos visitantes a nível das diversas rubricas; e a avaliação da qualidade do evento e, consequentemente, da satisfação dos inquiridos com o mesmo.

Na segunda secção é apresentada uma breve revisão da literatura de interesse para o tema da investigação. Na terceira secção são referidos os principais procedimentos metodológicos e na quarta secção são apresentados os principais resultados da investigação. Finalmente, na última secção, são tecidas algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Revisão de literatura

Segundo Getz (2004), os dicionários consideram evento como um acontecimento, uma ocorrência, incidente ou experiência. “Evento” é normalmente utilizado no desporto para descrever um tipo de competição. Há uma característica que se observa em todos os eventos, o facto de serem temporários. Os eventos planeados normalmente têm uma duração fixa e são divulgados com antecedência, com aquilo que os torna únicos, o programa, o ambiente e as pessoas.

Vieira (2015) considera os eventos como acontecimentos efémeros, com uma participação e duração mínimas, promovidos por entidades e organizados para comemorar, divertir os participantes ou por qualquer outra razão relacionada com a vida das cidades, empresas e da comunidade local, regional ou nacional, normalmente com uma certa complexidade, são intangíveis e irrepetíveis e são importantes pelos contributos e efeitos mais ou menos duradouros.

Segundo Gibson (1998), o turismo baseado no desporto tornou-se importante nos últimos anos e um popular produto turístico. Kaplanidou e Vogt (2010) afirmam que os destinos turísticos usam eventos desportivos para atrair participantes e espectadores que depois vão guardar percepções acerca

dos mesmos e dos locais em que se realizam. De acordo com Bicudo e Horta (2009), ao longo das últimas décadas o surf, como desporto e atividade económica, tem crescido a uma taxa estável em Portugal, com um número de desportistas entre 50 000 e 70 000.

Para Getz (2004), o turismo de eventos normalmente é usado a nível da estratégia de marketing e do desenvolvimento de destinos turísticos, para que se possa alcançar todos os potenciais benefícios económicos dos eventos. Segundo Getz (2008), o turismo de eventos é principalmente orientado para a obtenção de benefícios económicos, mas é necessário analisar também os impactos a nível social, cultural e ambiental. Raj, Walters e Rashid (2013) consideram que o motivo para a existência de eventos está relacionado com o turismo e com as oportunidades económicas que destes advêm, tais como os benefícios culturais e sociais. Segundo Getz e Page (2016), o turismo de eventos constitui uma subclasse com um vínculo entre turismo e eventos e a sua crescente importância para o desenvolvimento, como atividade económica, muito se deve às características chave dos eventos.

Hodur e Leistritz (2006) consideram que a construção de infraestruturas, a operacionalização do evento e as despesas relacionadas com os visitantes e participantes no evento são três origens para o benefício económico de um evento. A estimação do impacto económico relativo à construção de infraestruturas e à operacionalização do evento são relativamente fáceis de calcular. Menos transparente e necessitando de recolha de dados é o impacto económico das despesas dos visitantes e participantes (e.g., custos de viagem, refeições, alojamento e outras compras motivadas pelo evento).

Higham (1999) sugere que os eventos desportivos de pequena escala podem ter maior impacto positivo na comunidade local, na medida em que, sempre que possível, podem ser aproveitadas as infraestruturas existentes, requerem o mínimo de fundos públicos, o controlo da multidão e do congestionamento do trânsito é mais fácil, em relação aos megaeventos, além de que minimizam os efeitos da sazonalidade. Este autor também refere que é necessário atrair eventos adequados à escala do local, tanto a nível das infraestruturas como dos restantes recursos disponíveis. O estudo efetuado por Gibson, Kaplanidou e Kang (2012) confirma as evidências de Higham de que os pequenos eventos promovem um fluxo consistente de visitantes, tirando

frequentemente partido das infraestruturas existentes e com uma dimensão que é compatível com a da comunidade local.

Arnegger e Herz (2016) consideraram, no seu estudo, que os turistas estrangeiros são o grupo que tem que ser atraído pela despesa acima da média, com um grande impacto na restauração e hotelaria. Os impactos económicos oriundos da despesa efetuada durante o evento serão temporários, mas podem ajudar um emergente destino turístico a recolher não só atenção como também aumentar o reconhecimento internacional e reputação entre potenciais turistas, estabelecendo uma relação entre imagem do destino turístico e impacto económico criado pelas potenciais futuras visitas de turistas.

Segundo Lim e Patterson (2008), os eventos desportivos, especialmente nas ilhas, podem ser atrações poderosas, fornecendo boas oportunidades para regenerar antiquados destinos turísticos e fornecer produtos de alto valor para turistas modernos. As ilhas são consideradas excelentes locais para eventos de elevado valor económico, sendo estes essenciais para o desenvolvimento turístico sustentável e para a sua otimização. Para isso, o planeamento é de crucial importância para fazer face aos desafios, ambientais, de capacidade de acolhimento e de falta de espaço, de forma a não deixar como legado um fardo demasiado pesado.

Procedimentos metodológicos

Participaram no estudo 208 pessoas que assistiram ao evento, realizado em São Miguel (Açores, Portugal), entre 22 e 27 de setembro de 2015, sendo de realçar que a maioria (68.3%) é do sexo masculino. Em relação à distribuição dos indivíduos que fazem parte da amostra por idades, verificou-se que 60% dos visitantes tinham idades entre os 26 e os 50 anos, sendo de referir, ainda, que as percentagens dos visitantes com menos de 20 anos e a dos visitantes com mais de 65 anos rondaram ambas os 3%,

Foi elaborado um questionário, contendo treze questões, algumas de cariz sociodemográfico, outras referentes à avaliação da qualidade do evento (em geral e a nível de diversos atributos específicos) e outras à aferição da despesa efetuada a nível de diversas rubricas (Pinheiro, 2016).

No que se refere às despesas efetuadas pelos inquiridos, foram aferidos os montantes gastos nas seguintes rubricas: alojamento; passagens aéreas; transportes terrestres (e.g., táxi, autocarro, carro de aluguer); alimentação; divertimento; compras; despesas relacionadas com o evento; e outras despesas.

Os inquiridos avaliaram a qualidade deste evento desportivo no que se refere a diferentes atributos: organização geral, eventos sociais, segurança geral, segurança nas etapas, informação nos media, na internet e no local, desempenho dos participantes, atratividade, assistência geral, acesso ao local e infraestruturas de apoio. A avaliação destes atributos foi efetuada através de uma escala tipo Likert com sete níveis (1-“*Muito fraco*”; 2-“*Fracó*”; 3-“*Não satisfatório*”; 4- “*Razoável*”; 5-“*Satisfatório*”, 6-“*Bom*” e 7-“*Muito bom*”).

No que se refere à recolha dos dados, os inquiridos foram elucidados relativamente aos objetivos da investigação e a sua participação foi voluntária. A análise dos dados foi efetuada com base em diversos métodos estatísticos, entre os quais se encontram, por exemplo, algumas medidas sumárias no âmbito da Estatística Descritiva, o teste U de Mann-Whitney e a regressão logística ordinal.

Foram efetuadas diversas regressões ordinais, uma para cada uma das variáveis dependentes correspondentes às diferentes rubricas de despesa, considerando como variáveis independentes o “*Género*”, a “*Idade*”, “*Está a viajar acompanhado?*”, “*Primeira vez em São Miguel*”, “*Já visitou outras ilhas?*”, “*Pretende visitar?*”, “*Costuma assistir a este tipo de evento?*”, “*Companhia aérea*” e “*Área geográfica de origem*”. Os modelos de regressão logística ordinal foram estimados através do método da máxima verosimilhança (e.g., Ananth e Kleinbaum, 1997). A significância de cada um dos modelos de regressão ordinal foi avaliada usando o teste do rácio de verosimilhança e os testes do qui-quadrado e da *Deviance*, considerando um nível de significância de 0.05.

Principais resultados

Análise/aferição da despesa

Cerca de 36% dos inquiridos gastaram 501€ ou mais e cerca de 30% gastaram menos de 201€ com o Hotel, tendo os inquiridos gasto em média 342,31€ nesta rubrica. Em relação às despesas com a passagem de avião, é de

de referir que quase metade (49%) gastou menos de 301€ e que os inquiridos efetuaram uma despesa média de 300,48€ nessa vertente. Relativamente a despesas com transportes, é de salientar que mais de 60% dos inquiridos gastaram menos de 201€ e que a média das despesas neste âmbito foi de 193,40€. As quantias gastas com a alimentação por parte dos visitantes variaram bastante, sendo de salientar que 58% dos respondentes despenderam 200€ ou menos e apenas 12% gastaram 401€ ou mais, tendo a despesa média referente a este item sido de 205,56€. No que se refere às despesas com divertimento, é de salientar que 82% dos visitantes gastaram 200€ ou menos e que apenas cerca de 2% realizaram despesas superiores a 400€, tendo-se concluído ainda que a média das despesas dessa natureza foi de 133,18€. A maior parte dos visitantes não gastou muito em compras, sendo de salientar que 70% gastaram menos de 100€ e em média os visitantes gastaram cerca de 91,90€. No que respeita às despesas com o evento, constatou-se que a esmagadora maioria (86%) gastou 100€ ou menos e que a despesa média com esta rubrica foi de 83,33€. No total obteve-se uma despesa média por visitante de 1 350,15€ (mediana=1 250€; moda=950€).

Segundo os resultados do teste U de Mann-Whitney, concluiu-se, considerando um nível de significância inferior a 0,05, que existem diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas que visitaram pela primeira vez São Miguel e as restantes, em relação às despesas com hotel, transporte, alimentação e divertimento. Os que visitaram esta ilha pela primeira vez tiveram uma despesa superior em relação ao hotel, táxi/autocarro/carro de aluguer, alimentação e divertimento, comparativamente aos restantes.

