



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Dimensões da Sabedoria em Adultos
Idosos e Estudantes Universitários**

Joana Sofia Raimundo Quarenta

Orientação: Professor Doutor Nuno Amado

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia Clínica e da Saúde*

Dissertação

Évora, 2017



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Dimensões da Sabedoria em Adultos
Idosos e Estudantes Universitários**

Joana Sofia Raimundo Quarenta

Orientação: Professor Doutor Nuno Amado

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia Clínica e da Saúde*

Dissertação

Évora, 2017

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Nuno Amado por todo o apoio, compreensão, conhecimento, bondade, disponibilidade e, acima de tudo, dedicação a este trabalho.

Aos meus pais que sempre me acompanharam em todo este trajeto, que sempre acreditaram e me apoiaram nas minhas vitórias e nos momentos menos bons. Devo-lhes tudo e tentarei honrar todo este esforço.

Ao meu irmão e ao José Guerreiro, duas pessoas indispensáveis ao longo destes anos, pela paciência, pelo seu tempo, pela ajuda, por todos os esclarecimentos de dúvidas. Sem eles este caminho teria sido, com certeza, mais difícil e menos risonho. O meu sincero agradecimento.

Aos meus avós, a minha fonte de inspiração em muitos momentos deste trabalho. Avô Quarenta e Avô Zé, não cheguei a tempo para me verem chegar até aqui. Foi por muito pouco...

A todos os diretores, responsáveis e auxiliares das instituições que visitei, por toda a simpatia, disponibilidade e cooperação. À Cecília Myriam pelo trabalho conjunto na formulação e aplicação inicial dos protocolos.

Ao Doutor Jorge Rebeca, à Professora Doutora Isabel Ferreira e à Professora Adelaide Proença por todo o apoio nas fases menos boas.

A todos os idosos e estudantes universitários que tiveram a amabilidade de participar no meu estudo.

Aos meus amigos e amigas sempre mais positivos e animadores do que eu. Obrigada por nunca acreditarem em mim quando, de tantas vezes, digo que não sou capaz.

À minha família no geral, pela união, preocupação, fonte de suporte em todas as horas.

A todos vós, merecedores do meu respeito e apreço, os meus mais sinceros agradecimentos!

Dimensões da Sabedoria em Adultos Idosos e Estudantes Universitários

Resumo

A presente investigação tem como objetivo verificar a diferença nas dimensões de sabedoria e avaliar as relações entre a sabedoria e o bem-estar subjetivo em estudantes universitários e idosos. A amostra foi constituída por 202 participantes, 126 estudantes universitários (*Mdn* = 19 anos) e 76 adultos idosos com idade igual ou superior a 65 anos (*Mdn* = 80). Os instrumentos utilizados foram a Escala de Auto-Avaliação de Sabedoria, Escala de Experiências Positivas e Negativas e a Escala de Satisfação com a Vida foram hetero-administrados. Os resultados revelam que os idosos pontuam mais alto em Experiência de Vida, Regulação Emocional e Reminiscência, ao passo que os estudantes universitários pontuam mais alto nas dimensões da Abertura à Experiência e Humor. A sabedoria mostrou-se uma variável relevante para o bem-estar subjetivo, correlacionando-se positivamente com a satisfação com a vida, para ambos os grupos, e negativamente com afetos negativos apenas no grupo dos idosos.

Palavras-chave: Estudantes Universitários e Adultos Idosos; Sabedoria; Bem-estar Subjetivo; Satisfação com a Vida; Afetos Positivos e Afetos Negativos.

Wisdom Dimensions in Elderly People and University Students

Abstract

The current investigations objective is to verify the differences in the dimensions of wisdom and to evaluate the relation between wisdom and subjective well-being in university students and elderly people. The sample was made of 202 participants, 126 university students (Mdn = 19 years) e 76 people with 65 or more years (Mdn = 80). The instruments used were the Self-Assessed Wisdom Scale, the Positive and Negative Scale Experiences and the Satisfaction With Life Scale, these were self-administrated. The results reveal that elderly people score higher in Life Experience, Emotional Regulation and Reminiscence, on the other hand university students score higher in the dimensions of Openness to Experience and Humor. Wisdom has shown itself as a variable relevant the subjective well-being, positively correlating with life satisfaction, in both groups, negatively correlating with negative affections just in the elderly group.

Keywords: University Students and Elderly People; Wisdom; Subjective Well-Being; Life Satisfaction; Positive Affections and Negative Affections.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Revisão da Literatura	4
1. Modelos de Desenvolvimento Psicossocial.....	4
1.1. Modelo de Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson	4
1.2. Modelo da Personalidade Narrativa de McAdams	7
1.3. Modelo de Psicologia Desenvolvidora do Ciclo-de-Vida	9
1.4. Teoria da Seletividade Socioemocional de Laura Carstensen	13
2. Modelos de Desenvolvimento Intelectuais e Éticos	15
2.1. Modelo de relativismo contextualizado de William Perry	15
2.2. Modelo de juízo reflexivo de Kitchener e colaboradores	17
3. Modelos da Sabedoria.....	21
3.1. Sabedoria para Baltes e o Grupo de Berlim	21
3.2. Sabedoria segundo Sternberg	23
3.3. Modelo de Sabedoria de Monika Ardelt	24
3.4. Modelo de Sabedoria de Webster	25
3.5. Sabedoria em estudantes universitários e adultos idosos.....	26
4. Perspetivas sobre a Felicidade	31
4.1. Teorias sobre o Bem-estar Subjetivo (BES)	31
5. Bem-estar subjetivo e sabedoria.....	36
Capítulo II: Método	38
1. Problemática, objetivos de estudo e hipóteses de investigação	38
1.1 Participantes.....	39
1.2 Instrumentos de investigação	39
1.3 Procedimento de recolha de dados	41
1.4 Procedimento de análise de dados	43
1.5 Apresentação dos resultados	44
1.6 Discussão dos resultados	47
Conclusões	53
Referências Bibliográficas	55
ANEXOS	61

Índice de Tabelas

Tabela 1: Número de itens e coeficientes de Alpha da escala SAWS e suas dimensões, da escala SWLS e da escala SPANE	45
Tabela 2: Médias e Desvios-padrão das pontuações dadas pelos estudantes universitários e adultos idosos às dimensões da escala SAWS.....	46
Tabela 3: Correlações entre a escala SAWS para a sabedoria total e para os respectivos grupos etários em estudo (adultos idosos e estudantes universitários) com os Afetos Positivos, Afetos Negativos e Satisfação de Vida.....	46

Índice de Anexos

Anexo I - Escala de Autoavaliação de Sabedoria (EAAS)	62
Anexo II - Escala de Satisfação com a Vida.....	66
Anexo III - Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos	67
Anexo IV - Pedido de Autorização	69
Anexo V - Pedido de Consentimento Informado	70
Anexo VI - Ficha Sociodemográfica dos Participantes	71
Anexo VII - Valores médios das escalas utilizadas para a amostra total	73

Introdução

Cada vez mais se verificam desequilíbrios populacionais no que concerne a jovens e idosos. Estas disparidades têm vindo a agravar-se em Portugal, uma vez que, a fraca taxa de natalidade não acompanha os progressos da esperança média de vida, o que se traduz em alterações ao nível da pirâmide etária e em falta de oportunidades para a população em idade ativa ingressar no mercado de trabalho (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2012; INE, 2015). Segundo o relatório das Nações Unidas “*World Population Ageing 2013*” (cit in., INE, 2015) o resto do mundo parece acompanhar estas desigualdades, estimando-se que a população mundial com idade superior a 60 anos duplique e a população com idade superior a 80 anos triplique até 2050, atingindo os 2 mil milhões e os 392 milhões respetivamente (INE,2015). A acompanhar estas mudanças demográficas o fenómeno do envelhecimento tem vindo a despertar o interesse por parte de várias disciplinas científicas, onde a psicologia do desenvolvimento, outrora muito focada na infância e juventude, se enquadra (Marchand, 2005).

Grande parte do estudo sobre o envelhecimento tem vindo a combater os estereótipos negativos criados em redor da ideia de envelhecimento como perda. Assim, a sabedoria tem vindo a ganhar primordial relevo, sendo considerada um dos potenciais ganhos da velhice (Erikson, 1997; Baltes & Smith, 1990). Em pouco tempo, a sabedoria mostrou-se um constructo pertinente não só para o envelhecimento como para outras fases do ciclo de vida, potenciando o aparecimento de vários estudos comparativos da sua manifestação em diferentes faixas etárias (e.g., Arzeen, Anis-ul-Haque, & Arzeen, 2013; Webster, Westerhof, & Bohlmeijer, 2012). Contudo, ainda são poucos os estudos que utilizem, avaliem e comparem o impacto da sabedoria em diferentes fases específicas do desenvolvimento. Como tal, o principal objetivo da presente investigação é verificar as diferenças existentes nas várias dimensões da sabedoria (Webster, 2003) entre estudantes universitários e adultos idosos. Pretende-se, de igual modo, avaliar a relação da sabedoria com as variáveis do bem-estar subjetivo (satisfação de vida, afetos positivos e afetos negativos).

Para uma melhor compreensão da estrutura desta investigação, o estudo encontra-se dividido em três capítulos principais, subdivididos por secções: Revisão de literatura; Método (de onde consta o estudo empírico realizado); e principais conclusões.

Numa primeira fase serão dados a conhecer alguns modelos psicossociais de desenvolvimento de modo a que seja possível verificar como os sujeitos se desenvolvem ao longo das várias etapas da vida, incidindo especialmente nas fases da jovem adultez e velhice. Considerado o primeiro autor a valorizar a importância do meio social no desenvolvimento humano, Erikson (1976) criou o seu modelo de identidade baseado em oito estádios de desenvolvimento, contendo cada um, uma tarefa específica que leva o sujeito a responder-lhe. Tendo como mote o modelo Ericksoniano (1976), McAdams (1993) integrou a história de vida e a autonarrativa dos sujeitos no modelo de construção de identidade, sendo estes na sua perspectiva os fatores que tornam os sujeitos únicos e diferentes dos restantes. Para este fim, o autor desenvolveu tanto princípios integradores de identidade (McAdams & Pals, 2006), como atribuiu um conjunto de características no que concerne às histórias de vida aplicando-as a cada etapa do desenvolvimento (McAdams, 1993).

Neste seguimento, o Modelo da Psicologia Desenvolvimental do Ciclo-de-vida é definido por Paul Baltes como “o estudo da permanência e da mudança ao longo do curso de vida (ontogénese) desde a concepção até à morte” (Baltes, 1987, p. 611) o que indica que os sujeitos se encontram em permanente processo de modificação e desenvolvimento (Fonseca, 2005). Para isso, Baltes (1987) concebeu um conjunto de princípios que descrevem as características e as diretrizes do desenvolvimento, que serão apresentadas no curso da revisão de literatura.

Posteriormente, tendo em conta as questões abordadas na Psicologia do Ciclo-de-vida e mais tarde as questões relativas à sabedoria e suas dimensões, tornou-se pertinente abordar ainda neste capítulo, a Teoria da Regulação Socioemocional de Laura Carstensen (Carstensen, 1991). Esta teoria centra-se essencialmente na premissa de que os sujeitos mais velhos possuem maiores capacidades de controlo das próprias emoções, quando comparados a sujeitos mais jovens, pela hierarquização dos objetivos de vida e pela perceção do seu tempo de vida como curto (Carstensen & Mikels, 2005).

Na segunda secção serão revistos os modelos intelectuais e éticos considerados pertinentes ao estudo, nomeadamente os que acompanham o percurso dos estudantes universitários, como o modelo do relativismo contextualizado de William Perry (1970 cit in., Vandenplas-holper, 2000) e o modelo do juízo reflexivo de Kitchener e colaboradores (1993), cujo objetivo para esta investigação é estabelecer o contexto desenvolvimental em que as dimensões da sabedoria se manifestam. Em

ambos os modelos, é defendido que o processo de construção e aquisição do conhecimento é constituído por fases – estádios – onde o papel ativo dos sujeitos possibilita que o Saber ascenda de algo inquestionável e dependente de figuras de autoridade, para níveis mais relativos e dependentes de um conjunto de circunstâncias e valores defendidos pelos sujeitos (Perry, 1970 cit in., Valadas, 2007; Kitchener et al., 1993).

Na terceira secção, serão abordados os diversos modelos de sabedoria e o modo como os diferentes autores avaliaram a mesma. Entre os diversos modelos destacam-se o modelo de Baltes e do grupo de Berlim em que a sabedoria é, como já referido, considerada o principal ganho da velhice e definida por estes autores como um “sistema de conhecimento especializado sobre as pragmáticas fundamentais da vida” (Baltes & Smith, 1990, p.94); o modelo de Sternberg (2003) que atribui importância à inteligência de sucesso e à criatividade como meios facilitadores de aquisição da sabedoria; o modelo preconizado por Monika Ardelt, em que a sabedoria resulta da interação entre três dimensões distintas: cognitiva, reflexiva e afetiva/compassiva (Ardelt, 2003, 2010); e, por fim, o modelo de Webster (2003, 2007) que afirma que a sabedoria é um constructo multidimensional, onde as várias dimensões estabelecem inter-relações holísticas entre si.

Posteriormente serão abordadas algumas teorias do bem-estar, entre as quais, as perspetivas eudaimonica e hedónica da felicidade (Ryan & Deci, 2001). Em termos gerais, a perspetiva eudaimonica considera que a vida só tem sentido se for vivida de acordo com o nosso verdadeiro *self*, ao passo que, na perspetiva hedónica considera-se que a maximização do prazer e a redução das experiências causadoras de sofrimento estão na origem da obtenção da felicidade (Freire, Zenhas, Tavares, & Iglésias, 2013; Peterson, Park & Seligman, 2005; Ryan & Deci, 2001). Desta última surge o conceito de bem-estar subjetivo e respetivas variáveis, também retratadas ao longo da revisão de literatura. O primeiro capítulo termina com a apresentação de diversos estudos que avaliam as relações entre sabedoria e bem-estar subjetivo utilizando diversas medidas e populações distintas para o efeito.

Segue-se o segundo capítulo, relativo ao método, que contém a descrição dos objetivos e das hipóteses de investigação, a metodologia utilizada, a descrição dos participantes, o procedimento de análise de dados, resultados e discussão dos mesmos. Por fim, no último capítulo, serão apresentadas as principais conclusões do estudo, limitações ao mesmo e direções futuras para estudos posteriores.

Capítulo I – Revisão da Literatura

1. Modelos de Desenvolvimento Psicossocial

Ao longo de muitas décadas pensou-se que o desenvolvimento humano ocorria somente durante as fases iniciais da vida – Infância e Adolescência – sendo as restantes fases, adultez e velhice, marcadas essencialmente por declínios e perdas (Marchand, 2005). Esta perspectiva tornava assim a noção de desenvolvimento muito restrita principalmente no que respeitava às etapas seguintes da vida, o que fez com que progressivamente diversos autores viessem contestá-la defendendo que o Ser Humano se encontra em desenvolvimento constante ao longo de todo o ciclo vital (Marchand, 2005; Baltes, 1987). Assim, a perspectiva do ciclo-de-vida (*lifespan psychology*) veio dar ênfase à adultez e à velhice enquanto fases onde o processo desenvolvimento continua. Em seguida serão apresentados os modelos de desenvolvimento de Erikson, McAdams e Baltes que parecem ser os mais adequados para a revisão de literatura no presente estudo, assim como, os modelos intelectuais e éticos de William Perry e Kitchener.

1.1. Modelo de Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson

Baseando-se no modelo Freudiano, Erikson (1976) foi o primeiro autor a valorizar a importância do meio social no processo de desenvolvimento humano ao longo de todo o ciclo vital (Erikson, 1976). Na sua perspectiva o desenvolvimento processa-se mediante a interação entre fatores inatos e sociais aos quais o sujeito deve responder (Marchand, 2005). Assim, várias obras foram publicadas pelo autor desenvolvendo o seu modelo de identidade, entre as quais “Infância e Sociedade” (Erikson, 1963), “Identidade Juventude e Crise” (Erikson, 1976) e “O ciclo de vida completo” (Erikson, 1997) nas quais se baseará a revisão que se segue.

Erik Erikson desenvolveu o seu modelo de identidade baseado em oito estádios ou crises: *Confiança básica vs. Desconfiança básica; Autonomia vs. Vergonha; Iniciativa vs. Culpa; Indústria vs. Confusão de papel; Intimidade vs. Isolamento; Generatividade vs. Estagnação; Integridade do Ego vs. Desesperança* (Erikson, 1976). Cada estádio resulta da combinação de dois polos opostos – distónico e sintónico – que proporcionam respostas mais, ou menos, adequadas ao meio (Erikson, 1997; Marchand, 2005; Amado, 2008). É de salientar que a cada fase do desenvolvimento corresponde uma tarefa em concreto, mas a resposta menos

adequada a cada uma destas não impossibilita a passagem do sujeito a estádios posteriores, podendo enfrentar estas dificuldades mais tarde mediante condições que o propiciem (Marchand, 2005).

Uma vez que, no âmbito do presente estudo, as fases do desenvolvimento abordadas se iniciam na jovem adultez, altura em que os estudantes ingressam nas instituições universitárias, nesta secção importa realçar somente os seguintes estádios: *Intimidade vs. Isolamento*; *Generatividade vs. Estagnação*; *Integridade do Ego vs. Desesperança*.

Estádio da Intimidade versus Isolamento:

Ao longo da adolescência é esperado que o jovem possua a vontade e a confiança necessárias para impor a sua opinião e decidir que rumos poderá seguir na sua vida, a par de um conjunto de medos que se prendem com dúvidas relativas a escolhas pessoais, medo de se expor e conseqüente, medo do “ridículo” perante a sociedade (Erikson, 1976). Depois de ultrapassados estes receios e dúvidas, o sujeito pode rumar à *Intimidade* (Erikson, 1976).

A Intimidade prende-se com a capacidade do sujeito para fundir a sua identidade com a de outros. Para isso, são procuradas relações amorosas ou mesmo de amizade e companheirismo. É o desejo de filiação e de compromisso com outros significativos que desperta nesta fase, não afetando a própria identidade individual (Erikson, 1976). Em contrapartida, se o indivíduo não se sentir seguro tende a evitar estes encontros e esta proximidade com os outros, experienciando aquilo que Erikson denominou como o *Isolamento* ou o *Distanciamento* destes. O autor define assim o distanciamento como “a facilidade em repudiar, isolar e, se necessário destruir aquelas forças pessoais cuja essência parece perigosa para o indivíduo” (Erikson, 1976, p. 136). Por outras palavras, os sujeitos tendem a isolar-se ou mesmo a renunciar a estas relações, assumindo-as como perigosas para o próprio (Erikson, 1976; Marchand, 2005).

Alargando estas tarefas desenvolvimentais aos idosos, na obra do mesmo autor “*O Ciclo de Vida Completo*” (Erikson, 1997) é dado destaque à velhice e à predominância ou ameaça do elemento distónico nas fases finais da vida devido à consciência das limitações físicas, psicológicas e emocionais com que o idoso se depara todos os dias. Sobre este estádio em particular, no que respeita à velhice, Erikson (1997) refere que os idosos que não construíram relações significativas e

optaram pelo isolamento, podem nesta fase sentir-se abandonados e ter dificuldades em relacionarem-se com os outros (Erikson, 1997).

Estádio da Generatividade versus Estagnação

Durante o processo de desenvolvimento, os sujeitos que primeiro aprenderam com a sociedade e as exigências do meio, tornam-se aptos para ensinarem as gerações mais jovens (Erikson, 1976). Assim, Erikson descreve a *generatividade* como “a preocupação em estabelecer e orientar a geração seguinte” (Erikson, 1976, p. 138) sendo necessário um certo grau de altruísmo e criatividade para que tais ensinamentos sejam perpetuados (Erikson, 1976). Este é também o estágio que mais perdura no tempo e que pode trazer maior satisfação aos sujeitos, pela construção de relações significativas e pelo aprofundamento de interesses e responsabilidades (Erikson, 1997).

Em contrapartida, se estas relações e esta preocupação com as gerações futuras falhar, os sujeitos tendem a experienciar sentimentos de *estagnação* que fazem com que fiquem centrados em si mesmos e nas suas dificuldades quotidianas (Erikson, 1976).

Na velhice, pelos 80/90 anos, este estado de estagnação pode facilmente ser confundido com inutilidade, na medida em que, já não é expectável que o sujeito se encontre apto para corresponder às exigências e alterações próprias da vida (Erikson, 1997).

Estádio da Integridade versus Desespero

Para o autor esta é uma fase de compreensão e de aceitação das fases – ou estádios – anteriores. Espera-se que o sujeito aceite o seu passado e percurso de vida, assim como as relações significativas que estabeleceu (Erikson, 1976). Uma vez que esta prima por ser uma fase de integração de etapas passadas, destaca-se a importância da sabedoria do sujeito idoso como sendo “a capacidade de ver, observar e recordar, assim como de escutar, ouvir e recordar” (Erikson, 1997, p. 115), dada a abrangência dos conhecimentos adquiridos, acumulados e vivenciados ao longo dos anos vividos (Erikson, 1976).

No entanto, neste estágio, o idoso pode experienciar sentimentos de desespero ao refletir sobre o seu percurso de vida e ter também a percepção de que o seu tempo de vida é demasiado curto para vivenciar novas experiências mais integradoras.

Muitas vezes crescem a estes sentimentos, sentimentos de repulsa por si mesmo e pelas instituições (Erikson, 1976, 1997).

Em fases mais tardias da velhice, entre os 80 e 90 anos, os sentimentos de desespero prendem-se com as dificuldades em executar pequenas tarefas diárias e também com as memórias do seu passado que incluem as relações que o idoso estabeleceu ao longo da vida e as perdas que foi sofrendo ao longo desta. Existem muitas memórias potenciadoras de desespero e tristeza, assim como a consciência da própria morte. Nestes momentos a confiança básica adquirida no primeiro estágio de desenvolvimento pode ser um auxílio para atenuar estes pensamentos, devolvendo a esperança e a motivação necessárias para viver apesar das dificuldades (Erikson, 1997).

Em suma, através da revisão dos três últimos estádios do modelo psicossocial de Erikson foi possível conhecer como a identidade se constrói ao longo de todo o ciclo vital mediante trocas entre fatores de ordem biológica e de ordem social. Foi também descrita a importância que o êxito em estádios anteriores tem ao longo do processo de envelhecimento (Erikson, 1976, 1997).

1.2. Modelo da Personalidade Narrativa de McAdams

Assim como Erikson, McAdams (1993, 1996) também se interessou pelo processo de construção da identidade ao longo do ciclo vital e pelas questões associadas à generatividade. O aspeto mais proeminente do seu modelo foi o de integrar a construção da história de vida e da autonarrativa no desenvolvimento da identidade (McAdams, 1993,1996). Por outras palavras, a par dos princípios que o autor definiu para a construção da personalidade que serão revistos em seguida, McAdams (1993, 1996, 2006) considerava que o fator crucial para conhecer um indivíduo e aquilo que o torna diferente de todos os outros é a sua história de vida e as experiências pessoais ao longo desta, ou seja, as narrativas de vida.

De modo a compreender como o autor desenvolveu a construção da identidade dos sujeitos, McAdams e Pals (2006) definiram cinco princípios integradores da personalidade que, em termos gerais, abordam desde os aspetos mais gerais da biologia, passando pelos aspetos mais idiossincráticos e que culminam na interação e influência do indivíduo com o meio cultural.

Relativamente à importância atribuída pelo autor no que concerne às histórias de vida e sua construção, McAdams concebeu sete características fundamentais das

narrativas de vida, que organizou por etapas: *tom narrativo; imagética; linhas temáticas; setting ideológico; imagos; desenrolar generativo* e, por fim, a *avaliação narrativa* (Amado, 2008). Uma vez que o presente estudo, se cinge às etapas do ciclo-de-vida entre a jovem adultez e a velhice, serão apresentadas apenas as características correspondentes às mesmas.

Setting Ideológico

Na adolescência parte da personalidade já se encontra estruturada, no entanto, esta é uma fase de questionamento acerca de quem se é, quem se foi e quem se será no futuro. É uma fase em que o indivíduo já tem competências para pensar sobre si e sobre o mundo e, por isso, questiona-se sobre o passado, presente e futuro (McAdams, 1993).

McAdams define este período de dois modos: o conteúdo e a estrutura. O primeiro diz respeito a aspetos de ordem autónoma (iniciativa) e a aspetos de ordem social e interpessoal (comunhão). A estrutura diz respeito ao sistema de crenças do indivíduo, sendo que, este pode variar entre um sistema mais rígido e pobre e um sistema mais amplo e integrador (McAdams, 1993).

Imagos

Na adultez é expectável que exista vontade por parte do sujeito para criar e construir a sua própria história, baseando-se nos ensinamentos previamente adquiridos ao longo da vida. A criação desta narrativa é realizada mediante imagos que constituem concepções criadas pelo *self* que reúnem aspetos como desejos, metas, valores, papéis sociais, aspetos comportamentais influenciados pelo contexto cultural. Estas personagens podem ser consideradas como mais ou menos positivas, mediante a resolução do conflito que pretendem retratar (McAdams, 1993).

Desenrolar Generativo

Na meia-idade, o sujeito preocupa-se essencialmente em consolidar as personagens e os aspetos da identidade já formados ao longo da vida. Por isso, não é expectável que esta fase acarrete grandes alterações. Ao nível do pensamento, o sujeito encontra-se mais ligado a verdades relativas e não a verdades absolutas, para que possa refletir acerca de aspetos da juventude (McAdams, 1993).

Sendo esta considerada a primeira forma de generatividade, a preocupação do sujeito incide sobre questões de ordem social, principalmente no que concerne em deixar o seu legado e conhecimentos às gerações futuras (McAdams, 1993).

Avaliação narrativa

Na fase final cabe ao indivíduo proceder a uma avaliação e revisão da história de vida que foi construindo ao longo do seu percurso. Este processo pode assemelhar-se àquilo que Erikson (1976) denominava como a *Integridade do Ego Vs. Desespero* (McAdams, 1993).

Segundo McAdams este processo avaliativo desempenha três funções: a primeira, a integração do self no tempo, atribuindo-lhe um propósito; a segunda tem a função de socialização, mediante o relato da sua história de vida; e, por fim, o terceiro propósito tem uma função educativa, de instrução, pela passagem de uma mensagem a quem escuta a história de vida, por intermédio de exemplos e de clarificações sobre decisões e motivações ao longo da vida (McAdams, 1993).

Desta forma, através da presente revisão acerca das diferentes etapas pelas quais passam as narrativas de vida, pode considerar-se que, ao passo que os estudantes do ensino superior se encontram na fase de construção e questionamento dos valores, crenças e construção da sua própria história de vida; os idosos encontram-se na fase de revisão e avaliação da sua história, da sua narrativa, daquilo que fizeram e que foi importante para eles, sem preocupação em construir novas histórias e vivenciar novas experiências como os estudantes se encontram à procura (McAdams, 1993).

1.3. Modelo de Psicologia Desenvolvidora do Ciclo-de-Vida

Por volta da década de 60, as preocupações com o conceito de desenvolvimento ao longo do envelhecimento atingiram o seu expoente máximo, dando origem à denominada “*psicologia desenvolvimental do ciclo-de-vida*” (*life-span developmental psychology*). Em termos gerais, esta fundamenta que o desenvolvimento psicológico se processa ao longo de todo o percurso vital, desde a concepção até à morte (Fonseca, 2005).

Paul Baltes, autor incontornável da psicologia do ciclo-de-vida, considera que “psicologia desenvolvimental do ciclo-de-vida envolve o estudo da permanência e da mudança ao longo do curso de vida (ontogênese) desde a concepção até à morte”

(Baltes, 1987, p. 611). Nesta perspetiva, o conceito de desenvolvimento passa a adquirir um novo panorama, sendo que ao invés de se basear somente em fases específicas como a infância e a adolescência, dá lugar à perspetiva de que o Ser Humano permanece em constante processo de adaptação e mudança (Fonseca, 2005).