No que se refere aos resultados referentes às regressões ordinais, é de salientar que: as pessoas com idades entre os 20 e os 25 anos têm uma maior probabilidade de gastarem menos em transportes terrestres do que as com mais de 65 anos; os que viajam da Ásia e da zona oeste e sul da Europa têm uma maior probabilidade de gastarem menos em transportes do que os que viajam da zona central e norte da Europa; as pessoas com idades entre os 36 e os 50 anos têm uma maior probabilidade de efetuarem uma despesa superior em alimentação do que as pessoas com uma idade superior a 65 anos; os visitantes oriundos do sul e oeste da Europa têm uma maior probabilidade de gastarem menos em alimentação em comparação com os da Europa central e do norte; as

peessoas que viajam de Ponta Delgada com a companhia aérea Ryanair têm uma maior probabilidade de gastarem mais na rubrica “Despesas com divertimento” do que as que viajam com outras companhias aéreas.

Avaliação dos atributos do evento

Em geral, todos os atributos do evento foram avaliados positivamente. O atributo que gerou maior nível de satisfação foi o acesso ao local (48% dos visitantes avaliaram este atributo como “*Muito bom*” e 34% como “*Bom*”). O desempenho dos atletas também foi alvo de avaliações muito positivas, com 75% dos visitantes a avaliarem este aspeto como “*Bom*” ou “*Muito bom*”. É de realçar que outros atributos, tais como a organização geral, a segurança geral, a segurança nas etapas, a informação na internet, a atratividade das etapas e as infraestruturas de apoio, obtiveram mais de 50 % de avaliações com as classificações de “*Bom*” e “*Muito bom*”. Os visitantes mostraram-se menos satisfeitos com os atributos “Eventos sociais”, “Informação nos media” e “Assistência geral”, os quais foram avaliados com uma qualificação inferior a “Satisfatório” por, respetivamente, 43%, 31% e 28% dos inquiridos.

O teste U de Mann-Whitney permitiu concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros a nível da avaliação dos seguintes atributos do evento: “Eventos sociais” ($p=0.000$), “Segurança Geral” ($p=0.031$) e “Assistência Geral” ($p=0.012$), considerando um nível de significância de 0.05, com os visitantes do sexo feminino a atribuírem uma avaliação superior a estes atributos, comparativamente aos do sexo masculino. Existem diferenças estatisticamente significativas entre os inquiridos que voltaram à ilha de São Miguel e os restantes no que se refere à “Assistência geral” ($p=0.044$), com os primeiros a concederem uma avaliação superior a este item. Existem diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas que já visitaram outras ilhas dos Açores e as restantes a nível da avaliação do item “Informação nos media” ($p=0.011$), tendo-se constado que quem visitou outras ilhas dos Açores avaliou de forma superior o evento no que se refere a este item.

Como os valores da média (65,3) e da mediana (66) das pontuações totais relativas à escala que avalia a qualidade do evento são superiores ao ponto médio (48) do intervalo de variação da escala ([12, 84]), podemos concluir que

os inquiridos estão globalmente satisfeitos com o evento. Este aspeto é relevante, dado que, de acordo com Kaplanidou e Vogt (2010), a participação em eventos futuros depende muito da satisfação dos visitantes e Theodorakis, Kaplanidou e Karabaxoglou (2015) salientam o efeito positivo que a qualidade tem a nível da satisfação com o evento.

Considerações finais

Os inquiridos do SATA Azores Pro efetuaram despesas com um valor superior nas rubricas relativas ao hotel, alimentação, passagem de avião e com táxi/autocarro ou carro de aluguer. Quem visitou a ilha de São Miguel pela primeira vez teve um perfil de despesa superior quando comparado com as pessoas que já a visitaram, com uma despesa superior em hotel, táxi/ autocarro/ carro de aluguer, alimentação e divertimento. Com os dados obtidos obteve-se um valor para a despesa média de 1 350,15€ por visitante. Assim, se houvesse 1 000 visitantes e participantes com este perfil de despesa atingir-se-ia um impacto de cerca de 1 350 000€ na região.

Em consonância com o defendido por Arnegger e Hertz (2016), de que o ideal seria atrair mais visitantes estrangeiros, e com a afirmação de Tang e Turco (2001), de que os visitantes que viajavam grandes distâncias têm um perfil de despesa superior, constatou-se que no caso do SATA Azores Pro 2015 as pessoas oriundas do centro e do norte da Europa gastaram mais do que os visitantes da parte sul e oeste da Europa em passagens de avião, em táxi/ autocarro/ carro de aluguer e em alimentação. Verificou-se, ainda, que as pessoas com idades entre os 35 e os 50 anos tendem a ter gastos superiores com a alimentação, comparativamente aos visitantes com mais de 65 anos. Assim, concluiu-se que os visitantes do centro e do norte da Europa com idades entre os 35 e os 50 anos têm um perfil de despesas superior, sendo necessário atrair este grupo para maximizar o impacto económico e, assim, melhorar a qualidade de vida das populações locais.

Em relação à satisfação dos visitantes a nível dos diferentes atributos, de um modo geral, todos os atributos foram avaliados de uma forma positiva, tendo as avaliações de “*Fraco*” e “*Muito fraco*” sido residuais. O “Acesso ao local” e o “Desempenho dos atletas” foram os atributos a que os visitantes atribuíram

melhores classificações, com cerca de 82% e 75% dos inquiridos a atribuir-lhes, respetivamente, uma avaliação igual ou superior a “*Bom*”. O atributo “Eventos sociais” foi o que menos agradou aos visitantes, com cerca de 43% destes a atribuírem-lhe uma avaliação igual ou inferior a “*Razoável*”.

As pontuações totais relativas à escala que avalia a qualidade do evento permitiram concluir que os inquiridos estão globalmente satisfeitos com a qualidade do mesmo. Assim, podemos considerar que o “SATA Azores Pro” foi um sucesso em termos da experiência que proporcionou aos visitantes.

A pequena dimensão da amostra e o facto de que muitos dos entrevistados não responderam à questão das despesas efetuadas durante a estadia são as principais limitações do estudo. É de referir, ainda, que não foi possível apurar, por falta de informação, o valor do investimento feito pelos vários intervenientes do evento, o que tornou impossível verificar esse impacto e levou-nos a focar o estudo na despesa dos visitantes. No entanto, é necessário não esquecer que o impacto económico é muito mais do que as despesas dos visitantes, apesar destas serem consideradas a chave do impacto económico, pelo que ficaram ainda por contabilizar todos os outros impactos (diretos, indiretos e induzidos).

Referências bibliográficas

- Ananth, C.V., & Kleinbaum, D. G. (1997). Regression models for ordinal responses: A review of methods and applications. *International Journal of Epidemiology*, 26(6), 1323-1333.
- Arnegger, J., & Herz, M. (2016). Economic and destination image impacts of mega-events in emerging tourist destinations. *Journal of Destination Marketing & Management*, 5(2), 76-85.
- Bicudo, P., & Horta, A. (2009). Integrating surfing in the socio-economic and morphology and coastal dynamic impacts of the environmental evaluation of coastal projects. *Journal of Coastal Research*, SI 56 (Proceedings of the 10th International Coastal Symposium), Lisboa.
- Getz, D. (2004). Event management and event tourism. New York: Cognizant Communications Corp.

- Getz, D. (2008). Event tourism: Definition, evolution, and research. *Tourism Management*, 29(3), 403–428.
- Getz, D., & Page, S. J. (2016). Progress and prospects for event tourism research. *Tourism Management*, 52, 593-631.
- Gibson, H. J. (1998). Sport tourism: A critical analysis of research. *Sport Management Review*, 1(1), 45–76.
- Gibson, H. J., Kaplanidou, K., & Kang, S. J. (2012). Small-scale event sport tourism: A case study in sustainable tourism. *Sport Management Review*, 15(2), 160–170.
- Higham, J. (1999). Commentary - Sport as an avenue of tourism development: An analysis of the positive and negative impacts of sport tourism. *Current Issues in Tourism*, 2(1), 82-90.
- Hodur, N. M., & Leistritz, F. L. (2006). Estimating the economic impact of event tourism. *Journal of Convention & Event Tourism*, 8(4), 63-79.
- Kaplanidou, K., & Vogt, C. (2010). The Meaning and measurement of a sport event experience among active sport tourists. *Journal of Sport Management*, 24(5), 544-566.
- Lim, C. C., & Patterson, I. (2008). Sport tourism on the islands: The Impact of an international mega golf event. *Journal of Sport & Tourism*, 13(2), 115-133.
- Pinheiro, Sérgio (2016). *Estudo de impacto e satisfação de evento desportivo: um caso pratico*, Dissertação de mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Raj, R., Walters, P., & Rashid, T. (2013). *Events management Principles & practice*, 2ª edição, California: SAGE Publications Ltd, Thousand Oaks.
- Tang, Q., & Turco, D.M. (2001). Spending behaviors of event tourists. *Journal of Convention & Exhibition Management*, 3(2), 33-40.
- Theodorakis, N. D., Kaplanidou, K., & Karabaxoglou, L. (2015). effect of event service quality and satisfaction on happiness among runners of a recurring sport event. *Leisure Sciences*, 37(1), 87-107.
- Vieira, J. M. (2015). *Eventos e turismo: Planeamento e organização, da teoria à prática*. Lisboa: Edições Sílabo.

Avaliação de desempenho no setor de medicina dentária

Marina Medeiros

Universidade dos Açores, Portugal

Áurea Sousa

Universidade dos Açores e CEEAplA, Portugal

M. Graça Batista

Universidade dos Açores e CEEAplA, Portugal

Resumo

Pretende-se avaliar o desempenho dos colaboradores de uma empresa do sector de medicina dentária, de forma a serem desencadeadas medidas de intervenção, que permitam motivar e melhorar o desempenho dos mesmos. Para esse efeito, foram utilizados dois métodos de avaliação de desempenho tradicionais e um método moderno, designado por “Avaliação 360º”. De um modo geral, conclui-se que os indivíduos apresentam uma performance satisfatória. Os resultados obtidos permitiram identificar fatores suscetíveis de poderem influenciar o desempenho, com vista à adoção de medidas que promovam o melhoramento contínuo do desempenho de cada colaborador.