Partindo desta ideia, de que o desenvolvimento é algo que ocorre desde que o sujeito nasce até que morre, Baltes (1987) organizou um conjunto de premissas para melhor explicar o processo de desenvolvimento psicológico ao longo de todo o ciclo vital.

Desenvolvimento ao longo da vida

Esta premissa reflete a ideia inicialmente referida da psicologia do ciclo-de-vida que traduz que o desenvolvimento ocorre ao longo de todo o ciclo vital por intermédio de processos de mudança e de adaptação de carácter cumulativo/contínuo e/ou inovativo/descontínuo (Baltes, 1987). Em segundo lugar, esta premissa afirma que estes processos de mudança não obedecem a padrões rígidos, podendo variar em termos de ordem temporal, sentido (direção) e finalidade. Por outras palavras, o autor refere que não existe uma fase ou um momento específico para que tais mudanças ocorram ou um período de desenvolvimento que tenha maior importância relativamente a outros. Assim, todos os momentos são tidos como importantes (Baltes, 1987; Fonseca, 2005).

O desenvolvimento é um processo multidimensional e multidireccional

Esta constitui-se como uma das principais premissas da psicologia do ciclo-de-vida uma vez que reflete a ideia da diversidade de dimensões que estão implicadas no processo de desenvolvimento, assim como as múltiplas direções e padrões de mudança que o desenvolvimento pode tomar ao longo do curso de vida (Baltes, 1987; Fonseca, 2005).

Assim, o desenvolvimento considera-se um processo multidimensional na medida em que, para que ocorra, várias dimensões do funcionamento humano precisam de interagir entre si, quer a nível social, intelectual ou biológico (Baltes, 1987). O processo multidireccional comporta as trajetórias que o desenvolvimento pode seguir e também questões de índole comportamental existentes ao longo das fases de desenvolvimento (Baltes, 1987).

O desenvolvimento é multidisciplinar

Baltes (1987) considerou que o conceito de desenvolvimento seria demasiado amplo e vasto para ser observado e estudado por uma disciplina em particular e de modo isolado. Como tal, este deve ser estudado por diversas áreas do conhecimento, entre as quais, a psicologia, a sociologia e a antropologia (Baltes, 1987)

O desenvolvimento comporta ganhos e perdas

À medida que o sujeito se desenvolve, juntamente com a interação que estabelece com o meio, existem capacidades que se vão aperfeiçoando e outras que se vão ganhando para que o sujeito consiga adaptar-se ao ambiente em que vive, ao passo que outras capacidades são perdidas (Fonseca, 2005; Baltes, 1987). É nesta lógica que Baltes (1987) postula que o desenvolvimento é um processo caracterizado por momentos de crescimento e momentos de declínio, isto é, de “ganhos” e de “perdas”.

Porém, a relação entre ganhos e perdas não é considerada pelo mesmo autor como um processo equiparado ao longo do ciclo vital. De facto, à medida que o sujeito envelhece as perdas parecem superar os ganhos, principalmente pelas debilidades e limitações próprias do avançar da idade, tendo o indivíduo a possibilidade de compensar estas perdas com respostas provenientes da cultura e do meio (Fonseca, 2005). É nesta dinâmica, entre ganhos e perdas, que surge o modelo preconizado por Baltes e Baltes em 1990, como o modelo de “seleção otimização com compensação” (modelo SOC) e aperfeiçoado mais tarde por Baltes em 1997 (Fonseca, 2005).

Em termos gerais o modelo SOC preconiza esta relação mediante três características gerais, descritas em seguida:

Seleção

À seleção pertence a definição de objetivos e orientações de funcionamento tendo em conta as possibilidades, oportunidades e as condicionantes de tempo e recursos disponíveis, existindo dois tipos de seleção: a *seleção escolhida pelo sujeito* e a *seleção baseada em perdas* quando as opções existentes estão condicionadas ou resultam de perdas anteriores (Baltes, 1997; Fonseca, 2005).

Otimização

A otimização envolve os recursos e o repertório de comportamentos que os sujeitos utilizam para irem de encontro aos objetivos e metas que estipularam no processo de seleção (Baltes & Baltes, 1990; Fonseca, 2005). A otimização combina assim condições ambientais, disponibilidade de recursos e competências cognitivas (Baltes & Baltes, 1990; Fonseca, 2005). Baltes e Baltes (1990) afirmam que mesmo os idosos se encontram aptos para recorrer ao processo de otimização, apesar das condicionantes associadas à perda de plasticidade.

Compensação

É o processo que está ligado à perda de plasticidade e de capacidades adaptativas para responder ao meio de forma eficaz. Por outras palavras, o sujeito recorre à compensação quando os seus padrões de comportamento deixam de ser suficientes para responder ao ambiente (Baltes & Baltes, 1990). Os processos de compensação adotados pelos sujeitos podem requerer o uso de novas estratégias adaptativas (Baltes & Baltes, 1990). Recorrer à aplicação de um aparelho auditivo é o exemplo mais conhecido de um processo de compensação com recurso a material tecnológico fornecido pelos autores (Baltes & Baltes, 1990).

Contudo, a par do modelo SOC, os autores consideram que a velhice guarda para si um ganho especial cuja função primordial pode ser a de colmatar as restantes perdas provocadas pela idade (Fonseca, 2005; Baltes & Smith, 1990). Este ganho especial é a sabedoria, que é definida como “um sistema de conhecimento especializado sobre as pragmáticas fundamentais da vida” (Baltes & Smith, 1990, p. 94), que os autores definem como um ganho reservado aos idosos.

O desenvolvimento requer plasticidade.

A plasticidade tem em conta a variabilidade intrapessoal do sujeito, isto é, em que medida é que, as experiências e os diferentes percursos e eventos de vida podem contribuir para o desenvolvimento (Baltes, 1987).

O desenvolvimento de cada sujeito resulta assim do impacto da interação entre outros três fatores explicados em seguida:

Fatores normativos associados à idade

São fatores de ordem biológica, social ou ambiental, abrangentes a todos os seres humanos numa determinada fase do seu desenvolvimento, como sendo a entrada na puberdade característica da fase da adolescência ou a entrada na reforma (Baltes, 1987; Fonseca, 2005; Amado, 2008).

Fatores associados ao contexto histórico e cultural

O desenvolvimento encontra-se condicionado pelo contexto histórico e cultural em que os sujeitos vivem. Por outras palavras, a sociedade, juntamente com os seus valores e crenças, assim como, os acontecimentos históricos relativos à época proporcionam experiências e acontecimentos de vida únicos que têm impacto no desenvolvimento de cada sujeito (Baltes, 1987). Por exemplo, no presente estudo, é expectável que muitos idosos tenham vivido a Revolução do 25 de Abril de 1974 ou mesmo a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), eventos de proveniência histórica que os estudantes universitários atuais não vivenciaram.

Fatores não-normativos associados a acontecimentos de vida

São acontecimentos de origem biológica, social ou ambiental que não ocorreram a todos os indivíduos e que têm impacto no seu desenvolvimento. Por outras palavras, são acontecimentos não esperados e não comuns a todos os sujeitos, porém, estes continuam a ter impacto significativo nas suas vidas (Baltes, 1987; Fonseca, 2005; Amado, 2008). Por exemplo, a morte de um filho.

1.4. Teoria da Seletividade Socioemocional de Laura Carstensen

Decorrente das questões abordadas pela psicologia do ciclo-de-vida, torna-se pertinente abordar a teoria pertencente a Laura Carstensen que se preocupou com a importância da autorregulação emocional ao longo do ciclo vital e, em particular, à preservação da mesma ao longo do processo de envelhecimento (Carstensen & Mikels, 2005). Os estudos realizados por Carstensen (1991) e Carstensen e Mikels (2005) demonstraram que apesar dos declínios cognitivos, físicos e emocionais próprios das idades mais avançadas, a autorregulação emocional dos idosos é um fator que prevalece, e até aumenta, ao longo de todo o ciclo-de-vida.

Assim, na teoria da seletividade socioemocional (Carstensen, 1991; Carstensen & Mikels, 2005) defende-se que os objetivos de vida dos sujeitos se encontram definidos por espaços temporais e que enquanto os sujeitos são jovens e

possuem, à partida, longos anos de vida tendem a concentrar-se na perspetivação do futuro e em questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal. O foco dos sujeitos mais jovens é posto na aquisição de conhecimentos, no alargamento das redes de contacto social e em aproveitar as novas oportunidades decorrentes dos vários contextos de vida. Em contrapartida, quando os sujeitos se encontram condicionados no tempo que lhes resta, como é o caso dos idosos ou de jovens e adultos debilitados por questões de saúde, o foco é posto nos objetivos do presente, no aproveitamento do tempo de vida restante, no aprofundamento das relações sociais significativas e no investimento em temas prioritários. Nesta fase da vida, são estabelecidas mais facilmente as prioridades e os objetivos a cumprir, havendo para isso um processo de hierarquização dessas mesmas prioridades. Segundo esta teoria existe uma distinção entre a idade cronológica do indivíduo e a perspetiva temporal, representando esta última o tempo estimado de vida por parte do sujeito (Carstensen & Mikels, 2005).

Deste modo, quando o tempo de vida é perspetivado como curto, o investimento no futuro perde sentido e os indivíduos tendem a focar-se mais nas experiências tidas como possíveis e alcançáveis. Nesta medida, segundo Carstensen e colaboradores (Carstensen et al., 2011) e Carstensen e Mikels (2005), as pessoas idosas possuem maior autorregulação emocional uma vez que tendem a afastar-se de emoções negativas e potenciadoras de mal-estar focando-se em emoções positivas, lidando mais facilmente com emoções como a tristeza e com situações de injustiça quando comparadas com jovens adultos e adultos. Nesta perspetiva as memórias positivas do seu passado contêm uma maior importância à medida que os indivíduos envelhecem e quanto menor é o tempo de vida estimado. Outra conclusão extraída de diversas experiências realizadas pelos mesmos autores onde compararam adultos idosos e sujeitos jovens (Carstensen & Mikels, 2005) é que os idosos se encontram mais atentos quando lhes são apresentados estímulos de conteúdo emocional, do que quando lhes são apresentados estímulos de ordem neutral ou informativa, o que poderá estar na origem da hierarquização dos objetivos de vida.

Assim, a teoria da seletividade socioemocional demonstra que à medida que os sujeitos envelhecem o foco do seu investimento é colocado na otimização das relações sociais já existentes e numa porção de objetivos exequíveis a curto prazo, tanto quanto a perspetiva temporal que possuem da vida (Carstensen & Mikels, 2005).

2. Modelos de Desenvolvimento Intelectuais e Éticos

Ao contrário do que Piaget preconizou, o desenvolvimento cognitivo não se encontra restringido apenas ao pensamento formal e às idades mais jovens, continuando o seu desenvolvimento em fases posteriores da vida, tendo em conta as interações que os indivíduos estabelecem com o meio (Kitchener et al., 1993; Marchand, 2005). Como resultado dessa descoberta surgiram modelos de desenvolvimento intelectuais e éticos alargados às fases da adolescência e adultez, apelidados de teorias neo-Piagetianas (Marchand, 2005). Neste capítulo, serão apresentados os modelos considerados mais pertinentes ao estudo do desenvolvimento cognitivo, tendo em conta as populações em estudo, o Modelo de Relativismo Contextualizado de William Perry (1970 cit. in Vandenplas-holder, 2000) e o Modelo de Juízo Reflexivo de Kitchener e colaboradores (1993).

2.1. Modelo de relativismo contextualizado de William Perry

O Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético postulado por William Perry (1970 cit. in Vandenplas-holder, 2000), especificamente sobre estudantes universitários aborda, através de estádios e estruturas, todo o processo de desenvolvimento cognitivo e psicológico dos estudantes rumo à construção da identidade e à aquisição de conhecimentos ao longo deste percurso, desde uma fase mais dependente das autoridades das instituições até níveis mais pessoais e autónomos de construção do conhecimento.

Perry defende que o aluno tem um papel responsável e ativo na aquisição dos conhecimentos e no desenvolvimento pessoal, ao invés de se encontrar meramente subjugado às figuras de autoridade (neste caso, professores). O autor construiu o seu modelo teórico a partir de entrevistas realizadas em diversos momentos da vida académica dos estudantes avaliando a sua experiência universitária, o grau de entendimento e as suas reflexões e exemplos acerca das problemáticas abordadas (Vandenplas-holper, 2000; Valadas, 2007).

Contando com uma vasta recolha de dados o autor desenvolveu o seu modelo baseado em três “estádios” de pensamento que se subdividem posteriormente em nove estruturas ou posições, apresentadas em seguida (Valadas, 2007).

Dualismo

Neste estágio predominam os pensamentos de carácter absoluto e factual. Todo o conhecimento é tomado como verdadeiro ou falso, certo ou errado, onde o estudante assume uma postura de mero recetor de informação. Deste estágio fazem parte três posições. Na primeira posição, denominada Dualidade de Base, os acontecimentos são balizados como certos ou erros, sendo que a Verdade é considerada como algo absoluto. No entanto, a passagem para a posição 2 (Multiplicidade Pré-legítima) ocorre uma vez que existe a percepção por parte do estudante da existência de uma multiplicidade de opiniões e pontos de vista sobre os mesmos factos, que resulta numa sensação de incerteza face à autoridade dos professores. Assim, gradualmente, o sujeito apercebe-se de que, mesmo as figuras de autoridade, possuem dúvidas fazendo com que o estudante entre num processo de questionamento sobre os acontecimentos, passando a aceitar temporariamente a incerteza até encontrar uma resolução para determinados factos (posição 3, Multiplicidade Temporária) (Vandenplas-holper, 2000; Valadas, 2007).

Relativismo

Este estágio conserva mais três posições ou estruturas e, em termos gerais, o sujeito torna-se competente para ponderar e avaliar diversos pontos de vista em relação a várias problemáticas. A posição 4 concebe justamente o momento em que o sujeito gradualmente abandona a visão extremada dos factos, passando a considerar diversos pontos de vista existentes para cada acontecimento. Na quinta posição, denominada Relativismo Difuso, o conhecimento constrói-se através das vivências, do contexto e dos valores no seio da interação entre o estudante e as figuras de autoridade. A posição 6 é definida como a Possibilidade de se Comprometer, onde o sujeito se afirma como responsável pelo seu desenvolvimento, tornando-se competente para assumir determinadas responsabilidades e fazer escolhas. Esta posição encontra-se intimamente relacionada com o início da construção da personalidade e definição dos seus próprios valores (Vandenplas-holper, 2000; Valadas, 2007).

Compromisso no Relativismo

O último estágio conserva as últimas três estruturas. Em termos gerais o sujeito gradualmente continua a construir a sua identidade, tomando e assumindo determinados comportamentos e decisões pessoais. Este estágio inicia-se na posição

7, onde o sujeito se torna apto para assumir o seu primeiro compromisso pessoal que normalmente coincide com a escolha da área de especialização nos estudantes universitários. Decorrente desta escolha, a vivência deste compromisso e das responsabilidades e implicações que acarreta, confina o sujeito à posição 8. Por fim, a posição 9 define-se como uma ampliação dos compromissos culminando na afirmação da identidade do sujeito, que implica um processo contínuo e com implicações afetivas uma vez que o sujeito se encontra em constante avaliação entre a mudança e a resistência à mesma (Vandenplas-holper, 2000; Valadas, 2007).

Em suma, o modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de Perry (1970 cit. in Vandenplas-holper, 2000) fornece ainda hoje aos investigadores uma visão hierárquica do desenvolvimento cognitivo dos estudantes universitários ao longo do seu percurso académico, que acompanha um contínuo, desde a maior dependência das autoridades por parte do estudante, passando por momentos de instabilidade cognitiva que o levam a ponderar e a colocar determinadas hipóteses, até chegar ao momento em que a interação de diversos valores, experiências, pessoas e compromissos produzem uma visão do mundo pessoal, onde o sujeito desempenha um papel responsável e ativo no caminho da ascensão a níveis de conhecimento mais amplos, pessoais e diversificados.

2.2. Modelo de juízo reflexivo de Kitchener e colaboradores

O Modelo de Juízo Reflexivo, inspirado no modelo anterior, descreve o processo de raciocínio que auxilia os sujeitos a compreender e a resolver problemas mal estruturados (Wood, 1983 cit. in Kitchener et al., 1993). Por problemas mal estruturados pode entender-se problemas complexos e com soluções múltiplas que implicam processos de reflexão em busca de uma conclusão ou solução (Marchand, 2005). Para isso, Kitchener e colaboradores desenvolveram sete estádios baseando-se nas respostas dadas à Entrevista de Juízo Reflexivo – uma entrevista estruturada que coloca quatro dilemas aos participantes que terão posteriormente de responder a sete questões (Marchand, 2005). Ao longo destes sete estádios, à semelhança do Modelo do Relativismo Contextualizado de Perry, os sujeitos começam por considerar o conhecimento como algo inquestionável, passando por pôr em causa as opiniões das autoridades e, em estádios posteriores o conhecimento torna-se gradualmente mais relativo e as opiniões são passíveis de serem alteradas e modificadas consoante

as circunstâncias (Marchand, 2005). Para uma melhor compreensão dos sete estádios, segue-se uma descrição detalhada de cada um deles.

Estádio 1

O conhecimento é tido como absoluto, factual e encontra-se confinado unicamente à percepção da realidade por parte do próprio sujeito. Como tal, o processo de aquisição do conhecimento não obedece a questionamentos ou incertezas, uma vez que a verdade é única e absoluta (Kitchener & King, 1990). O conhecimento é inteiramente um processo egocêntrico (Marchand, 2005).

Estádio 2

Este estádio obedece a uma descentralização do carácter egocêntrico do conhecimento, associado meramente à percepção do indivíduo. À semelhança do estádio de Dualismo de Perry, o sujeito gradualmente começa a considerar a opinião e os conhecimentos das figuras de autoridade presentes na sua vida (e.g. Os professores) ainda que continuando a categorizar os acontecimentos como certos ou errados procurando, uma vez mais, a resposta tida como certa (Vandenplas-holper, 2000; Kitchener & King, 1990; Marchand, 2005). Kitchener e colaboradores consideram que alguns estudantes universitários se encontram ainda neste estádio (Marchand, 2005)

Estádio 3

Neste estádio, “O conhecimento é incerto em algumas áreas, e certo em outras” (Kitchener et al., 1993, p. 894), uma vez que continua a emanar das autoridades, porém, existem áreas em que nem estas conseguem encontrar a verdade absoluta e concreta que os indivíduos procuram. Ainda assim, a incerteza é tida como algo temporário e os autores associam-na ao pensamento típico dos estudantes do primeiro ano da universidade (Kitchener & King, 1990).

Estádio 4

Progressivamente, apercebendo-se do desconhecimento existente em inúmeras áreas, os sujeitos procedem à generalização de que o conhecimento é incerto e de que cada indivíduo possui uma verdade própria (Kitchener et al., 1993; Kitchener & King, 1990). Este constitui-se como sendo o estádio do reconhecimento da incerteza aplicada a alguns problemas mais complexos. Os sujeitos começam a conseguir perceber que alguns problemas têm soluções concretas, ao contrário de

outros que podem não ter solução ou ter soluções múltiplas que variem de indivíduo para indivíduo (Kitchener & King, 1990; Marchand, 2005).

Estádio 5

A importância deste estágio deriva do peso atribuído ao contexto enquanto influência do modo como todo o conhecimento é interpretado e compreendido. Assim, para os autores, “O conhecimento é incerto e deve ser entendido dentro de um contexto” (Kitchener et al., 1993, p. 894). A diferença entre este estágio e o anterior é que o sujeito tem a possibilidade de contextualizar os argumentos proveniente de outros indivíduos, tendo em consideração o meio, por exemplo, a área de estudos que frequenta (Kitchener & King, 1990). Este estágio, segundo as autoras, corresponde ao grau de licenciatura (Kitchener & King, 1990).

Estádio 6

Neste estágio, para além do sujeito já possuir conhecimento quanto ao relativismo e ao contextualismo do conhecimento, é também capaz de avaliar e comparar diferentes argumentos e pontos de vista (Kitchener & King, 1990; Marchand, 2005).

Estádio 7

Neste último estágio, os sujeitos percebem o conhecimento como a junção de múltiplas avaliações e reavaliações sobre questões complexas e que está em constante investigação e mutação (Marchand, 2005). Kitchener e King (1990) referem que este nível de conhecimento é somente encontrado em adultos de meia-idade com elevados níveis culturais.

Estas autoras referem, porém, que a maioria dos estudantes universitários se encontram no estágio 4, uma vez que não desenvolvem a sua capacidade de pensar sobre os diversos temas e problemas complexos e também porque nas universidades a informação é dada aos alunos de modo explícito e inquestionável e que os sujeitos tomam como verdades inegáveis e únicas (Marchand, 2005).

Com este capítulo acerca dos modelos intelectuais e éticos foi possível conhecer como os referidos autores se preocuparam com a carência de modelos para além do pensamento formal e também com a necessidade de modelos representativos de como o pensamento dos estudantes universitários se estrutura ao longo dos anos que frequentam as instituições universitárias. Por outras palavras, os esforços dos

autores incidiram na progressiva evolução do pensamento como algo rudimentar e inquestionável, à valorização dos professores como detentores do conhecimento absoluto, para níveis mais elevados de questionamento, consideração de vários pontos de vista para além do próprio e para a noção da inesgotabilidade e diversidade do conhecimento (Marchand, 2005).

3. Modelos da Sabedoria

Depois de referidos e explicados os modelos desenvolvimentais e os modelos éticos e intelectuais considerados pertinentes para este estudo de investigação e essenciais ao desenvolvimento humano ao longo do ciclo-vida, importa agora rever um dos temas centrais desta dissertação, a sabedoria.

Tido como o principal ganho da velhice por Baltes (1987), a sabedoria já era dada como uma aquisição importante decorrente da idade por Erikson (1976, 1997) que a definiu como “a capacidade de ver, observar e recordar, assim como de escutar, ouvir e recordar” (Erikson, 1997, p. 115), tal como já havia sido referido anteriormente. Deste modo, nesta secção serão apresentados os modelos de sabedoria considerados importantes para o presente estudo, onde se salientarão nomes de autores como: Paul Baltes, Sternberg, Monika Ardelt e Webster.

3.1. Sabedoria para Baltes e o Grupo de Berlim

Quando foram abordadas as premissas que Baltes (1987) definiu para o conceito de desenvolvimento, foi referido que ao longo do ciclo vital os sujeitos vão sofrendo ganhos e perdas e que a proporção entre estes dois fatores não é igual. Assim, à medida que os sujeitos envelhecem as perdas parecem superar os ganhos tendo o sujeito de selecionar alguns objetivos do seu percurso, otimizar as suas capacidades e, quando necessário, compensar os “danos” provocados por estas perdas (Baltes, 1987, 1997). Porém, o autor (Baltes, 1987) refere que existe um ganho primordial na velhice, a par de todas as perdas e limitações da idade, a sabedoria.

Baltes e Smith (1990) definem assim a sabedoria como “um sistema de conhecimento especializado sobre as pragmáticas fundamentais da vida” (Baltes & Smith, 1990, p. 94) sendo esta essencial na obtenção de uma boa vida e no desenvolvimento do ser humano, em termos de conduta, autoconhecimento e atribuição de significado (Amado, 2008; Vandenplas-holper, 2000).

Por forma a medirem a sabedoria, Baltes e colaboradores utilizaram o método “pensar alto” (*Thinking Aloud*) onde foi pedido aos sujeitos que falassem sobre os seus pensamentos quando deparados com dilemas complexos de vida associados ao planeamento, gestão e revisão da mesma (Baltes & Staudinger, 2000). As entrevistas eram gravadas e avaliadas por um grupo de júris treinados para o efeito, que avaliavam consoante 5 critérios de conhecimento (Amado, 2008; Vandenplas-holper, 2000):

Conhecimento factual rico

Diz respeito aos aspetos reais da vida e da natureza humana, como as relações interpessoais, os valores e as normas sociais, os acontecimentos normativos decorrentes da idade, questões relacionadas com o bem-estar do próprio e dos outros e questões relativas à autonomia (Baltes & Staudinger, 2000; Vandenplas-holper, 2000)

Conhecimentos procedimentais

Abarca conhecimentos sobre os processos planificação, ponderação e de tomada de decisão perante os acontecimentos e as adversidades da vida, tendo também em conta a sua carga emocional. Este conhecimento é eficaz em processos de tomada de decisão (Baltes & Staudinger, 2000; Vandenplas-holper, 2000).

Contextualismo de vida

Refere-se ao conhecimento que provem do contexto em que o indivíduo está inserido e das relações que estabelece com este (família, amigos, profissão) tendo em conta diversos momentos da vida (passado, presente e futuro) (Baltes & Staudinger, 2000; Vandenplas-holper, 2000).

Relativismo de valores e prioridades da vida

Alude à capacidade de o sujeito tolerar e considerar não apenas a sua opinião, mas também a opinião e os valores defendidos pelos outros indivíduos e pela sociedade em geral, tendo em conta um leque abrangente de perspetivas possíveis para um mesmo problema (Baltes & Staudinger, 2000; Amado, 2008).

Reconhecimento e a manutenção da incerteza

Refere-se ao conhecimento de que a vida implica assumir responsabilidades e compromissos, não existem verdades absolutas e é humanamente impossível prever o futuro (Amado, 2008; Baltes & Staudinger, 2000; Vandenplas-holper, 2000).

No seu modelo Baltes e colaboradores acrescentam ainda que estes critérios e metacritérios são orientados por três processos: o planeamento da vida (*life planning*) através do qual o sujeito chegaria à concretização das metas que se dispõe a cumprir ao longo do seu ciclo-de-vida; a gestão de vida (*life management*) que prepara os sujeitos para lidarem com os eventos e situações problemáticas da vida; e a revisão

ou interpretação da vida (*life review*) que permite ao sujeito colocar em perspectiva cada momento da vida (passada, presente ou futura) (Baltes & Staudinger, 2000).

Por fim, para terminar o modelo da sabedoria, são distinguidas mais três características necessárias à aquisição da sabedoria, sendo estas: *características pessoais* do indivíduo; *contextos experienciais* próprios à obtenção de conhecimentos sobre as pragmáticas da vida; e os *contextos macroestruturais* relacionados com experiências ligadas à sabedoria (Baltes & Staudinger, 2000).

3.2. Sabedoria segundo Sternberg

Para Sternberg (2003) a inteligência de sucesso (“*successful intelligence*”) e a criatividade constituíam-se como os pontos-chave na obtenção da sabedoria. A sabedoria é alcançada mediante o equilíbrio entre os interesses intrapessoais (interesse do sujeito em si mesmo), os interesses interpessoais (interesse do sujeito pelos outros) e os interesses extrapessoais relativos ao contexto que implicam processos de adaptação, formação e seleção do mesmo. Neste sentido, o que importa não é maximização de um destes interesses, mas sim a harmonia/equilíbrio entre os mesmos. Outro aspeto importante na aquisição da sabedoria para o autor é a utilização da criatividade que não tem de ser necessariamente sábia, assim como a procura de bens comuns, isto é, a sabedoria está intrinsecamente relacionada com a procura de objetivos e bens comuns para o próprio sujeito e para os outros (Sternberg, 2003).

A sabedoria manifesta-se sob várias formas e processos e é muitas vezes cíclica. Estes processos metacognitivos incluem: reconhecimento da existência de um problema; definição da sua natureza; representação de informação acerca do problema; formulação de uma estratégia de resolução; mobilização de recursos; e, por fim, a monitorização da solução do problema ou a avaliação do feedback respeitante à solução (Sternberg, 2003).