Palavras-chave: gestão de recursos humanos; avaliação de desempenho; métodos de avaliação de desempenho; análise de dados

Performance evaluation in the dentistry sector

Abstract

The objective is to evaluate the performance of the employees of a company in the dentistry sector, in order to trigger intervention measures that motivate and

improve their performance. For this purpose, two traditional performance evaluation methods and a modern method, called "360° Assessment", were used. In general, we conclude that employees perform satisfactorily. The results allowed to identify factors that may influence performance, with a view to adopting measures that promote the continuous improvement of each employee's performance.

Keywords: human resource management; performance evaluation; methods of performance evaluation; data analysis

Introdução

A constante necessidade de as organizações terem presentes uma boa gestão de recursos humanos e, conseqüentemente, um sistema apropriado de Avaliação de Desempenho (AD) leva a que Lacombe e Albuquerque (2008) afirmem que estas práticas conduzem a um melhoramento na performance da organização.

A revisão da literatura sobre os diversos sistemas de AD está na base da utilização de dois modelos de questionário, no presente estudo, nomeadamente, questionário 1 (*"Autoavaliação"/"Avaliação pelo Superior"*) e questionário 2 (*"Avaliação 360°"*), conforme será enfatizado na terceira secção.

A amostra considerada faz parte de uma empresa ligada ao setor da medicina dentária. Procedeu-se à recolha dos dados a fim de se avaliar e compreender o desempenho de cada indivíduo, de forma a serem identificadas eventuais lacunas a nível do desempenho dos colaboradores da entidade, de forma a poderem ser desencadeadas algumas medidas de intervenção, que permitam motivar e melhorar o desempenho dos colaboradores, incluindo a sua produtividade.

Na segunda secção, é efetuado o enquadramento teórico do trabalho, apresentando-se uma síntese sobre diversos sistemas de avaliação de desempenho suscetíveis de serem utilizados no seio das organizações. Na terceira secção, são referidos os principais procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Na quarta secção, são apresentados alguns dos

principais resultados da investigação. Finalmente, na última secção, são tecidas algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Os sistemas de avaliação de desempenho

Caetano (2008) argumenta que a introdução de um sistema de AD nas organizações contribui para a obtenção de resultados positivos, visto possibilitar a observação e AD dos colaboradores. O objetivo da implementação do sistema passa por, numa fase final, confrontar os colaboradores com os objetivos e expectativas e, posteriormente, dar orientação sobre as melhorias importantes a realizar e como as atingir.

Na avaliação de desempenho deparamo-nos com métodos tradicionais e métodos modernos.

Segundo Chiavenato (1999), os métodos tradicionais mais utilizados são as escalas de escolha forçada, escalas gráficas, pesquisa de campo, incidentes críticos e lista de verificação. Este autor argumenta que os métodos tradicionais de AD contêm componentes negativas e antiquadas, associados a processos burocráticos, comuns e repetitivos, referindo ainda que estes métodos são vistos como um fim e não um meio.

Com o passar do tempo, constata-se que a burocracia dos processos de avaliação tem tomado menos relevância, dando lugar a processos de AD simples e descontraídos, evitando os formalismos e critérios complicados (Chiavenato, 1999).

Câmara, Guerra e Rodrigues (2003) alegam que o sistema de AD é um fator-chave na gestão de indivíduos. A AD é, geralmente, utilizada para manter, motivar ou melhorar o desenvolvimento dos colaboradores, pelo que tem sido atribuída uma importância cada vez maior à implementação e ao desenvolvimento de novos métodos de AD. Desta forma, surgem novos métodos numa nova vertente de AD direccionada para a autoavaliação, auto-direção de pessoas, maior participação do colaborador no plano de desenvolvimento individual e para a melhoria contínua de desempenho de cada colaborador, nomeadamente o da avaliação 360°, também conhecido como *feedback* 360°, e o da gestão por objetivos.

No caso do presente estudo, foram aplicados métodos que recorrem a escalas gráficas e a listas de verificação, além da avaliação 360°. O método das escalas gráficas é o mais frequentemente empregue, devido à sua simplicidade. A sua utilização exige cuidados maiores a fim de neutralizar a subjetividade e a apreciação do avaliador, que podem provocar interferências nos resultados. Este procedimento avalia o desempenho dos indivíduos por meio de fatores de avaliação previamente definidos e selecionados, tendo em atenção o que se pretende avaliar nos indivíduos (Chiavenato, 1999).

A lista de verificação (*check-list*) é uma simplificação do método das escalas gráficas, baseado numa relação de fatores de avaliação a serem considerados para cada colaborador, sendo que esses fatores recebem uma avaliação quantitativa (Chiavenato, 1999).

Chiavenato (1999) refere que o método de avaliação 360° consiste na AD do indivíduo, onde participam todas as pessoas que interagem com o avaliado, evidenciando a visão dos diferentes indivíduos envolvidos no trabalho de cada colaborador. Em linha com Chiavenato, Araújo (2006) e Marras (2000) evidenciam a mesma ideia. Para estes, o método em causa assenta em uma avaliação em que o colaborador se autoavalia e é avaliado por todos os indivíduos que interagem com o mesmo.

Rynes, Gerhart e Parks (2005) alegam que alguns estudos realizados sobre este método de avaliação, permitiram concluir que os indivíduos que se submeteram à avaliação de 360° tiveram uma melhoria significativa a nível do seu desempenho (e.g., Reilly, Smither e Vasilopoulos, 1996; Smither e Reilly, 2004).

Metodologia

No presente estudo, solicitou-se a participação de trinta e cinco indivíduos de uma entidade que desenvolve a sua atividade no sector da Medicina Dentária, tendo-se registado apenas a participação de vinte e três indivíduos. No entanto, foram avaliados apenas os que prestam funções a nível de assistência de consultório e receção (seis assistentes de consultório, seis rececionistas, dez médicos dentistas e um administrativo). Os restantes fazem parte deste processo como avaliadores.

A AD dos colaboradores, foi efetuada com base em dois modelos de questionário, apresentados em Medeiros (2016). O primeiro visa a autoavaliação dos colaboradores e a avaliação individual destes pelo respetivo superior hierárquico, com o intuito de se aferir a existência ou não de disparidades entre os dados recolhidos nas duas avaliações. O segundo tem por objetivo a avaliação de cada colaborador por todos os indivíduos que interagem com o mesmo (*“Avaliação 360°”*). Assim, neste tipo de avaliação, cada colaborador é avaliado pelas vinte e duas pessoas que interagem com ele.

A “Escala Gráfica” (EAD-EG) é composta por seis itens, apresentados no Quadro 1, os quais são mensurados numa escala ordinal de 1 (*Fraco*) a 5 (*Ótimo*).

Quadro 1

Descrição dos itens da EAD-EG

Itens da EAD-EG
1- Produção (Quantidade de trabalho realizado)
2- Qualidade (Perfeição no trabalho)
3- Conhecimento do trabalho (Perícia no trabalho)
4- Cooperação (Relacionamento interpessoal)
5- Compreensão de situações (Capacidade de resolver problemas)
6- Realização (Capacidade de fazer)

A escala relativa à “Lista de Verificação” (EAD-LV) é constituída por dezassete itens, apresentados no Quadro 2, os quais são também mensurados numa escala ordinal de 1 (*Fraco*) a 5 (*Ótimo*).

As notações, aqui utilizadas, EAD-EGA e EAD-EGS, referem-se ambas à “Escala Gráfica” (EAD-EG) quando utilizadas, respetivamente, a nível da “Autoavaliação” (EAD-EGA) e a nível da “Avaliação pelo Superior” (EAD-EGS). Do mesmo modo, as notações EAD-LVA e EAD-LVS são ambas respeitantes à escala EAD-LV, consoante esta seja utilizada a nível da “Autoavaliação” (EAD-LVA) ou a nível da “Avaliação pelo superior” (EAD-LVS).

Quadro 2

Descrição dos itens da EAD-LV

Itens da EAD-LV	
1- Habilidade para decidir	10- Iniciativa pessoal
2- Aceita mudanças	11- Suporta tensão e pressão
3- Aceita direção	12- Conhecimento do Trabalho
4- Aceita responsabilidades	13- Qualidade do trabalho
5- Atitude	14- Quantidade de produção
6- Atendimento às regras	15- Práticas de Segurança
7- Cooperação	16- Planeamento e organização
8- Autonomia	17- Cuidado com o património
9- Atenção a custos	

Os valores obtidos para o coeficiente alpha de Cronbach permitiram concluir que: i) No caso dos dados referentes à autoavaliação a consistência interna dos itens da EAD-EG é razoável (0.792) e a dos itens da EAD-LV é muito boa (0.935); ii) No caso dos dados referentes à avaliação pelo superior a consistência interna dos itens da EAD-EG é boa (0.865), o mesmo se verificando relativamente à dos itens da EAD-LV (0.851).

Os dados foram analisados utilizando diversos métodos estatísticos. No entanto, apresentamos aqui apenas os resultados referentes a algumas medidas sumárias no âmbito da Estatística Descritiva, ao coeficiente de correlação de Spearman e ao teste de significância a este associado, ao teste de Mann-whitney e a alguns algoritmos de Análise Classificatória Hierárquica Ascendente (ACHA).

A ACHA, no âmbito da Análise de Dados Multivariados (ADM), foi aplicada com vista à obtenção de partições dos colaboradores avaliados em classes, com base nos itens da EAD-LV, nas duas situações (*“Autoavaliação”*, *“Avaliação pelo Superior”*). Para tal, utilizou-se o coeficiente de afinidade (e.g., Bacelar-Nicolau, 1988), como medida de comparação entre elementos, e cinco critérios de agregação, dois clássicos (o da ligação simples ou *Single Linkage (SL)* e o da ligação completa ou *Complete Linkage (CL)*, e três probabilísticos, designadamente o Algoritmo de Validade da Ligação (AVL), o AV1 e o Algoritmo

de Validade da Ligação-Bacelar (AVB), no âmbito da Metodologia VL (e.g., Lerman, 1970, 1972, 1981; Bacelar-Nicolau, 1987; Nicolau e Bacelar-Nicolau, 1998). A ACHA dos avaliados no que se refere a alguns dos itens do questionário referente à “Avaliação 360º” foi efetuada com base no coeficiente de afinidade generalizado ponderado (Bacelar-Nicolau, 2000), para dados simbólicos, também designados por dados de natureza complexa, e nos mesmos critérios de agregação acima referidos.

Dada a importância da identificação e seleção das melhores partições fornecidas pelos métodos hierárquicos, utilizou-se a estatística global de níveis (e.g., Bacelar-Nicolau, 1987; Sousa, Nicolau, Bacelar-Nicolau e Silva, 2014), para esse efeito.

Principais resultados

Os valores da média e da mediana das pontuações obtidas nas escalas são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3

Média e mediana das pontuações obtidas

	EAD-EGA	EAD-LVA	EAD-EGS	EAD-LVS
Média	25.45	71	23.92	66.25
Mediana	26	70	24.5	67

Conforme pode ser observado, a partir do Quadro 3, tanto no caso da autoavaliação, como no caso da avaliação pelo superior, a AD dos avaliados da empresa é globalmente satisfatória, já que os valores da média e da mediana, aí apresentados, são todos superiores ao ponto médio do intervalo de variação da escala a que se reportam.

Utilizando o coeficiente de correlação de Spearman e o teste de significância a este associado, constatou-se a existência de uma correlação positiva muito forte ($r_s = 0.955$; $p = 0.000$) entre as pontuações totais das escalas EAD-EGS e EAD-LVS, sendo de referir que o mesmo não se verificou no caso das escalas EAD-EGA e EAD-LVA.

O teste de Mann-Whitney apontou para a não existência de diferenças significativas entre os indivíduos a quem foram atribuídas responsabilidades e os indivíduos a quem não foram atribuídas responsabilidades a nível das pontuações totais obtidas nas escalas EAD-EGA ($U=8.5$; $p = 0.476$) e EAD-LVA ($U=6.50$, $p = 0.164$).

O Quadro 4 contém as partições mais significativas (isto é, as melhores partições) obtidas no caso dos três tipos de avaliação, de acordo com os valores de STAT, assim como a informação referente aos métodos que forneceram essas partições.

Quadro 4

Partições mais significativas

Método	Partição mais significativa	Número de classes	STAT
<i>“Autoavaliação”</i>			
<i>SL/AVB/AV1</i>	{A}; {B, C, D, E, F, H, I, J, K}; {G}	3	6.2433
<i>“Avaliação pelo Superior”</i>			
<i>CL/AVB/AV1</i>	{A, E, L}; {B, C, D, F, G, H, I, K}; {J}	3	5.5825
<i>“Avaliação 360°”</i>			
<i>CL/AVL/AV1/AVB</i>	{A, E, F, G, H, I, J, K, L}; {B, C, D}	2	6.6579

De um modo geral, os algoritmos de ACHA permitiram detetar grupos (*clusters*) de colaboradores com avaliações de desempenho relativamente similares, identificando-se, por conseguinte, grupos de indivíduos com níveis de desempenho distintos. Os dendrogramas obtidos e uma descrição aprofundada sobre o perfil de cada um dos grupos e os resultados gerais da ACHA podem ser encontrados em Medeiros (2016).

Conclusões

As organizações têm como fator determinante os seus recursos humanos, dependendo destes para serem bem-sucedidas. É relevante destacar a necessidade da organização em causa, e a de qualquer organização, ter presente um sistema de AD, de forma a potenciar o desempenho dos colaboradores, para melhor poder atingir os objetivos organizacionais, individuais, respeitando a missão, visão e valores da empresa, através de um melhoramento do desempenho contínuo de cada colaborador.

Com base nos dados recolhidos, e no que se refere aos três tipos de avaliação considerados, constatou-se que o desempenho dos avaliados é globalmente satisfatório. Importa referir que, embora o presente estudo seja, de facto, um estudo de caso, dada a dimensão da amostra, o mesmo é uma mais-valia para a organização a que o mesmo se reporta, tendo em conta as avaliações referentes aos avaliados, de forma a serem delineadas estratégias que contribuam para o melhoramento do desempenho dos colaboradores que apresentam uma performance menos satisfatória. Nesse sentido, os algoritmos de ACHA permitiram detetar grupos (*clusters*) de indivíduos com avaliações de desempenho relativamente similares, ajudando a identificar as similaridades e as discrepâncias no que se refere aos níveis de desempenho dos colaboradores, podendo contribuir para o direccionamento de estratégias personalizadas que ajudem a promover a produtividade e o bem-estar dos recursos humanos. Esperamos, ainda, que os tipos de avaliação considerados possam contribuir para que outras empresas os comecem a utilizar, com vista à promoção do desempenho e da motivação dos seus funcionários.

Referências bibliográficas

- Araújo, L. C. G. (2006). *Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional*. São Paulo: Atlas.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho: o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Câmara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2003). *Humanator, recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Bacelar-Nicolau, H. (1987). On the distribution equivalence in cluster analysis. In Devijver, P. A. & Kittler, J. (Eds.), *Pattern Recognition Theory and Applications* (Vol. 30, pp. 73-79). New York: Springer-Verlag.
- Bacelar-Nicolau, H. (1988). Two probabilistic models for classification of variables in frequency tables. In Bock, H.-H. (Ed.), *Classification and Related Methods of Data Analysis* (pp. 181-186). North Holland: Elsevier Sciences Publishers B.V.
- Bacelar-Nicolau, H. (2000). The Affinity coefficient. In Bock, H.-H. & Diday, E. (Ed.) *Analysis of Symbolic Data: Exploratory Methods for Extracting Statistical Information from Complex Data. Series: Studies in Classification, Data Analysis, and Knowledge Organization*. Berlin: Springer-Verlag.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Lacombe, B. M. B., & Albuquerque, L. G. (2008). Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas: um estudo com as maiores empresas instaladas no Brasil. *Revista de Administração*, 43(1), 5-16.
- Lerman, I. C. (1970). Sur l'analyse des données préalable à une classification automatique (Proposition d'une nouvelle mesure de similarité). *Rev. Mathématiques et Sciences Humaines*, 32(8), 5-15.
- Lerman, I. C. (1972). Étude distributionnelle de statistiques de proximité entre structures algébriques finies du même type: Application à la classification automatique, *Cahiers du B.U.R.O.*, 19, 3-53.
- Lerman, I. C. (1981). *Classification et analyse ordinale des données*. Paris: Dunod.
- Marras, J. P. (2000). *Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico*. São Paulo: Futura.
- Medeiros, M. C. (2016). *Avaliação de desempenho no setor de medicina dentária: um estudo de caso*, Dissertação de mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Nicolau, F.C., & Bacelar-Nicolau, H. (1998). Some trends in the classification of variables. In Hayashi, C., Yajima, K., Bock, H.-H., Ohsumi, N., Tanaka, Y., & Baba, Y. (Eds.), *Data Science, Classification, and Related Methods*.

- Studies in Classification, Data Analysis, and Knowledge Organization* (pp. 89-98). Tokyo: Springer-Verlag.
- Rynes, S. L., Gerhart, B., & Parks, L. (2005). Personnel psychology: Performance evaluation and pay for performance. *Annu. Rev. Psychol.* 56, 571–600.
- Reilly, R. R., Smither J. W., & Vasilopoulos N. L. (1996). A longitudinal study of upward feedback. *Pers. Psychol.*, 4(3), 599–612.
- Smither, J. W., London, M., & Reilly, R. R. (2004). A meta-analysis of longitudinal studies of multi-source feedback. In *19th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, April 2004.
- Sousa, Á., Nicolau, F.C, Bacelar-Nicolau, H., & Silva, O. (2014). Cluster analysis using affinity coefficient in order to identify religious beliefs profiles. *European Scientific Journal* (ESJ), 3 (Special edition), 252–261.

Satisfação laboral: um estudo na Região Autónoma dos Açores

Sofia Maria Morgado Pereira

Universidade dos Açores

Isabel Maria Soares da Silva

Universidade do Minho

Francisco Pascoal Motta Faria

Psicólogo do Trabalho e das Organizações

Resumo

O trabalho assume um papel central na vida das pessoas. Apesar de hoje em dia as opções serem mais limitadas, continuam a ser valorizados ambientes laborais em que o bem-estar predomina. A satisfação laboral torna-se assim um conceito de relevância no mundo das organizações, com implicações no clima e compromisso organizacional, stress, *burnout* e intenções de abandonar o emprego. Este estudo pretende conhecer a satisfação dos trabalhadores de uma empresa regional, com presença nas nove ilhas, que experienciou uma reestruturação. Pretendeu-se ainda detetar os níveis e fontes de insatisfação com o objetivo de serem apresentadas medidas que visem a sua melhoria. Participaram no estudo 151 trabalhadores, na maioria do sexo masculino, com idades entre os 41 e 50 anos de idade ($N= 51$). Através de um questionário de auto-preenchimento, foram avaliadas sete dimensões da satisfação, questões demográficas e de interesse para a empresa. Realizaram-se contatos em todas as ilhas, para divulgação da iniciativa. Em termos de análise estatística dos dados, além das análises descritivas, foram também analisadas as propriedades psicométricas do instrumento desenvolvido no âmbito do estudo. A análise por dimensão permitiu concluir que, de uma forma geral, os participantes encontram-se moderadamente satisfeitos com as dimensões avaliadas. Verificaram-se

níveis positivos de satisfação nas dimensões *Satisfação com os colegas* e *Função na empresa*. Os níveis de satisfação mais baixos foram encontrados nas dimensões de *Satisfação global com a organização* e *Satisfação com as condições e equipamentos*. No seguimento deste estudo foram desencadeados esforços no sentido de colocar em prática algumas das medidas sugeridas neste trabalho.