No que concerne à relação da sabedoria com outros constructos, esta encontra-se relacionada com: o conhecimento, ao nível do conhecimento tácito; o pensamento analítico, ao nível essencialmente da metacognição; a criatividade, que pode surgir em momentos de confrontação com acontecimentos de vida; com o pensamento prático; e, por fim, com a inteligência social, emocional, inter e intrapessoal (Sternberg, 2003).

Por sua vez, a forma de medir a sabedoria segundo o autor prende-se com a avaliação por parte de júris, dos seguintes critérios: demonstração da ideia de alcançar

um bem-comum; harmonia entre os três tipos de interesses (inter, intra e extrapessoais); ter em atenção os fatores a curto e longo prazo; demonstração do propósito da adaptação, definição ou seleção do ambiente; utilização de valores; qualidade do processo de solução; e qualidade da solução (Sternberg, 2003).

3.3. Modelo de Sabedoria de Monika Ardelt

À semelhança de Baltes e do grupo de Berlim, Monika Ardelt também apresentou o seu modelo de sabedoria. A autora definiu a sabedoria como uma característica da personalidade resultante da interação entre três dimensões: as dimensões cognitivas, reflexivas e afetivas/compassivas (Bergsma & Ardelt, 2012; Ardelt, 2010).

Dimensão cognitiva

Diz respeito a um conhecimento mais aprofundado sobre a vida e sobre o seu significado, em especial sobre os aspetos inter e intrapessoais da mesma. Esta dimensão implica a aceitação dos aspetos negativos e positivos da vida, assim como a aceitação dos limites da natureza humana e imprevisibilidades quotidianas (Bergsma & Ardelt, 2012; Ardelt, 2010).

Dimensão reflexiva

A dimensão reflexiva requer o investimento por parte do indivíduo rumo ao autoconhecimento, autoperceção e autoexame. Esta dimensão implica reduções no egocentrismo do sujeito, sendo este gradualmente capaz de perspetivar os acontecimentos e os eventos de vida considerando várias perspetivas (Bergsma & Ardelt, 2012; Ardelt, 2010).

Dimensão afetiva/compassiva

Esta dimensão, resultante da anterior, indica que o sujeito através do autoconhecimento e da melhor compreensão e aceitação dos outros estará motivado para promover o bem-estar comum. Isto não significa, porém, que os sujeitos sábios reprimam os aspetos e as emoções negativas da vida, mas sim que os compreendam e os superem de modo a não causar prejuízo para si e para os outros (Bergsma & Ardelt, 2012; Ardelt, 2010).

Por fim, para avaliar a sabedoria Ardelt criou a *Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS)*, uma escala autoadministrada cuja versão final conta com 14 itens avaliar a dimensão cognitiva da sabedoria, 12 itens para a avaliação da dimensão

reflexiva e 13 itens para a avaliação da dimensão afetiva. Esta escala é composta por duas escalas de *Likert* de 5 pontos consoante a questão colocada e onde 1- “Concordo” e 5- “Discordo” ou 1- “Definitivamente verdade sobre mim” e 5- “Não é verdade sobre mim” (Ardelt, 2003).

3.4. Modelo de Sabedoria de Webster

Webster preconiza que a sabedoria é um constructo multidimensional onde todas as dimensões operam de modo holístico entre si, tendo assim que se considerar o constructo na sua totalidade e assumir a existência destas inter-relações (Webster, 2003, 2007). Como tal, Webster (2003) criou cinco dimensões – *experiência de vida; regulação emocional; reminiscência e reflexividade; abertura à experiência; e humor* – pelas quais se rege a sabedoria e que são tidas em conta no instrumento que utiliza para a avaliar a mesma nas suas investigações, a *Self-Assessed Wisdom Scale* (SAWS; Webster, 2003) adaptada à população portuguesa por Amado, N. (2008) como Escala de Auto-Avaliação de Sabedoria (EAAS), dimensões essas que serão explicadas em seguida.

Experiência de vida

Webster (2003) considera que a sabedoria surge por intermédio de eventos de vida difíceis e moralmente desafiantes onde os sujeitos passam por situações stressantes em que é necessário adotar um estilo de *coping* que os auxilie a lidar com as mais variadas situações.

Regulação emocional

A regulação emocional diz respeito ao modelo de comportamentos que o sujeito adota para lidar com o controlo das suas próprias emoções, assim como a habilidade que possui para reconhecer aquilo que sente (Webster, 2003).

A regulação emocional torna-se especialmente importante quando, através do reconhecimento do leque de emoções agradáveis e desagradáveis existentes, o sujeito consegue utilizá-lo em prol da resolução de problemas ao longo da vida, para além de ser um importante indicador de saúde mental (Webster, 2003).

Reminiscência e Reflexividade

Esta dimensão consiste essencialmente no conhecimento que o indivíduo tem dele próprio por intermédio de reflexões que realiza acerca da sua vida passada, presente e das questões com as quais se vai deparando (Webster, 2003; Webster, 2007). Esta dimensão encontra-se assim associada ao reconhecimento do sujeito como Ser individual, dotado de forças e fraquezas, sendo possível reconhecê-lo entre

os outros indivíduos pelas próprias características pessoais (Webster, 2003; Webster, 2007).

Segundo Kramer (1990, cit. in Webster, 2003) esta dimensão diz respeito à capacidade dos sujeitos reverem e repensarem sobre as suas vidas, que segundo o autor funciona como uma característica da sabedoria. Assim, através da revisão de vida, os sujeitos tornam-se capazes de prever as relações de causalidade entre os acontecimentos, assim como lhes possibilita reconhecerem os seus pontos fortes e investirem no melhoramento dos pontos fracos (Webster, 2003).

Abertura à Experiência

É considerada por Webster (2003) como a capacidade que os sujeitos podem possuir para considerar diferentes perspetivas, pontos de vista diferentes dos seus e estratégias que auxiliem o indivíduo a ultrapassar as barreiras da vida de modo bem-sucedido e eficiente.

Humor

O humor permite ao indivíduo colocar questões potencialmente stressantes sobre outros pontos de vista, colocando hipóteses de resolução de modo “bem-disposto” e/ou irónico (Webster, 2003, 2007). Esta posição do sujeito perante a vida dota-o não só de capacidades adaptativas perante uma diversidade de situações, como também lhe fornece competências sociais valiosas (Webster, 2003). A provocação ou o sarcasmo não é considerados tipos de humor, uma vez que para esta dimensão só contam as estratégias que o sujeito utiliza para superar situações geradoras de *stress* ou para fins pró sociais, como a utilização da ironia (Webster, 2003).

3.5. Sabedoria em estudantes universitários e adultos idosos

Como foi possível observar até este ponto, em todas as teorias sobre a sabedoria, esta é permeável a influências específicas da fase de desenvolvimento que o sujeito atravessa. Assim, quando se tem em conta os dois grupos etários desta investigação, estudantes universitários e adultos idosos, existe um corpo teórico e um trabalho empírico já desenvolvido que permite considerar, de que forma a sabedoria, e as suas dimensões, se manifestam nestas faixas etárias.

Monika Ardelt (2010) desenvolveu um estudo utilizando a escala 3D-WS cujo objetivo principal era saber se os adultos mais velhos (com e sem diploma universitário) seriam mais sábios que os estudantes universitários atuais. Para este

fim, foi utilizada uma amostra de 477 estudantes universitários e 178 adultos com mais de 52 anos de idade, todos da região centro-norte da Flórida. Os resultados demonstraram que esta escala, anteriormente desenvolvida para adultos mais velhos, pode também ser utilizada em estudantes universitários demonstrando boas qualidades psicométricas em termos de confiabilidade interna para as três dimensões da escala e correlações entre as três dimensões da sabedoria estatisticamente significativas. Concluiu-se que os adultos mais velhos não pontuam mais alto nas questões ligadas à sabedoria comparativamente aos estudantes universitários, o que indica que a sabedoria não aumenta de forma automática com a idade (Ardelt, 2010).

Contudo, os adultos mais velhos com formação universitária tendem a pontuar significativamente mais alto nas dimensões reflexivas e afetivas da sabedoria e na pontuação geral desta escala quando comparados aos estudantes universitários atuais e aos adultos idosos sem diploma, o que permite retirar duas conclusões importantes: em primeiro lugar, que o investimento na formação académica pode não funcionar como fator determinante para a aquisição da sabedoria, mas propicia um conjunto de oportunidades importantes para o seu desenvolvimento, a par com questões de índole motivacional e de abertura a novas experiências (Ardelt, 2010); por outro lado, se os estudantes universitários atuais não marcaram mais alto nestas dimensões, tendo estes um acesso mais imediato à informação através da internet e meios de comunicação que outrora não existiam, parece concluir-se também que o processo de desenvolvimento da sabedoria demora o seu tempo (Kekes, 1983 cit. in Ardel, 2010).

Relativamente à dimensão cognitiva avaliada por esta escala, não foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes universitários e os adultos mais velhos com diploma universitário, ao passo que os adultos sem diploma pontuaram significativamente mais baixo nesta dimensão (Ardelt, 2010). Relativamente à comparação entre estudantes universitários e os adultos mais velhos sem formação universitária no que concerne à dimensão reflexiva, estes últimos pontuaram significativamente mais alto na escala, o que permitiu concluir que a 3D-WS avalia também aquilo que os sujeitos aprenderam através das experiências ao longo da vida. Como se pode observar neste estudo, existem dimensões da sabedoria, como definidas por Ardel, que favorecem os estudantes universitários e outras que favorecem os adultos idosos. Esta diferença entre dimensões mantém-se também para a perspetiva de Webster (2003, 2007) como se poderá observar de seguida.

Webster (2003, 2007) considera que a *Experiência de Vida* não aumenta necessariamente com o avançar da idade, importa sim considerar o tipo de experiência adquirida ao longo da vida e as condições adversas e com significado que contribuíram para ao seu desenvolvimento, assim, é expectável que um jovem que tenha passado por diversos desafios ao longo do seu percurso possua mais experiência de vida que um idoso cuja vida sempre decorreu sem grandes adversidades ou dissabores.

É importante avaliar também o modo e as estratégias que cada sujeito utiliza para lidar e ultrapassar esses mesmos “obstáculos”. Webster, Westerhof e Bohlmeijer (2012) no seu estudo utilizando uma amostra de 512 sujeitos holandeses com idades entre os 17 e os 92 anos, com recurso à escala SAWS concluíram que a experiência de vida e a idade estariam positivamente correlacionadas, afirmando que os eventos de vida têm tendência a aumentar nas idades mais jovens até à meia-idade, mantendo-se estáveis ou aumentando ligeiramente durante a velhice, o que significa que a experiência de vida é algo cumulativo ao longo do tempo. Por outras palavras, os resultados demonstraram uma tendência curvilínea nos aspetos relacionados com a experiência de vida e a sabedoria, o que indica que os eventos de vida críticos vão aumentando com a idade, atingindo o seu pico na meia-idade, onde posteriormente estabilizam ou têm tendência a aumentar durante a velhice. No entanto, a correlação entre ambas não foi estatisticamente significativa, pois existem fatores como a qualidade da experiência, a flexibilidade acerca dos acontecimentos de vida e a capacidade de crescimento com a experiência que são ainda mais importantes que a idade avaliada isoladamente (Webster, Westerhof e Bohlmeijer, 2012).

Tendo em conta as afirmações acima referidas e com base nas populações alvo do presente estudo, constituída por estudantes universitários e adultos idosos acima dos 65 anos de idade, é expectável que os idosos tenham tido vivências diferentes dos estudantes universitários, como, por exemplo, a passagem de um regime ditatorial para um regime democrático com a Revolução do 25 de Abril em 1974 e alguns destes podem mesmo ter vivido na altura da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Acresce que a estas influências relacionadas com a história, se acrescentam as influências normativas relacionadas com a idade (Baltes, 1987), ou seja, as mudanças normativas próprias da passagem pela vida adulta e entrada na velhice que os estudantes ainda não experienciaram. Assim, quer as conceptualizações desenvolvimentais já apresentadas, quer os estudos empíricos realizados sobre a

sabedoria, apontam para uma maior *experiência de vida* nos adultos idosos, quando comparados com os estudantes universitários.

Relativamente à dimensão *Regulação Emocional*, o estudo de Webster e colegas (2012) concluiu que esta aumenta com a idade, atingindo o seu pico na meia-idade. Semelhantes resultados encontram-se na Teoria da Regulação Socioemocional de Carstensen e Mikels (2005) que afirmam que com o avançar da idade, por intermédio da hierarquização dos objetivos e prioridades, os adultos mais velhos possuem maiores níveis de regulação emocional, ao contrário dos estudantes universitários. Nos adultos idosos existe uma menor exposição a afetos negativos, na procura de uma otimização emocional do tempo que ainda resta de vida, ao passo que nos estudantes universitários, dado que procuram maximizar oportunidades de desenvolvimento, ficam mais expostos aos afetos negativos.

A dimensão da *Reminiscência e Reflexividade* (Webster, 2003, 2007) que parece à partida ter maior expressão nos adultos idosos, dada à noção do senso comum de que estes passam grande parte do seu tempo em reminiscência, em acordo com a importância dada à reminiscência nesta fase do ciclo de vida, de acordo com as perspetivas de Erikson (1976) e McAdams (1993). No entanto a realidade parece ser mais complexa. No estudo de Webster e colegas (2012), não há diferenças entre esta dimensão em jovens, participantes de meia-idade e adultos idosos.

Num estudo prévio de Webster com recurso à *Reminiscence Functions Scale* (RFS; Webster, 1993) não se verificaram diferenças significativas na pontuação total da escala de reminiscência entre o final da adolescência e os 90 anos de idade. Contudo, relativamente às subcomponentes que a escala avalia, verificou-se que os idosos pontuaram mais alto nas funções sociais da reminiscência, ao passo que os jovens pontuaram mais alto em questões ligadas à formação da identidade. Arzeen e colegas (2013), usando a SAWS, também não encontraram diferenças nesta dimensão ao longo do ciclo de vida (embora a sua amostra contivesse somente participantes dos 16 aos 60). Assim, embora importantes teorias do desenvolvimento apontem para uma maior presença da reminiscência nos adultos idosos, os poucos estudos empíricos feitos, com recurso à SAWS, vão no sentido duma ausência de diferenças nesta dimensão quando comparados estudantes universitários e adultos idosos.

Quanto à *Abertura à Experiência*, no já referido estudo de Webster e colaboradores (2012) os idosos pontuaram mais baixo nas questões relacionadas com

a abertura à experiência, uma vez que se esperava que possuísem menos curiosidade e menos propensão para explorarem outros pontos de vista numa fase tão tardia da vida, ao contrário dos adultos mais jovens que ainda se encontram numa fase de ascensão relativamente ao alargamento do leque de opiniões e realidades.

A teoria da seletividade socioemocional (Carstensen & Mikels, 2005) bem como as várias conceptualizações do desenvolvimento apresentadas levam também a esperar uma atitude mais exploratória do seu meio ambiente, e mais aberta a possibilidades e novas relações e conhecimentos da parte dos estudantes universitários.

No que concerne à dimensão do *Humor*, existem poucos estudos que comparam a sua presença em diferentes faixas etárias. Um estudo realizado por Svebak, Martin e Holmen (2004 cit. in Webster et al., 2012) com 55 mil noruegueses administrando a *3-item Sense of Humor Scale* demonstrou que o humor e a idade estaria significativamente e negativamente correlacionados, algo que se viria a comprovar também no estudo de Webster e colaboradores (2012), com o humor sendo medido através da SAWS. A pouca evidência encontrada aponta neste mesmo sentido, o de que os estudantes universitários manifestam mais humor do que os adultos idosos.

4. Perspetivas sobre a Felicidade

Desde a Segunda Guerra Mundial que a Psicologia se manteve focada em modelos centrados na patologia e nas repercussões adversas dos acontecimentos como a guerra ou a perda, procurando reparar danos causados, falhas ou mesmo a cura para as consequências desses eventos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Por outras palavras, a Psicologia preocupou-se em obter conhecimentos sobre o comportamento humano em condições hostis, sabendo e conhecendo pouco acerca do modo como os sujeitos se desenvolvem em condições que lhes fossem favoráveis (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

A Psicologia Positiva surge como um ponto de viragem nesta perspetiva proporcionando um conjunto de conhecimentos a respeito das condições ideais em que os sujeitos e a sociedade podem desenvolver-se e preocupando-se com questões referentes à felicidade, ao bem-estar e à satisfação com a vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Gable & Haidt, 2005). A partir daqui começaram a surgir perspetivas diferentes sobre estes constructos.

Nesta secção serão apresentadas algumas das principais teorias sobre o bem-estar subjetivo.

4.1. Teorias sobre o Bem-estar Subjetivo (BES)

Ao longo da história da definição do conceito de bem-estar subjetivo surgiram duas abordagens distintas acerca do BES, a abordagem base-topo (*bottom-up*) e o modelo topo-base (*top-down*) cujas perspetivas remontam ao trabalho realizado por Wilson (1967 cit. in Galinha, 2008) relacionando os conceitos de satisfação e felicidade com ambas as perspetivas.

A abordagem base-topo teve origem na filosofia, mais especificamente na perspetiva reducionista e atomista de Locke, e considera que a felicidade e a satisfação se encontram mediante acumulação de momentos felizes ou prazerosos por parte dos indivíduos (Diener, 1984; Feist, Bodner, Jacobs, Miles, & Tan, 1995). Em contrapartida, a abordagem topo-base, de origem Kantiana, preconiza que existe uma predisposição por parte dos sujeitos para vivenciar momentos prazerosos e positivos ou momentos negativos e de desprazer e que essa predisposição possui influência no modo como os sujeitos interpretam os acontecimentos e o mundo (Diener, 1984). Por outras palavras, nesta perspetiva evidencia-se o papel ativo dos sujeitos que

determinam o modo como vivenciam os acontecimentos, onde as características de personalidade representam um papel crucial nessa interpretação (Feist et al., 1995).

No que concerne às Teorias de Padrões Relativos, estas partem do pressuposto de que o BES não depende exatamente de padrões objetivos de vida, mas sim de avaliações e comparações que os sujeitos fazem relativamente a si mesmos e aos outros (Veenhoven, 1991).

A Teoria da Discrepância Múltipla foi proposta por Michalos (1985) que afirmou que a felicidade provem da comparação entre os sujeitos relativamente a padrões múltiplos. Estes padrões de comparação dizem respeito às avaliações que o sujeito faz em relação a si mesmo, aos outros indivíduos, ao seu passado, às suas expectativas, desejos e necessidades. Os sujeitos avaliam o seu estado atual em relação a estes diversos termos de comparação, assim, quando a comparação é avaliada positivamente, causa satisfação no indivíduo, ao passo que quando o sujeito avalia negativamente a sua situação atual comparativamente ao padrão estabelecido, causar-lhe-á insatisfação (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999).

Por seu lado, existem teorias que explicam que os sujeitos têm a capacidade de se adaptar às suas condições atuais, sejam estas boas ou más. A Teoria do *Hedonic Treadmill* (Brickman & Campbell, 1971) sugere que após uma alteração ou acontecimento na vida dos sujeitos surge uma reação geradora de satisfação ou insatisfação, contudo, à medida ao longo do tempo os níveis de satisfação ou insatisfação estabilizam, uma vez que o indivíduo se ajustou a esta mudança (Diener, 1984). Como exemplo ilustrativo, Brickman, Coates e Janoff-Bulman (1978) evidenciaram que os vencedores da lotaria não eram sujeitos mais felizes quando comparados a sujeitos que tiveram acidentes e ficaram paraplégicos e a sujeitos cujo nenhum destes acontecimentos lhes havia ocorrido, sugerindo que os índices de felicidade de cada um dos grupos estabilizou ao fim de um ano. No entanto, esta teoria foi alvo de algumas críticas, sugerindo por exemplo, que nem todos os acontecimentos propiciam uma adaptação tão rápida quanto a teoria leva a crer (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Também Diener, Lucas e Scollon (2006) mediante um trabalho de revisão apontaram cinco importantes críticas ao modelo. Em primeiro lugar, os autores criticam o estado emocional neutro associado a todos os indivíduos, afirmando que os sujeitos são na sua maioria felizes; a segunda crítica sugere que o estado neutro é individual e, como tal, varia de sujeito para sujeito; em terceiro lugar, os autores discordam quanto ao estado de felicidade unitário, uma vez que este se divide em

diversos sectores da vida dos sujeitos; a quarta crítica afirma que possivelmente os estados neutros podem alterar-se permanentemente perante determinados acontecimentos causadores de felicidade, algo que este modelo não prevê; Por fim, a quinta crítica apontada à teoria, afirma que o modo como cada pessoa se adapta aos acontecimentos é algo individual e variável, não cumprindo um padrão unitário e igual para todos os sujeito.

As teorias baseadas na concretização de objetivos, denominadas Teorias Téticas (Diener, 1984). A ideia implícita nestas teorias é que os objetivos do sujeito servem como ponto de referência, ou como metas, que os sujeitos desejam alcançar, onde as movimentações no sentido da sua concretização são potenciadoras de felicidade e bem-estar, ao passo que a percepção de que o sujeito não progride no sentido de alcançar essa meta provoca insatisfação. Neste sentido, a concretização dos objetivos gera satisfação, ao passo que a não concretização dos mesmos gera insatisfação (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). A presença ou a carência de meios e recursos de ordem pessoal, social ou material pode facilitar ou dificultar a concretização de cada meta e o modo como a esta se chega. Diener e Fujita (1995) demonstraram que a presença de meios congruentes com os objetivos dos sujeitos, facilita a sua concretização tornando-os importantes na satisfação e no bem-estar dos indivíduos. Para além dos recursos importa realçar que um conjunto de fatores de ordem sociodemográfica e cultural se encontram também na base da escolha dos objetivos, no modo como o sujeito os pode alcançar e também na futura concretização dos mesmos (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999).

Para finalizar, surgem também as abordagens Eudaimonica e Hedónica da felicidade.

A primeira, a abordagem eudaimonica, surge a partir da perspetiva aristotélica que refere que a vida só tem sentido se for vivida em congruência com o nosso verdadeiro *self* (Freire et al., 2013; Ryan & Deci, 2001). Ryan e Deci (2001) consideram que a felicidade se alcança mediante a maximização das potencialidades dos sujeitos e quando estes são capazes de viver a sua vida num estado de plenitude, estando em conformidade com os seus valores. Nesta linha, a conceção subjetiva de bem-estar é rejeitada nesta abordagem (Ryan, Huta & Deci, 2008). Da abordagem eudaimonica surgem dois modelos explicados em seguida: o modelo de bem-estar psicológico e a teoria da autorrealização.

O modelo de bem-estar psicológico proposto por Ryff e Keyes (1995 cit. in Ryan & Deci, 2001) inside na autorrealização e a procura de sentido para a vida, sendo que, para isso devem ser satisfeitas seis dimensões psicológicas: o crescimento pessoal, a autoaceitação, o propósito de vida, domínio e a conexão positiva (Ryan & Deci, 2001; Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

A teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 2008) define-se também como uma teoria da abordagem eudaimonica, e centra-se nos vários tipos de motivação, extrínseca e intrínseca, considerando a autorrealização como fator primordial ao bem-estar. Nesta medida, os investigadores postulam que necessidades como a autonomia, a competência e a conexão precisam de estar satisfeitas de modo a proporcionarem crescimento psicológico e bem-estar aos indivíduos (Ryan & Deci, 2001).

Por fim, o hedonismo é uma abordagem de bem-estar que remonta ao filósofo grego Aristipo que postula que a felicidade humana se encontra pela maximização do prazer e na redução das experiências que causem sofrimento aos sujeitos (Peterson, Park & Seligman, 2005; Ryan & Deci, 2001). Assim, surge o conceito de bem-estar subjetivo (BES) que considera que a felicidade e o bem-estar são resultado das avaliações e interpretações que os sujeitos fazem acerca das experiências de prazer *versus* desprazer com as quais se deparam (Ryan & Deci, 2001). Por outras palavras, o bem-estar subjetivo “refere-se às avaliações que as pessoas fazem sobre as suas vidas – essas avaliações são ao mesmo tempo afetivas e cognitivas” (Diener, 2000a, p.34).

Neste sentido o BES engloba importantes componentes passíveis de serem medidos e estudados como: as emoções positivas (experiências prazerosas para o sujeito); as emoções negativas (situações desagradáveis de desprazer) e a satisfação com a vida (a avaliação que o sujeito faz acerca das experiências da própria vida) (Diener, 2000a). Os dois primeiros componentes constituem o bem-estar subjetivo emocional uma vez que dizem respeito aos afetos que os sujeitos vão experienciando ao longo das suas vidas, ao passo que o terceiro constitui o bem-estar subjetivo cognitivo, pois engloba as avaliações e as comparações que os sujeitos fazem acerca das suas condições de vida tendo em conta um padrão ou critério individual de bem-estar considerado ideal (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Diener & Lucas, 2000b).

É de salientar que inicialmente os instrumentos utilizados para medir o bem-estar subjetivo se cingiam apenas a um único item, porém, as recentes escalas como a famosa *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988) contem já 20 itens (10 para avaliar cada tipo de afeto), ou as escalas utilizadas na presente investigação que serão mais tarde apresentadas como, a *Satisfaction With Life Scale* (SWLS; Diener et al.,1985) e a *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE; Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010) apresentam maior número de itens, assim como boas qualidades psicométricas, de modo a que seja possível avaliar os diversos componentes do bem-estar.

5. Bem-estar subjetivo e sabedoria

Vários estudos apontam a sabedoria como uma fonte de bem-estar subjetivo, principalmente no que concerne aos idosos (e.g. Amado, 2008). Estes estudos recorrem a diferentes medidas de sabedoria, em amostras com características muito diferentes e com medidas variadas de bem-estar.

A curta revisão que se segue restringindo-se apenas aos estudos com recurso à escala de Ardelt (2003), a *3D-WS*, e à *SAWS* de Webster (2003, 2007), os instrumentos mais utilizados, dada a dificuldade e exigência em termos de tempo e recursos dos métodos *thinking-aloud* de Baltes e Staudinger (2000) ou Sternberg (2003). Numa amostra de 400 participantes com grande amplitude etária (dos 16 aos 74 anos de idade), Zacher, McKenna e Rooney (2013) encontraram correlações positivas entre a sabedoria (medida com a *3D-WS*) a satisfação de vida (medida com a *SWLS*) e afetos positivos, e uma correlação negativa em relação aos afetos negativos, com ambas as valências afetivas medidas com uma versão reduzida da *PANAS*. Etezadi e Pushkar (2013), com os mesmos instrumentos, numa amostra de 360 adultos reformados no Quebec, encontraram o mesmo padrão de correlação da sabedoria com afetos positivos e negativos. Ardelt e Edwards (2016), utilizando uma amostra de 156 adultos idosos institucionalizados e não institucionalizados, encontrou uma associação entre sabedoria e bem-estar subjetivo, mesmo controlando o efeito de variáveis como o estatuto socioeconómico, o género ou o estado civil.

Um estudo de Taylor, Bates e Webster (2011), que utilizou quer a *SAWS*, quer a *3D-WS*, encontrou-as ambas correlacionadas com bem-estar psicológico, medido através da escala de Ryff (1989, cit. in Taylor et al., 2011). No já referido estudo de Webster e colegas (2012), a *SAWS* mostrou uma correlação positiva com indicadores eudaimónicos e hedónicos de saúde mental. Amado (2008), numa amostra de 194 adultos idosos socioculturalmente muito e pouco diferenciados, recorrendo à *SAWS*, encontrou um efeito positivo da sabedoria numa variável composta por satisfação de vida, afetos positivos e negativos.

Na revisão realizada, o único estudo realizado para conhecer as relações entre a sabedoria e cada uma das componentes do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida e afetos positivos e negativos) com recurso à *SAWS* foi o de Arzeen, Anis-ul-Haque e Arzeen (2013). Numa amostra de 212 sujeitos, no Paquistão, com idades compreendidas entre os 16 e os 60 anos, além da *SAWS* os autores aplicaram a

PANAS e a *SWLS*. Os resultados indicaram a existência de uma relação positiva entre sabedoria, afetos positivos e satisfação de vida, ao passo que demonstraram a existência de uma relação negativa entre sabedoria e afetos negativos.