Palavras-chave: satisfação laboral; bem-estar no local de trabalho; psicologia organizacional

Job satisfaction: A study in the Azores

The work plays a vital role in our lives. Nowadays, despite the limited options, work environments where the wellbeing is present are still valued. Job satisfaction is therefore a concept of relevance in the organizational world, with implications on the climate and organizational involvement, stress, burnout and turnover intentions. This study main goal is to deepen the knowledge on the job satisfaction of employees on an Azorean organization, present in the nine islands, that experienced a merger. Other objective was to find out the levels and sources of dissatisfaction to propose corrective measures. One hundred fifty-one workers participated in this study, the majority male, with ages between 41 and 50 years old (N= 51). There were analyzed seven job satisfaction dimensions and sociodemographic data through a self-filling questionnaire. It was performed descriptive analysis and the psychometric qualities of the constructed instrument were verified. The analysis of the dimensions indicates that, in general, the participants are moderately satisfied with the evaluated dimensions. Positive levels of satisfaction were found in the dimensions *Satisfaction with colleagues* and *Satisfaction with the job function*. The lowest levels of satisfaction were found in the dimensions *Global satisfaction with the company* and *Satisfaction with working conditions and equipment*. Following this study, the organization made efforts to implement some of the measures suggested by the research team.

Keywords: job satisfaction; wellbeing in the workplace; organizational psychology

Introdução

O estudo do seu comportamento nas organizações remonta ao final do século XIX, com os estudos de Hawthorne, mantendo desde então uma forte presença na psicologia organizacional (Yonker, 2017). O estudo do comportamento humano nas organizações foca-se em diferentes níveis de análise, a saber, no nível individual (nível micro), de grupos ou equipas (nível meso) ou a nível organizacional (nível macro) (Yonker, 2017). Os psicólogos organizacionais recorrem ao método científico para obter respostas a problemas essencialmente relacionados com as questões de qualidade de vida no trabalho e produtividade (SIOP, s.d.).

O desempenho de uma profissão é uma tarefa que ocupa muito do nosso tempo e, apesar de hoje em dia as condições sócio-económicas não permitirem um vasto leque de opções, continuam a ser valorizados ambientes em que o bem-estar predomina. A satisfação no local de trabalho torna-se assim um conceito de importância no mundo das organizações. Esta pode ser tomada como um indicador de bem-estar e como um fator a considerar no funcionamento organizacional (Spector, 1997). O estudo da satisfação está incluído no nível micro de análise do comportamento.

A satisfação é uma das variáveis organizacionais mais estudada (Jex & Britt, 2014; Spector, 1997). A definição do conceito sofreu alterações ao longo do tempo. Os trabalhos iniciais defendiam que a satisfação consistia na afetividade de uma pessoa para com o seu trabalho, afetividade esta que resultava de avaliações das experiências laborais (e.g. Locke, 1976). Na década seguinte, passa a assumir-se a satisfação laboral como o nível de felicidade das pessoas no seu local de trabalho (Hackman & Oldham, 1980 *in* Li & Liang, 2010). Em 1985, Spector (*in* Swider, Boswell, & Zimmerman, 2011) acrescenta ao conceito de satisfação a possibilidade de esta ser uma atitude, e por isso constituída por componentes cognitivos (avaliação das características do trabalho), afetivos (respostas emocionais a eventos diários) e comportamentais (intenções e

tendências comportamentais) (e.g., Borman, Ilgen, & Klimoski, 2003), expressa num continuum entre positivo e negativo (e.g., Ziegler, Schlett, Casel, & Diehl, 2012). Esta é a definição mais consensual nos dias de hoje.

A natureza situacional ou disposicional do conceito dividiu a investigação durante muitos anos. Alguns investigadores defendiam que a satisfação sofre influências do contexto (e.g., natureza do trabalho, ambiente organizacional, ...), sendo por isso de natureza situacional (abordagem situacional) (e.g., Hackman & Oldham, 1976 *in* Boswell, Shipp, Payne & Culbertson, 2009). Outros, por sua vez, acreditam que esta se mantém relativamente estável para um mesmo indivíduo, independentemente da situação e ao longo do tempo (abordagem disposicional) (e.g., Judge, Heller, & Mount, 2002; Levin & Stokes, 1989 *in* Boswell et al., 2009). Atualmente, admite-se ainda uma perspetiva conjunta (abordagem interaccionista), baseada na noção de que a satisfação laboral possui tanto aspetos disposicionais (caraterísticas individuais, como por exemplo, a personalidade) como situacionais (relação mantida com a organização, expressa por exemplo, no impacto emocional dos eventos do quotidiano) (e.g., Cohrs, Abele, & Dette, 2006), ou seja, existem eventos e características do meio que influenciam a satisfação de uma dada pessoa para com o seu trabalho, mas esta apresentará também uma tendência para apresentar um certo nível de satisfação, devido às suas características individuais (Staw & Cohen-Charas, 2005 *in* Li & Liang, 2010; Steel & Rentsch, 1997 *in* Boswell et al., 2009). Uma vez que sofre influências do contexto, a satisfação laboral pode ser alterada (Parker, 2017).

Satisfação laboral e comportamentos no local de trabalho

As atitudes dizem respeito a tendências comportamentais que nem sempre se efetivam em comportamentos. Apesar disso, têm sido encontrados dados significativos que sustentam a relação da satisfação laboral com diversos comportamentos e variáveis com implicações para as empresas (e.g., Hulin, 1991, Roznowski & Hulin, 1992 *in* Borman et al., 2003; Raziq & Maulabakhsh, 2015). A satisfação laboral tem então sido associada ao clima organizacional, ao compromisso organizacional (e.g., Jex & Britt, 2014; Martin & Rodt, 2008), ao envolvimento organizacional (e.g., Jex & Britt, 2014), ao suporte organizacional

percebido (e.g., Riggle, Edmondson, & Hansen, 2009), ao absentismo (e.g., Jex & Britt, 2014), ao *turnover* (e.g., Jex & Britt, 2014; Martin & Rodt, 2008), ao *stress* no local de trabalho (e.g., Judge, Hulin, & Dalal, 2012), e ao *burnout* (Ozyurt, Hayran & Sur, 2006).

Influência de outras variáveis

A satisfação evidenciada por trabalhadores que recentemente entraram para a empresa é maior do que a expressa pelos trabalhadores que já fazem parte da organização há algum tempo, pois existe um decréscimo na satisfação derivado da aquisição de um conhecimento mais aprofundado da mesma, não só dos aspetos mais positivos revelados *a priori* (Ashforth, 2001; Ashforth & Kreiner, 2002; Boswell, Boudreau & Tichy, 2005 *in* Boswell et al., 2009). A satisfação sofre ainda influência de variáveis demográficas como a idade, o sexo e as habilitações literárias do trabalhador (e.g., Mathieu & Zajac, 1990 *in* Yucel & Bektas, 2012). Trabalhadores mais velhos tendem a apresentar maior satisfação (Bedeian, Ferris & Kaemar, 1992 *in* Cunha, 2011). São também estes que recebem mais promoções, o que por si só já é um fator de satisfação (Richardson, Mikkelsen, & Burke, 1997 *in* Cunha, 2011). Segundo Talpade (1999 *in* Yucel & Bektas, 2012), os colaboradores do sexo masculino apresentam maior satisfação com a remuneração, sendo que as suas colegas apresentam maior satisfação a nível da socialização com os colegas de trabalho. Uma vez que os trabalhadores com mais habilitações literárias recebem remunerações mais elevadas e têm mais segurança no local de trabalho, estes tendem a apresentar maior satisfação laboral (Albert & Davia, 2005 *in* Cunha, 2011).

Assim, tendo em mente o efeito da satisfação laboral em diversos fatores organizacionais com implicações para as empresas, foi desenvolvido o presente estudo descritivo. Os principais objetivos deste estudo são: (1) conhecer os níveis e fontes de satisfação dos trabalhadores e, (2) reunir suporte para sugerir medidas de aumento da satisfação.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 55.51% do universo da empresa. A participação foi limitada a trabalhadores na empresa há pelo menos seis meses.

A maioria dos respondentes (35.2%) apresenta idades entre os 41 e 50 anos de idade, 26.9% têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade, 24.8% encontram-se com mais de 50 anos de idade, e 12.4% dos respondentes estão entre os 20-30 anos de idade.

Quanto ao número de anos ao serviço da organização, 40% dos participantes fazem parte da empresa há mais de 20 anos, 24.8% trabalham na empresa entre 4-10 anos, 19.3% trabalham na empresa por um período de tempo compreendido entre os 11 e os 20 anos, e 15.9% dos participantes trabalham na empresa há menos de 3 anos.

Os trabalhadores encontram-se distribuídos por três grandes vertentes de ação, a saber, 44.3% pertencem à área das Operações, 33.6% são trabalhadores a desempenhar funções de Gestão/Administrativa ou outras, e 22.1% trabalham na área de Manutenção.

Instrumento

A satisfação laboral pode ser avaliada de uma forma global, com uma única medida, ou ser entendida como um conceito multidimensional, com facetas relativas a diferentes aspetos organizacionais. Tomar a satisfação como um conceito multidimensional permite compreender aspetos particulares que podem ser melhorados com vista ao aumento dos níveis de satisfação (Yonker, 2017). Deste modo, foi criada uma medida de facetas, que segue um modelo compósito, tomando a satisfação como um conceito multidimensional. Esta foi avaliada relativamente a aspetos estruturais, procedimentais e relacionais da empresa.

Para recolha de dados, optou-se pela construção de um questionário de autopreenchimento baseado em pesquisas e instrumentos previamente utilizados como o Job Descriptive Index (Smith, Kendall, & Hulin, 1969), a Job Perception Scale (Hatfield, Robinson, & Huseman, 1985), o Index of

Organizational Reactions (Dunham & Smith, 1979), e o Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weiss, Dawis, England, & Lofquist, 1967).

O instrumento criado passou por um pré-teste, sofrendo alterações, nomeadamente, a reformulação de itens.

A versão aplicada conta com 69 itens; quatro itens referentes à caracterização da amostra (grupo profissional, antiguidade na empresa, nível de escolaridade e idade) e 65 itens de resposta fechada referentes à avaliação da satisfação (escala tipo Likert de 6 pontos, variando entre *muito insatisfeito* e *muito satisfeito*).