Dados os resultados dos vários estudos apresentados, existem evidências bastante fortes para esperar que a relação entre sabedoria e bem-estar subjetivo se manifeste sempre por uma associação positiva com satisfação com a vida e afetos positivos e negativa com os afetos negativos.

Capítulo II: Método

1. Problemática, objetivos de estudo e hipóteses de investigação

A revisão de literatura que foi apresentada refere a forma como diferentes teorias e estudos empíricos sobre o desenvolvimento retratam o período típico dos estudantes universitários e do envelhecimento, cada um destes abrangendo contextos, desafios, dificuldades e preocupações específicas. A abordagem científica à sabedoria, as diferentes propostas sobre a sua teorização e mensuração, bem como o seu impacto nas variáveis de bem-estar subjetivo foram também revistas. Ficou clara a escassez de estudos que tenham em conta a forma como as circunstâncias da fase desenvolvimental têm impacto na manifestação da sabedoria, especificamente nas suas várias dimensões (Webster, 2003). Assim, o principal objetivo desta investigação é verificar as diferenças existentes nas várias dimensões da sabedoria (Webster, 2003) entre estudantes universitários e adultos idosos. Para o cumprir foram delineadas as seguintes hipóteses:

(H1) Quando comparados com os estudantes universitários, os adultos idosos apresentam maiores níveis de *experiência de vida*.

(H2) Quando comparados com os estudantes universitários, os adultos idosos apresentam maiores níveis de *regulação emocional*.

(H3) Quando comparados com os estudantes universitários, os adultos idosos apresentam os mesmos níveis de *reminiscência e flexibilidade*.

(H4) Quando comparados com os adultos idosos, os estudantes universitários apresentam maiores níveis de *humor*.

(H5) Quando comparados com os adultos idosos, os estudantes universitários apresentam maiores níveis de *abertura à experiência*.

Como foi revisto, não só existem poucos estudos que abordem a relação entre sabedoria e bem-estar subjetivo, como apenas um (Arzeen et al. 2013) o fez recorrendo à escala de Webster (2003) e medindo o bem-estar subjetivo através da satisfação com a vida, afetos positivos e negativos. O segundo objetivo deste estudo é verificar a relação da sabedoria com estas variáveis de acordo com as seguintes hipóteses:

(H6) Existe uma correlação positiva entre sabedoria, satisfação de vida e afetos positivos.

(H7) Existe uma correlação negativa entre sabedoria e afetos negativos.

1.1 Participantes

Neste estudo participaram 202 participantes, de modo voluntário, sendo que 126 eram estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 34 anos, sendo a média de idades de 20 anos (DP= 2.377) e 76 adultos idosos com idades compreendidas entre 65 e os 93 anos, sendo a média de idades de 79 anos (DP= 8.067).

No grupo dos estudantes universitários, à data da recolha de dados, todos os participantes se encontravam ainda a concluir o ensino superior, condição necessária para poderem participar neste estudo. Deste grupo, 90.5% dos participantes encontravam-se a frequentar a licenciatura, 67.5% dos participantes pertenciam ao género feminino e 81% não se encontrava a tomar qualquer tipo de medicação. O processo de amostragem utilizado foi a amostragem intencional através de informantes privilegiados (77.0%) e mediante cadeia-*snowball* (23.0%).

No grupo dos idosos participaram nesta investigação adultos idosos residentes nas suas habitações, institucionalizados em lares de terceira idade, em centros de dia e idosos pertencentes a associações de idosos e reformados nos distritos de Portalegre e Évora. Deste grupo, 44.7% dos idosos havia prosseguido os seus estudos até à 4ª Classe seguindo-se a este valor os idosos que nunca tinham frequentado a escola (18.4%). Destes participantes 67.1% pertenciam ao género feminino, no que concerne ao estado civil 53.9% dos idosos eram viúvos, 34.2% eram casados, 6.6% eram divorciados e 5.2% nunca casou. Para os idosos o processo de amostragem utilizado foi também a amostragem intencional através de informantes privilegiados (82,9%) e cadeia-*snowball* (17,1%).

1.2 Instrumentos de investigação

Escala de Auto-Avaliação de Sabedoria (EAAS)

A *Self-Assessed Wisdom Scale* (SAWS; Webster, 2003) - É uma escala de 40 itens que mede a sabedoria e as suas cinco componentes (8 itens cada) avaliados de 1 a 6. Tal como já referido anteriormente, esta escala tem demonstrado boas propriedades psicométricas (Webster, 2003, 2007) e sido utilizada com sucesso em diferentes culturas e línguas, em estudos realizados, por exemplo, no Paquistão (Arzeen et al., 2013). Foi adaptada à população idosa portuguesa por Amado (2008), com uma escala de resposta alterada para uma amplitude de 1 a 4, que possui a vantagem de

possibilitar aos participantes, nomeadamente aos idosos, uma facilitação da tarefa de resposta. É esta a versão da escala utilizada neste estudo (Anexo I).

As cinco componentes da sabedoria são avaliadas através das seguintes subescalas:

Experiência de Vida – e.g. “Ultrapassei várias situações dolorosas na minha vida” – Diz respeito às experiências e exigências de vida difíceis pelas quais os indivíduos passam e são obrigados a responder ao longo da mesma (Webster, 2003, 2007; Amado, 2008);

Regulação Emocional – e.g. “É fácil para mim ajustar as minhas emoções às situações em que me encontro” – Refere-se à capacidade dos sujeitos para procederem à distinção entre uma multiplicidade de emoções, sentimentos e afetos de vida por forma utilizarem-nos de uma forma construtiva e útil ao longo do seu percurso (Webster, 2003, 2007; Amado, 2008);

Reminiscência e Reflexividade – e.g. “Penso muitas vezes nas ligações entre o meu passado e o presente” – Refere-se à autoavaliação e autoconhecimento que o sujeito tem de si e daquilo que o rodeia funcionando como capacidade adaptativa (Webster, 2003, 2007; Amado, 2008);

Abertura à Experiência – e.g. “Gosto de ler livros que me desafiam a pensar de forma diferente sobre os assuntos” – Diz respeito à capacidade de considerar diferentes pontos de vista para além do seu, que munem o sujeito de um leque de medidas e soluções alternativas para ultrapassar barreiras e circunstâncias de vida de modo bem-sucedido (Webster, 2003, 2007; Amado, 2008);

Humor – e.g. “Consigno rir-me dos meus embaraços pessoais” – Ao funcionar como mecanismo de defesa, permite ao sujeito utilizar corretamente e de forma sábia o humor nos vários contextos, sendo que nem todos os tipos de humor podem ser englobados nesta dimensão (Webster, 2003, 2007; Amado, 2008).

Escala de Satisfação com a Vida

A Escala de Satisfação com a Vida – *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*; Diener, et. al., 1985) – é uma escala de rápida aplicação utilizada para medir a satisfação de vida dos participantes que demonstrou ter boas propriedades psicométricas com alta consistência interna. A versão portuguesa desta escala foi elaborada por Simões (1992) e possui 5 itens que avaliam os julgamentos que os participantes fazem relativamente às suas vidas mediante frases simples – e.g. “Em

muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais” – respondidas numa escala de *Likert* de 7 pontos, em que “1 – Discordo Totalmente” e “7 – Concordo Totalmente” (Anexo II). Tal como já foi referido anteriormente, a satisfação de vida refere-se à componente cognitiva do bem-estar subjetivo, ou seja, aos juízos que os sujeitos fazem acerca das suas vidas, com base numa gama de padrões aceites e defendidos pelos mesmos, podendo estes variar de sujeito para sujeito (Diener, et al., 1985).

Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos

A Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos (Anexo III) – *Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)* (Diener, et. al., 2010) – destina-se a avaliar os afetos e experiências negativas e positivas dos participantes (Diener, et. al., 2010). Este questionário contém 12 itens, seis para cada um dos polos (positivo e negativo), onde dentro destes seis, três se destinam a avaliar aspetos considerados gerais e os restantes três se destinam a avaliar aspetos específicos. Os respondentes identificam a frequência com que experimentaram determinados afetos numa escala de “1 – Muito raramente ou nunca” a “5 – Muito frequentemente ou sempre”. Assim sendo, no campo do polo positivo pede-se ao participante que pense no seu último mês de vida e que diga em que medida se sentiu: “Bem”, “Satisfeito”, “Agradado”, “Feliz”, “Positivo” e “Alegre”. Do polo negativo fazem parte dos itens: “Receoso”, “Negativo”, “Mal”, “Irritado”, “Triste” e “Desagradado”. Aquando da sua aplicação é solicitado aos participantes que recordem as suas quatro últimas semanas de vida, período de tempo utilizado para que seja possível refletirem acerca de uma vasta gama de sentimentos e experiências ao longo de um tempo facilmente recordável (Diener, et al., 2010). Uma versão portuguesa da *SPANE* foi adaptada com sucesso à população portuguesa por Silva e Caetano (2013) demonstrando boas qualidades psicométricas.

1.3 Procedimento de recolha de dados

Para a recolha dos dados de ambas as amostras contou-se com a colaboração não só da autora da presente investigação como também de uma colega de Mestrado em Psicologia da Educação cujo tema de dissertação se prende com o mesmo tipo de populações e temáticas abordadas. Numa fase inicial foram treinados os formatos de entrevista hétero-administrada entre ambas, assim como, foi criada a conta de email necessária ao acesso à plataforma *Google drive* e disponibilizada aos três intervenientes da presente investigação (orientador, autora e colaboradora).

De modo a recolher os dados para a amostra dos idosos foram contactados idosos não institucionalizados, lares de terceira idade e instituições como centros de dia e associações de idosos e reformados nas regiões do distrito de Évora e Portalegre, mediante pedido de autorização (Anexo IV) a essas mesmas instituições sendo este escrito ou verbal, consoante a disponibilidade de cada um destes locais.

Sempre que cada idoso se disponibilizou a responder ao protocolo, foi-lhe apresentado e explicado o Pedido de Consentimento Informado (Anexo V) onde eram garantidas as condições de confidencialidade das respostas dos participantes cumprindo os princípios éticos da Psicologia, sendo a sua autorização facultada através de assinatura ou verbalmente, no caso de os idosos serem analfabetos. A seleção dos participantes foi realizada mediante informantes privilegiados ou cadeia *snowball* para ambas as amostras (idosos e estudantes universitários) sendo-lhes sempre questionado, no final de cada aplicação, se possuíam conhecimento de alguém que estivesse interessado em participar.

O ambiente de aplicação para ambas as amostras foi devidamente controlado, variando entre salas disponibilizadas pelas instituições, a casa dos participantes ou locais silenciosos. Os idosos escolhidos foram sempre indicados pelas responsáveis de cada instituição como sendo as pessoas com maior autonomia, capacidades cognitivas e aptidão para realizarem o protocolo. No caso de os idosos não estarem a compreender, sucessivamente, as questões o protocolo foi interrompido e conotado como inválido.

No que concerne à recolha de dados junto dos estudantes universitários, o método de recolha manteve-se semelhante, com a diferença que neste caso alguns alunos foram abordados no final das suas aulas.

É importante referir que para a recolha dos dados em ambas as amostras foram definidos dois protocolos (protocolo A e B) aplicados pelos dois elementos treinados para o efeito e frequentadores de Mestrado em Psicologia. Em ambos os protocolos, A e B, constava a ficha sociodemográfica dos participantes (Anexo VI) criada para a investigação e de seguida a escala *SAWS*. Posteriormente, em cada um dos protocolos, as escalas de Afetos Positivos e Afetos Negativos (*SPANE*) e a Escala de Satisfação com a Vida (*SWLS*) foram “trocadas” de modo a evitar efeitos de ordem. Foi criada uma conta de *email* de forma a que os dados fossem lançados diretamente no computador e para isso foi utilizada a plataforma *Google Drive*. Apenas as fichas

de consentimento informado e pedidos de autorização às instituições não se encontravam *online*.

Para ambas as amostras optou-se pelo formato de entrevista hétero-administrada pois, segundo Diniz e Amado (2014) quando se adapta um teste psicológico é fundamental que se conheçam as características da população-alvo e esse cuidado torna-se redobrado quando se trata de uma população idosa. Segundo os mesmos autores, a entrevista hétero-administrada parece ser o método mais eficaz na aplicação de testes psicológicos a idosos, uma vez que, apesar dos custos de tempo e disponibilidade que este método implica para os entrevistadores treinados, o mesmo possui uma quantidade de vantagens funcionais e instrumentais que o justificam (Diniz & Amado, 2014).

Em primeiro lugar a relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado permite que o segundo se familiarize com a prova aplicada, por exemplo, na aplicação dos questionários os participantes sentiam-se à vontade para clarificar junto do entrevistador perguntas que lhes eram de difícil compreensão, possibilitando um maior acesso a respostas verdadeiras e um real conhecimento da população (Diniz & Amado, 2014). Em segundo lugar, Diniz e Amado (2014) alertam para as questões associadas ao estado de saúde dos idosos, referindo que este método pode ajudar a colmatar algumas dificuldades sentidas, por exemplo, ao nível da visão. Por último, a grande vantagem demonstrada pelo formato de aplicação hétero-administrada neste estudo em particular, e também defendida pelos mesmos autores, foi a possibilidade da participação de idosos analfabetos (Diniz & Amado, 2014).

Como o objetivo da investigação foi homogeneizar o método de recolha de dados e aplicação dos protocolos, optou-se pela aplicação deste método de aplicação de entrevista tanto no que respeitou a adultos idosos, como a estudantes universitários.

Após o lançamento de todos os dados para a plataforma *Google Drive* foram transferidos os dados para o programa *Microsoft Office Excel 2013* e posteriormente para o programa *IBM SPSS Statistics 22* onde se procedeu à análise estatística dos resultados, explicada em seguida.