A satisfação laboral foi avaliada em oito dimensões: *Satisfação global com a organização* (9 itens); *Satisfação com a comunicação na empresa* (5 itens); *Satisfação com as condições de equipamentos, higiene, segurança e ambiente* (7 itens); *Satisfação com as condições de trabalho* (7 itens); *Satisfação com as oportunidades de crescimento* (5 itens); *Satisfação com a chefia de departamento* (14 itens); *Satisfação com a chefia de gabinete* (14 itens); *Satisfação com os colegas* (4 itens).

Após a aplicação, o instrumento passou por um processo de validação, através de Análise Fatorial Exploratória, com rotação ortogonal *varimax*. O critério de seleção dos fatores para rotação foi a presença de *eigenvalues* superiores a 1. Como critérios de qualidade foram consideradas saturação valores acima de 0.3, preferencialmente, não apresentadas por um item em mais que um fator (i.e., um item saturar apenas em um fator) e cada fator ser constituído por pelo menos três itens. No entanto, assumiu-se que a saturação em mais do que um fator poderia ser considerada, desde que em toda a matriz esta quantidade fosse residual (Costello & Osborne, 2005). Uma das dimensões iniciais não cumpriu o segundo requisito, tendo sido excluída da análise devido à pouca solidez e eventual comportamento instável nos procedimentos estatísticos (Costello & Osborne, 2005). Os itens a saturar em mais do que um fator foram excluídos da análise, por forma a aumentar a qualidade da informação obtida (Costello & Osborne, 2005).

As alterações resultantes da Análise Fatorial possibilitam obter um instrumento com melhores propriedade métricas, tornando-se apropriado para medir a satisfação da população em questão, já que este reúne de uma forma estatisticamente válida aspectos teóricos da satisfação no local de trabalho e

elementos característicos da empresa. Assim, foram consideradas na análise de dados sete dimensões, a saber:

1. *Satisfação global com a organização* ($\alpha = 0.952$): inclui 12 itens (e.g., “Com o seu nível de realização profissional, sente-se...”). Avalia aspetos relacionados com políticas da empresa (e.g., normas legais) e com a relação empresa/trabalhador (valorização; fomento de oportunidades de desenvolvimento);

2. *Satisfação com a comunicação na empresa* ($\alpha = 0.928$): inclui cinco itens (e.g., “Regularidade das comunicações formais (ex. reuniões, visitas, ...)”). Avalia questões relativas à troca de informação na organização;

3. *Satisfação com condições e equipamentos* ($\alpha = 0.884$): inclui quatro itens (e.g., “Condições das instalações”). Avalia as condições gerais das instalações, higiene e segurança da empresa e equipamentos de comunicação disponíveis;

4. *Satisfação com a função na empresa* ($\alpha = 0.858$): inclui cinco itens (e.g., “Função que desempenha atualmente”). Avalia a satisfação com a posição e função do trabalhador na organização;

5. *Satisfação com os colegas* ($\alpha = 0.962$): inclui quatro itens (e.g., “Espírito de equipa e cooperação”). Avalia aspetos gerais do relacionamento com os colegas de trabalho e funcionamento em equipa;

6. *Satisfação com a chefia de departamento* ($\alpha = 0.984$): inclui 14 itens (e.g., “Estabelecimento de objetivos de trabalho”). Avalia a satisfação com atividades de gestão, comunicação e relacionamento estabelecido com a chefia de departamento.

7. *Satisfação com a chefia de gabinete* ($\alpha = 0.983$): inclui 14 itens (e.g., “Reconhecimento dos esforços individuais e/ou de equipas”). Avalia a satisfação com atividades de gestão, comunicação e relacionamento estabelecido com a chefia de gabinete.

Procedimento

Adotaram-se medidas de maximização da participação, através de contactos frequentes com as chefias da organização. Estas foram contactadas via telefone e *e-mail*, informando-se sobre os objetivos do estudo e sensibilizando-se para a importância da sua participação e colaboração através

da disponibilização de tempo de trabalho para a participação dos trabalhadores no estudo. Posteriormente, todos os trabalhadores foram informados via *e-mail*, sobre a iniciativa, sobre os seus objetivos e sobre a importância da participação.

O instrumento de recolha de dados foi disponibilizado em formato digital e formato de papel-lápis, com o objetivo de aumentar a devolução. A versão papel-lápis fazia-se acompanhar de um envelope com selo, possibilitando a devolução por correio normal. Esta também poderia ser realizada por correio interno ou recorrendo à caixa de sugestões da empresa.

A participação foi disponibilizada por 10 dias; decorridos cinco dias, realizou-se um novo apelo à participação, via *e-mail*, para todos os trabalhadores e chefias.

A participação foi anónima e os dados foram tratados de forma confidencial.

Resultados

Os resultados foram analisados através de estatística descritiva. Analisaram-se os pontos médios por item e por dimensão e, realizou-se uma análise de frequências por dimensão.

Relativamente a esta última, as pontuações obtidas em 4 (*Pouco satisfeito*), 5 (*Satisfeito*) e 6 (*Muito satisfeito*), foram somadas, calculando-se posteriormente a percentagem de satisfação. As pontuações obtidas em 1 (*Muito insatisfeito*), 2 (*Insatisfeito*), 3 (*Pouco Insatisfeito*), foram igualmente somadas, calculando-se posteriormente a percentagem de insatisfação. Considerou-se insatisfação elevada percentagens a partir de 30%. Considerou-se que os trabalhadores se encontravam satisfeitos com uma dimensão quando a percentagem de insatisfação se mostrou inferior a 15%.

A maioria dos pontos médios localiza-se a meio da escala, verificando-se assim, predominância de valores médios entre o 3 (*Pouco Insatisfeito*) e o 4 (*Pouco Satisfeito*), ainda que as respostas das dimensões *Satisfação com a função na empresa* e *Satisfação com os colegas* apresentem uma tendência para o 5 (*Satisfeito*). É possível afirmar que, em média, a maioria dos trabalhadores satisfeitos estão *Pouco Satisfeitos* e os trabalhadores insatisfeitos estão *Pouco Insatisfeitos* (pontos médios entre os graus 3 e 4).

À semelhança dos resultados encontrados pela análise dos pontos médios, as dimensões que reuniram percentagens mais elevadas de satisfação foram *Satisfação com os colegas* (83.3% de satisfação) e *Satisfação com a função na empresa* (82.1% de satisfação).

As dimensões que reuniram menores percentagens de insatisfação foram *Satisfação global com a organização* (50.3% de insatisfação) e *Satisfação com as condições e equipamentos* (48.6% de insatisfação).

Os resultados indicam que os níveis de satisfação encontrados são moderados, requerendo medidas de aumento da satisfação, nomeadamente, nas dimensões com percentagens de insatisfação maiores e menores pontos médios de satisfação.

Um dos objetivos deste estudo foi a criação de recomendações à administração da organização com o propósito de fomentar a satisfação e atuar para reduzir a insatisfação. Foram entregues recomendações no sentido de serem privilegiadas ações nas dimensões com menores percentagens de satisfação, nomeadamente, *Satisfação global com a organização* e *Satisfação com condições e equipamentos*, não descurando algum ajuste em medidas já existentes ou aplicação de novas ações referentes às restantes dimensões.

Limitações

Não foram controladas as condições de aplicação do questionário, desconhecendo-se se a privacidade e o tempo necessário para o preenchimento refletido do questionário foram assegurados na totalidade. Ainda assim, procurou-se uniformizar ao máximo o procedimento através de comunicações frequentes entre o departamento de Recursos Humanos e as chefias da organização.

Participaram neste estudo 55% dos trabalhadores da empresa. Apesar deste número ser significativo, está longe de abranger a totalidade dos trabalhadores.

Em futuras aplicações sugeriu-se que o preenchimento fosse realizado durante o horário de trabalho, num espaço em que a privacidade esteja assegurada e ainda, que seja definido um número mínimo de participantes por

grupo profissional, como valor de referência, procurando-se sensibilizar todos a participarem e assegurar a representatividade da amostra.

Conclusões

O presente estudo teve a pretensão de avaliar a satisfação laboral dos trabalhadores de uma empresa em sete dimensões da satisfação laboral, partindo do pressuposto que os níveis apresentados pelos trabalhadores têm impacto em questões importantes para a adaptação e desenvolvimento da organização, como por exemplo, na qualidade do ambiente de trabalho, nos níveis de *stress* laboral, nos níveis de compromisso e envolvimento organizacional, entre outros fatores organizacionais. Foi construída uma medida compósita da satisfação, baseada em instrumentos anteriores e quadros teóricos de referência, assumindo a satisfação como um conceito multidimensional. A medida construída obteve bons indicadores psicométricos. A construção desta medida possibilita a realização futura de estudos de satisfação na empresa, dotando-a de uma ferramenta válida e confiável.

Este estudo possibilitou ainda obter uma visão mais próxima das preocupações dos trabalhadores e suportar a implementação de medidas eficazes de aumento da satisfação laboral. Caso a organização atenda a estas preocupações, estará igualmente a contribuir para o aumento do sentimento de valorização da opinião dos trabalhadores, reforçando a relação organização/trabalhador. Os trabalhadores sentirão que são ouvidos e que a sua opinião importa para a empresa, o que poderá ter efeitos nos níveis de satisfação e em outros fatores organizacionais como o clima, o compromisso e o envolvimento organizacional.

Referências bibliográficas

- Borman, W., Ilgen, D., & Klimoski, R. (2003). Industrial and organizational psychology. *Handbook of psychology* (2nd ed., Vol. 12). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Boswell, W., Shipp, A., Payne, S., & Culbertson, S. (2009). Changes in newcomer

- job satisfaction over time: Examining the pattern of honeymoons and hangovers. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 844–858. doi:10.1037/a0014975
- Chmiel, N. (2008). *An introduction to work and organizational psychology: a European perspective* (2nd ed.). Malden: Blackwell Publishing.
- Cohrs, J., C., Abele, A., E., & Dette, D., E. (2006). Integrating situational and dispositional determinants of job satisfaction: Findings from three samples of professionals. *The Journal of Psychology*, 140(4), 363–395.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cunha, L. (2011). *A satisfação laboral e o compromisso organizacional dos colaboradores de uma empresa de comércio e reparação automóvel*. Dissertação de mestrado não publicada. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- Delfgaauw, J. (2007). The effect of job satisfaction on job search: Not just whether, but also where. *Labour Economics*, 14(1), 299–317. doi:10.1016/j.labeco.2006.06.002
- Jex, S., M., & Britt, W., T. (2014) *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach* (3rd. ed.). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Kozlowski, S., W., J. (2012). Job satisfaction and job affect. *The Oxford handbook of organizational psychology* (Vol. 1). New York: Oxford University Press.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G., K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376–407.
- Li, N., & Liang, J. (2010). The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: A relational perspective. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 395–404. doi: 10.1037/a0018079
- Martin, A., & Rodt, G. (2008). Perceptions of organisational commitment, job satisfaction and turnover intentions in a post-merger South African tertiary institution. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34(1), 23-31.
- Muchinsky P., M. (2006). *Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology* (8th ed.). California: Thomson Wadsworth.

- Spector, P., E. (1997). *Job Satisfaction: application, assessment, causes and consequences*. California: Sage Publications.
- Ozyurt, A., Hayran, O., & Sur, H. (2006). Predictors of burnout and job satisfaction among Turkish physicians. *Q J Med* 99(3), 161-169. doi: <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcl019>
- Parker, S. (2017). Job satisfaction. In Rogelberg, S., G. (Ed.), *SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology* (2nd Ed.), pp. 803-808. California: Sage.
- Raza, Y., M., Sultan, T., Latif, K., Rafiq, T., Khan, M., I., & Huda, S. (2015). The Impact merger and acquisition on job satisfaction, job motivation and job security of employees working in financial organizations: An environmental study from Pakistani organizations. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 23(8), 1804-1812. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2015.23.08.22266
- Raziq, A., & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of working environment on job satisfaction. *Procedia Economics and Finance*, 23, 717-725. doi: 10.1016/S2212-5671(15)00524-9
- Riggle, R., J., Edmondson, D., R., & Hansen, J., D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of Business Research*, 62(10), 1027-1030.
- SIOP (s.d.). *Industrial and organizational psychology*. Obtido de <http://www.siop.org/history/crsppp.aspx>
- Swider, B., Boswell, W., & Zimmerman, R. (2011). examining the job search–turnover relationship: The role of embeddedness, job satisfaction, and available alternatives. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 432–441. doi: 10.1037/a0021676
- Weiss, D., Dawis, R., England, G., & Lofquist, L. (1967). *Manual of the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota: Industrial Relations Center-University of Minnesota.
- Yonker, D., R. (2017). Organizational Behavior. In Rogelberg, S., G. (Ed.), *SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology* (2nd Ed.), pp. 1064-1065. California: Sage.
- Yucel, I., & Bektas, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better?

Procedia Social and Behavioral Sciences 46, 1598-1608, doi:
10.1016/j.sbspro.2012.05.346

Ziegler, R., Schlett, C., Casel, C., & Diehl, M. (2012). The role of job satisfaction, job ambivalence, and emotions at work in predicting organizational citizenship behavior. *Journal of Personnel Psychology*, 11(4), 176–190. doi:
10.1027/1866-5888/a000071

O livro de coro MM 382 do Arquivo Capitular da Sé de Angra: uma análise litúrgico-musical

Luís Henriques

CESEM/Universidade de Évora

Resumo

O MM 382 é um pequeno livro de cantochão, actualmente conservado no fundo musical do Arquivo Capitular da Sé de Angra do Heroísmo, na ilha Terceira, Portugal. Trata-se de um livro de coro, possivelmente copiado nas últimas décadas do século XVIII, que contém o cantochão do Ofício e Missa para as festas da Conversão de Santo Agostinho, São Simão de Rojas e a Trasladação da Santa Casa de Loreto. É comum aparecerem manuscritos deste tipo ao longo do século XVIII, constituindo adições de novas festas aos Graduais e Antifonários impressos em Itália, seguindo as várias reformas do Rito Romano, que por essa altura já circulavam em largo número. Porém, a realização destes livros pode ainda reflectir uma identidade litúrgica local, sobretudo aquela relacionada com as instituições religiosas a que se destinavam e as suas necessidades em termos de livros litúrgicos. Este parece ser o caso do MM 382 que, apesar de se encontrar depositado na Sé de Angra, aponta para que não tenha sido realizado nesta instituição, tendo origem no convento agostiniano de Nossa Senhora da Graça de Angra. A liturgia da Ordem dos Eremitas de Santo Agostinho (assim como as restantes ordens) encontra-se praticamente diluída no Rito Romano no final do século XVIII por via das sucessivas reformas, constituindo tarefa difícil a identificação deste tipo de colecções. Este estudo, através de uma análise litúrgico-musical ao conteúdo do MM 382, localiza-o no seu contexto de utilização e coloca várias hipóteses quanto à sua possível origem no convento Graciano de Angra.

Palavras-chave: Cantochão; Sé de Angra; ofício, Missa; estudo de fontes

Entre 2011 e 2012 foi realizado o catálogo musicológico do fundo musical do Arquivo Capitular da Sé de Angra, num total de 415 manuscritos e seis impressos musicais, contendo obras desde o início do século XVII aos primeiros anos do século XX. Entre estes manuscritos encontram-se 30 manuscritos de cantochão, copiados entre a segunda metade do século XVIII e o final do século XIX, dos quais 25 livros de coro possuem sinais de terem sido bastante utilizados na estante da Sé. Durante o período de catalogação – circunscrito a 11 meses – não foi possível realizar um estudo litúrgico-musical dos manuscritos de forma a aprofundar a sua relação e enquadramento na prática musical da Sé de Angra (Henriques, 2012). O livro de coro P-AHc MM 382 (Portugal, Angra do Heroísmo, Catedral, MM 382), que pertence a esta colecção de manuscritos, encontra-se nesta situação.

Assim, no seguimento da análise paleográfica do manuscrito, verificou-se que o livro terá sido copiado na segunda metade do século XVIII, possivelmente nas duas últimas décadas de setecentos. Apesar de estar completo, tendo sido copiados os textos litúrgicos e musicais, foram deixadas nos fólios as linhas da grelha de alinhamento dos vários elementos copiados; correspondendo ao alinhamento do texto litúrgico, assim como das linhas para a passagem do *rastrum* de forma a criar um tetragrama que posteriormente iria receber o texto musical. A ausência de letras iniciais ou iluminuras decoradas reforça a ideia de que se tratava, primeiro que tudo, de um livro para o uso quotidiano da comunidade religiosa para a qual foi copiado, servindo unicamente como suporte e arquivo do cantochão, excluindo-se assim a ideia de que o livro tivesse simultaneamente um carácter mais contemplativo, que seria justificado através de uma decoração mais rica de letras iniciais e outros elementos.

O livro desperta imediatamente a atenção para a organização do seu conteúdo que, embora pouco usual, representa uma prática relativamente comum para a época, mais concretamente, o século XVIII. A importância deste pequeno volume de cantochão reside no facto de ser um produto local, isto é, foi copiado para servir a actividade litúrgico-musical de determinada igreja que, à partida, seria a Sé de Angra (local onde se encontra actualmente depositado), constituindo assim um reflexo das necessidades litúrgicas da catedral angrense no século XVIII. Por outro lado, a prática de copiar livros com a inclusão de festas

avulsas era bastante comum na época devido às sucessivas reformas litúrgicas e, no caso específico do MM 382, resultando da introdução de novas festas no calendário do Santoral ao longo dos séculos XVII e XVIII no seguimento da profunda reforma litúrgico-musical decorrente do Concílio de Trento (Hiley, 2009, pp. 208-212).

Um aspecto particularmente associado a este tipo de livros é a inclusão da música para todos os momentos litúrgico-musicais de uma determinada festividade, no caso presente, festas de adição recente ao calendário litúrgico. Isto significa que no MM 382 foi copiada a música constante no Antifonário (contendo as rubricas musicais para os ofícios diários), assim como do Gradual (contendo as rubricas musicais para a Missa) para festas recentes do calendário litúrgico. Todavia, a estrutura musical de cada uma das festas presentes no MM 382 não é idêntica, como mais adiante se verá, correspondendo a necessidades litúrgico-musicais específicas.

Em termos do seu conteúdo, o livro de coro MM 382 inclui o cantochão para três festas do ciclo do Santoral. O livro inicia com a festa da Conversão de Santo Agostinho (celebrada a 5 de Maio), seguindo-se a festa de São Simão de Rojas (celebrada a 28 de Setembro), fechando com a da Trasladação da Santa Casa de Loreto (celebrada a 10 de Dezembro). Para a festa da Conversão de Santo Agostinho, foi copiado o cantochão para o ofício de Vésperas composto de 5 antífonas, hino, responsório e antífona *ad Magnificat*; para o ofício de Laudes, com o hino e antífona *ad Benedictus*; seguidos pelo próprio para a Missa, composto pelo *introitus*, *graduale* para o tempo pascal ou fora do tempo pascal, *alleluia*, *offertorium* e *communio*. Para a festa de S. Simão de Rojas, encontra-se apenas um hino destinado ao ofício de Vésperas e Matinas. No caso da festa da Trasladação da Santa Casa de Loreto, aparecem no manuscrito as 5 antífonas para o ofício de Vésperas, indicação do hino (*Ave maris stella*) e a antífona *ad Magnificat*; para o ofício de Laudes surge a indicação do hino e a antífona *ad Benedictus*. Estão ainda presentes os responsórios breves para os ofícios de Prima e Terça. Tal como acontece na festa da Conversão de Santo Agostinho, segue-se também o próprio da Missa, composto pelo *introitus*, *graduale*, *alleluia*, *offertorium* e *communio*. Após esta secção surgem os responsórios breves para os ofícios de Terça e Nona, seguidos pela antífona *ad Magnificat* para o ofício de Segundas Vésperas. O próprio da Missa surge entre

os ofícios de Terça e Sexta uma vez que a Missa celebrada na hora de Terça era a mais importante do dia litúrgico, constituindo assim a missa de celebração da respectiva festa.

O conteúdo do MM 382 foi confrontado com outros livros litúrgico-musicais conservados no Fundo Musical do Arquivo Capitular da Sé de Angra, nomeadamente o Gradual Santoral MM 394, que inclui o cantochão do próprio para as missas do calendário do santoral em uso na catedral durante a segunda metade do século XVIII. As três datas que podem ser encontradas no MM 382 aparecem no MM 394 associadas a outras festividades. Desta forma, para o dia 5 de Maio, o MM 394 indica a festa de S. Pio V, introduzida no calendário do santoral em 1713, e não a festa da Conversão de Santo Agostinho. Esta festa de S. Pio V é precedida pela festa de Santa Mónica, a 4 de Maio, seguindo-se a 6 de Maio a festa de São João na Porta Latina. A comemoração desta festa de Santo Agostinho sugere que o MM 382 pertence a um rito diferente daquele em uso na Sé de Angra (Rito Romano) no final do século XVIII.

No caso da festa de São Simão de Rojas, que contém apenas um hino que serviria tanto para o ofício de Vésperas como para o de Matinas, não foi encontrada qualquer referência a esta festa nos livros da Sé de Angra. Também não se conseguiu determinar quaisquer referências ao texto do hino, estando ainda por esclarecer a sua proveniência. Este santo, de origem espanhola, era particularmente celebrado pela Ordem dos Trinitários (que não teve representação nos Açores através da fundação de comunidades religiosas), a cuja ordem pertencia. O facto de não constar no calendário do Santoral Romano remete para uma celebração local que não terá sido iniciada antes de 19 de Março de 1766, data em que foi beatificado pelo Papa Clemente XIII. Este factor terá contribuído para uma circulação bastante circunscrita da liturgia musical nos livros de coro, o que, talvez, esteja na origem da presença deste hino no MM 382. Relativamente ao texto musical, verifica-se tratar-se da mesma melodia que aparece atribuída ao hino de Vésperas para a festa da Conversão de Santo Agostinho. A reutilização das melodias de hinos e a sua adaptação a textos diferentes é um indicador de que se está na presença de uma prática local e não algo que seria disseminado pelas comunidades religiosas do arquipélago. Porém, dada a escassez de tempo e a vastidão do tema, este não poderá ser tratado mais aprofundadamente neste estudo.

Tal como acontece com a festa da Conversão de Santo Agostinho, também a festa da Trasladação da Santa Casa de Loreto não surge no Gradual MM 394. A data de 8 de Dezembro encontra-se ocupada neste livro de coro com a festa da Imaculada Conceição, saltando para o dia 11 de Dezembro, data em que se celebra a festa de São Dâmaso.

Após a confrontação do conteúdo do MM 382 com o dos restantes livros em uso na Sé de Angra no final do século XVIII, poderá colocar-se em dúvida que a sua cópia tenha sido realizada para o serviço litúrgico da Catedral, assim como questionar a sua proveniência, abrindo o campo das hipóteses de uma origem alheia à Catedral angrense. Por norma, os livros de coro copiados para a Sé de Angra abrem com a marca de posse “Pertence à Sé de Angra”, o que não é o caso do MM 382. Após uma consulta exaustiva dos livros litúrgico-musicais das várias Ordens Religiosas, chegou-se à conclusão de que aquela mais aproximada e que incluía duas das festas presentes no MM 382 é a Ordem dos Frades Eremitas Descalços de Santo Agostinho.

O rito seguido por esta Ordem está muito próximo do Rito Romano reformado no século XVIII. Todavia, o calendário do Santoral, como seria de esperar, inclui festas de Santos particulares da ordem agostiniana. É este o caso da festa da Conversão de Santo Agostinho, que é celebrada pelos agostinhos precisamente a 5 de Maio. O ciclo do Santoral é geralmente um dos meios mais eficazes para a datação e identificação da filiação de um manuscrito de cantochão e, assim, a localização desta festa num antifonário impresso em Viena no ano de 1742 (*Psalterio-Antiphonale*) permitiu localizar igualmente a música para o ofício da festa da Trasladação da Santa Casa de Loreto (*Psalterio-Antiphonale*, 1742, p. 179). No caso do hino de Vésperas para a festa de São Simão de Rojas, esta rubrica não foi encontrada no antifonário de 1742 o que, como anteriormente mencionado, deve-se muito possivelmente à reutilização do hino de Vésperas para a festa da Conversão de Santo Agostinho para um contexto local. Em termos da colocação do texto musical, encontram-se semelhanças entre o antifonário impresso e o MM 382, com a colocação do mesmo texto musical para cada um dos tetragramas, assim como uma cópia exacta dos neumas associados a determinada sílaba textual.

Após o estudo comparativo que sugere uma filiação agostiniana do MM 382, é necessário também um estudo contextual de enquadramento deste livro

de coro no âmbito das comunidades agostinianas do arquipélago. Dos três conventos desta ordem que existiram nos Açores, dois foram fundados na ilha Terceira – em Angra e na Praia – sendo o de Angra aquele que manteve uma actividade regular com força suficiente que lhe permitisse ter um *scriptorium* em condições de realizar a cópia de livros deste tipo, assim como aquele mais próximo e cuja história parece apontar para transferência do livro de coro para a Sé de Angra (possivelmente junto com outros volumes) por altura da sua extinção no início do século XIX.

A primeira iniciativa no sentido da fundação do convento de Nossa Senhora da Graça de Angra terá ocorrido em Abril de 1584, altura em que terão sido enviados para Angra quatro ou cinco religiosos agostinianos para iniciarem a fundação de um convento nesta cidade. Aí fundaram um convento junto a São Lázaro, onde mais tarde foi fundado o mosteiro de Nossa Senhora da Conceição (Monte Alverne, III, 1962, p. 102). Esta iniciativa esteve a cargo de António Varejão que, enriquecendo, adquiriu foros em Angra que permitiram o sustento do convento. Para esta cidade vieram o pregador fr. Pedro da Graça, o corista fr. Domingos e o irmão fr. Pedro da Ressurreição (Cordeiro, 1717, p. 289).

Apesar da fraca implantação dos agostinhos nas ilhas (com apenas três conventos), este convento de Angra parece ter mantido grande riqueza de doações, assim como um elevado prestígio intelectual, uma das qualidades pelas quais era conhecida esta Ordem e que levou o povo angrense a utilizar a expressão “ir a Roma” ao referir-se aos ofícios e sermões celebrados neste convento. Chegou o mesmo a ter tantos religiosos que de lá partiu uma comunidade para fundar um convento em Ponta Delgada (Cordeiro, 1717, pp. 288-289). Porém, em 1829 foi aquartelado no convento o Batalhão de Caçadores n.º 2, no decurso da Guerra Civil portuguesa. Terá sido muito provavelmente por esse ano que o MM 382 foi transferido para a Sé, possivelmente junto com outros livros e alfaías litúrgicas. Tal como aconteceu com os livros de coro dos conventos franciscanos, em que muitos dos que pertenceram a conventos desta ordem foram reaproveitados para uso das igrejas seculares, aparecendo hoje nos arquivos das mesmas, a proximidade do conteúdo dos livros de coro agostinianos com o Rito Romano possibilitou uma fácil reutilização após a extinção das Ordens Religiosas em 1832, facilitando assim a sua transferência

para a Catedral da cidade, explicando pois a sua existência no fundo musical do seu Arquivo Capitular.

Desta forma e embora encontrando-se o presente estudo ainda numa fase inicial, o livro de coro MM 382 aponta para uma filiação agostiniana, podendo explicar-se a sua presença no fundo musical do Arquivo Capitular da Sé de Angra enquanto consequência da extinção do convento de Nossa Senhora da Graça de Angra, instituição à qual terá pertencido. Porém, a confusão gerada após o decreto de extinção das Ordens Religiosas, e a consequente venda dos seus bens (geralmente com inventários realizados muito superficialmente) não permite até ao momento retirar conclusões muito aprofundadas acerca deste e outros livros de cantochão, contribuindo também para esta dificuldade a uniformização litúrgica destas ordens no século XVIII. Todavia, pode-se apontar com relativa certeza que o livro terá sido copiado no final do século XVIII como resultado da possível adição de novas festas ao calendário do Santoral agostiniano e a necessidade do cantochão para estas festas, tanto para o Ofício como para a Missa, no âmbito do uso litúrgico-musical da comunidade angrense. A presença de música para a festa da Conversão de Santo Agostinho, celebrada pela Ordem agostiniana, identifica-o como tendo pertencido a um convento desta Ordem, apontando assim como origem o Convento de Nossa Senhora da Graça de Angra, sendo reutilizado posteriormente em virtude da proximidade do Rito Agostiniano com as reformas do Rito Romano.

Referências bibliográficas

- Cordeiro, A. (1717). *Historia Insulana das ilhas a Portugal sugeytas no Oceano Occidental*. Lisboa Ocidental: Na Officina de Antonio Pedrozo Galram.
- Henriques, L. (2012). *Arquivo Capitular da Sé de Angra: Catálogo do Fundo Musical*. Angra do Heroísmo: Sé de Angra.
- Hiley, D. (2009). *Gregorian chant*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monte Alverne, A. de (1962). *Crónicas da Província de S. João Evangelista das Ilhas dos Açores*. Ponta Delgada: Instituto Cultural de Ponta Delgada.
- Psalterio-Antiphonale* (1742). *Psalterio-Antiphonale Romanum de Tempore, & Sanctis juxta normam breviarii ex decreto sacro-sancti Concilii Tridentini...*

ac Proprio Ordinis Fratrum Eremitarum Discalceatorum S. P. Augustini.

Viena: Typis. Joannis Ignatii Heyinor.