1.4 Procedimento de análise de dados

Idealmente realizar-se-ia um estudo das propriedades psicométricas das escalas utilizadas recorrendo a análise fatorial confirmatória dado que a versão

portuguesa da *SAWS* e da *SPANE* são escalas pouco utilizadas nas populações alvo do corrente estudo. Acresce que tal permitiria também o cálculo de notas ponderadas tendo em conta o peso fatorial de cada item (DiStefano, Zhu & Mindrila, 2009).

Contudo, dada a reduzida amostra, com o grupo de idosos totalizando 77, e o elevado número de itens em causa, optou-se por realizar o estudo calculando o valor das variáveis através do somatório das notas brutas. Este é considerado o método mais recomendado quando a escala utilizada é de recente uso e/ou pouco testada, não estando ainda estabelecida a sua validação (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2006, cit. in DiStefano et al., 2009). O estudo realizado tem um carácter preliminar, e estudos posteriores deverão fazer uso das notas ponderadas para cumprir, com maior acuidade, os objetivos propostos neste estudo.

Deste modo, a primeira parte da análise de dados consistiu na avaliação da sensibilidade e fidelidade dos resultados, com recurso à avaliação da consistência interna através do cálculo do alpha de Cronbach (Almeida & Freire, 2007; Marôco, 2011). A segunda parte consistiu no estudo das hipóteses, recorrendo a comparações de médias e a análises de correlações.

1.5 Apresentação dos resultados

Como pode ser observado na Tabela 1, quase todas as escalas apresentam valores aceitáveis quanto à sua consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Porém, a experiência de vida, a abertura à experiência e a regulação emocional apresentam valores pouco ideais. Contudo, apesar da falta de validação e na presença de alguns valores pouco aceitáveis, quando comparados com os resultados obtidos no estudo de Arzeen e colegas (2013), os valores são semelhantes, tendo estes investigadores apresentado um Alpha de 0,60 para a abertura à experiência e de 0,66 para a regulação emocional.

Tabela 1: Número de itens e coeficientes de Alpha da escala SAWS e suas dimensões, da escala SWLS e da escala SPANE

Escalas/Dimensões	Nº de itens	Coeficiente de Alpha
SAWS	40	.84
Experiência de vida	8	.58
Regulação Emocional	8	.67
Reminiscência/Reflexibilidade	8	.88
Humor	8	.84
Abertura à Experiência	8	.76
SWLS	5	.80
Afetos positivos	6	.86
Afetos negativos	6	.76

Após a verificação dos pressupostos necessários para a utilização de estatísticas paramétricas, recorreu-se ao teste *t-student* para amostras independentes para testar as hipóteses 1 a 5, relativas à comparação de estudantes universitários e idosos nas dimensões da sabedoria. Os resultados médios podem ser consultados na Tabela 2. Como definido nas hipóteses de investigação, os idosos demonstraram valores maiores de Experiência de Vida ($t(200) = -2.64; p=.009$) e de Regulação Emocional ($t(200) = -2.40; p=.017$) corroborando, respetivamente, as hipóteses 1, 2. Contudo, para a hipótese 3, os idosos mostraram maiores níveis de Reminiscência e Reflexividade ($t(200) = -4.50; p=.000$) e, por isso, foi rejeitada a hipótese de que não existiam diferenças entre os grupos.

Já no que diz respeito às restantes dimensões, foram os estudantes universitários a mostrar níveis superiores, com valores maiores de Humor ($t(200) = 8.15; p=.000$), e Abertura à Experiência ($t(200) = 11.18; p=.000$), comprovando, respetivamente, as hipóteses 4 e 5.

Tabela 2: Médias e Desvios-padrão das pontuações dadas pelos estudantes universitários e adultos idosos às dimensões da escala SAWS

	Estudantes Universitários		Adultos Idosos	
	M	DP	M	DP
Experiência de vida	23,94	3.44	25,22	3.21
Regulação Emocional	21,98	3.74	23,30	3.86
Reminiscência/Reflexibilidade	22,98	5.16	26,22	4.60
Humor	25,77	3.56	20,04	5.47
Abertura à experiência	24,11	3.35	17,55	4.40

A Tabela 3 apresenta os resultados relativos às hipóteses 6 e 7 quanto à correlação da sabedoria com satisfação de vida, afetos positivos e afetos negativos. Como é possível observar, as hipóteses comprovam-se para o total da amostra. Existe uma associação positiva considerável entre a sabedoria e a satisfação de vida e os afetos positivos. A correlação negativa entre a sabedoria e os afetos negativos também se verifica, com igual nível de significância, mas menor magnitude.

Tabela 3: Correlações entre a escala SAWS para a sabedoria total e para os respectivos grupos etários em estudo (adultos idosos e estudantes universitários) com os Afetos Positivos, Afetos Negativos e Satisfação de Vida.

	Afetos positivos	Afetos Negativos	Satisfação de vida
Sabedoria total	.39**	-.24**	.36**
Sabedoria adultos idosos	.52**	-.49**	.49**
Sabedoria estudantes universitários	.18*	.04	.22*

* $p < .05$, ** $p < .01$

A título exploratório, calcularam-se as mesmas correlações para cada um dos grupos. Verificou-se que, para os adultos idosos, o padrão se mantém com um

aumento considerável da magnitude das correlações. Já no caso dos estudantes universitários, mantém-se uma correlação positiva entre a sabedoria e satisfação de vida e afetos positivos, mas a magnitude diminui.

1.6 Discussão dos resultados

Ao longo da primeira parte do estudo procurou-se comparar as dimensões da sabedoria utilizando para o efeito duas populações distintas, estudantes universitários e adultos idosos.

De acordo com os resultados obtidos para a primeira hipótese que sugere que quando comparados com os estudantes universitários, os adultos idosos apresentam maiores níveis de experiência de vida, foi corroborada a hipótese. Apesar das diferenças nas médias e desvios padrão serem reduzidas, os resultados corroboram a existência de maior pontuação na dimensão da experiência de vida por parte dos idosos, comparativamente aos estudantes universitários. De facto, estas pequenas diferenças nos resultados podem estar associadas aos acontecimentos históricos e de ordem temporal pelos quais os sujeitos passaram ou se encontram a passar. Por outras palavras, de acordo com Baltes (1987) o desenvolvimento encontra-se condicionado a fatores de ordem histórica e temporal que influenciam a vida dos sujeitos. Neste seguimento, se é certo que os idosos pelo acumular dos anos de vida possuem vivências históricas como a Revolução do 25 de Abril de 1974 e consequente passagem de um regime ditatorial para um regime democrático e também mudanças normativas próprias da idade como a passagem pela fase adulta, entrada na velhice e posterior reforma, pode considerar-se que os estudantes universitários se encontram também a passar por uma fase de grandes provações uma vez que, com a entrada na universidade, muitos estudantes saem de suas casas para passar a residir em localidades diferentes da sua terra natal, longe dos pais e de quem lhes é próximo.

Tal como os idosos entram na reforma, os estudantes encontram na universidade alterações importantes na sua vida, nomeadamente a nível intelectual como refere Perry (1970 cit. in Vandenplas-holper, 2000) e também Kitchener e colegas (1993), onde os estudantes ao longo da sua passagem pelo ensino superior passam de níveis absolutistas de pensamento, guiados pela autoridade absoluta de professores e sujeitos mais experientes, para níveis mais relativos, críticos, abrangentes e ativos de formas de pensar. Ambas as faixas etárias estudadas na presente investigação, de modos diferentes, se encontram em mudança e desenvolvimento contínuos, os idosos pelo acumular dos anos que lhes

proporcionaram experiências de vida significativas e pela convivência diária com as limitações associadas à idade e os estudantes universitários pelas alterações quotidianas e intelectuais que o ensino superior acarreta. Estes fatores podem ajudar a explicar a pouca diferenciação nos resultados de ambas as populações estudadas. De facto, já Webster e colaboradores (2012) haviam salientado que esta dimensão reflete não só as experiências vividas como outros fatores, a qualidade da experiência, a capacidade para refletir acerca das vivências e a capacidade de crescimento pessoal através destas que ditam que a experiência de vida não deve ser tomada em consideração de modo isolado.

A hipótese 2, que sugere que quando comparados com os estudantes universitários, os adultos idosos apresentam maiores níveis de regulação emocional, foi também corroborada. Os adultos idosos possuem uma média superior comparativamente aos estudantes universitários. Estas diferenças podem ser explicadas com recurso à teoria da seletividade socioemocional de Laura Carstensen, que prediz que os idosos ao percecionarem o seu tempo de vida como mais curto pelo avançar da idade, tendem a focar-se em experiências e memórias que lhes proporcionem bem-estar e sensações positivas, afastando os pensamentos negativos potenciadores de mal-estar e emoções como a tristeza e que isso se traduz numa melhor autorregulação emocional (Carstensen & Mikels, 2005). Tal como afirma Erikson (1976), os estudantes universitários encontram-se no estágio, pelo autor denominado, de Intimidade *versus* Isolamento que pressupõem que os jovens possam oscilar entre a procura e o distanciamento de relações significativas com os pares, o que, no segundo caso, pode influenciar os resultados encontrados nesta dimensão. Ainda como refere Carstensen e Mikels (2005) nesta fase do ciclo-de-vida os estudantes universitários procuraram alargar a sua rede de contactos a nível pessoal, profissional e social, a expandir os seus objetivos, conhecimentos e à procura de novas oportunidades de crescimento pessoal. Como tal, ainda segundo os mesmos autores, a perceção de que o tempo de vida é longo, faz com que os jovens invistam no seu futuro a longo prazo, selecionando um leque de objetivos mais amplo e conseqüentemente gerador um vasto leque de emoções, boas e más para os mesmos, ao invés de se focarem apenas nas primeiras, como o fazem com maior sucesso os adultos idosos (Carstensen & Mikels, 2005).

A hipótese 3 que sugere que quando comparados com os estudantes universitários, os adultos idosos apresentam os mesmos níveis de “reminiscência e

reflexibilidade” foi rejeitada. De acordo com a análise dos mesmos resultados, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, apresentando os adultos idosos uma média superior comparativamente aos estudantes universitários. Este resultado, tendo em conta a análise de todas as outras dimensões da sabedoria, apresenta a maior discrepância entre idosos e estudantes universitários encontrada na presente investigação, resultado que não é congruente com a revisão de literatura apresentada anteriormente. Contudo, se os estudos já apresentados de Webster (1993) e Webster e colaboradores (2012) vão no sentido da ausência de diferenças entre estes dois grupos, a teorização sobre a importância da revisão de vida e reminiscência na velhice (Amado, 2008, McAdams, 1993, Webster & Haight, 2002) defende a sua supremacia para os adultos idosos. Porém, é possível que o resultado se deva a características específicas da amostra utilizada, com um número reduzido de idosos que pode levar a enviesamentos nos resultados.

A hipótese 4, que sugere que quando comparados com os adultos idosos, os estudantes universitários apresentam maiores níveis de “humor”, foi corroborada, apresentando os estudantes universitários uma média superior. A dimensão do humor representa o valor mais baixo no que concerne à pontuação dada pelos idosos e o valor mais alto no que diz respeito aos estudantes universitários. Tal como já foi referido, existem poucos estudos que comparam o humor com a faixa etária, no entanto, os estudos encontrados utilizando a escala *3-item Sense of Humor Scale* (Svebak et al., 2004 cit. in Webster et al. 2012) e a escala *SAWS* (Webster et al. 2012) revelaram que o humor e a idade estariam significativamente e negativamente correlacionados, o que pressupõe que quanto mais velhos os indivíduos se tornam, menos pontuam nesta dimensão, tal como ocorreu nesta investigação em que os idosos pontuaram muito menos quando comparados com os estudantes universitários.

Propõe-se também outra explicação para a obtenção dos mesmos resultados. Segundo Baltes (1987) existem acontecimentos normativos relacionados com a história que determinam o desenvolvimento. Os sujeitos crescem numa determinada cultura que enforma os seus valores e modos de vida. As mudanças históricas e sociais influenciam o seu desenvolvimento. É, pois, importante compreender que, os adultos idosos que participaram na investigação proveem de meios pequenos, do Alentejo, com baixa cultura universitária e com ligações fortes à agricultura e ao trabalho rural, tendo vivido grande parte das suas vidas numa sociedade fechada de grande pendor religioso, onde a seriedade e a resiliência eram valorizadas. É possível

que este fosse um contexto desenvolvimental pouco propício à utilização do humor como forma de resolver problemas ou mesmo para superar situações aversivas.

A quinta hipótese sugere que quando comparados com os adultos idosos, os estudantes universitários apresentam maiores níveis de “abertura à experiência”. Foi o que se verificou, apresentando os adultos idosos uma média inferior. Também Webster e colaboradores (2012) concluíram que os idosos pontuam mais baixo nesta dimensão, defendendo que possuem menos curiosidade e menos vontade para explorarem novas atividades e outros pontos de vista numa fase tão tardia das suas vidas. De facto, Carstensen e Mikels (2005) referem que ao longo da velhice os idosos procedem a uma redução dos objetivos de vida e das experiências novas dada a sua perceção de que o seu tempo de vida é curto e que por isso não compensará e não lhes será benéfico investir em novos objetivos e conhecimentos, ao passo que os estudantes universitários atuam no sentido inverso de modo a potenciarem as suas hipóteses de desenvolvimento o que lhes trará uma maior abertura a novas e desconhecidas oportunidades (Carstensen & Mikels, 2005).

Também as teorizações desenvolvimentais sobre esta fase do ciclo-de-vida, mostram de que forma a construção da identidade (Erikson, 1976), a definição ideológica (McAdams, 1993) e os desafios intelectuais da universidade (Perry, 1970 cit. in Vandenplas-holper, 2000) bem como o questionamento das autoridades e a busca de explicações em novas áreas/figuras de conhecimento característicos dos estudantes universitários (Kitchener et al., 1993, cit por Marchand, 2005) atuem para que esta faixa etária esteja mais aberta a novos desafios.

No que concerne à segunda parte desta investigação, de acordo com os resultados obtidos para a sexta hipótese que sugere que se espera uma correlação positiva entre sabedoria, satisfação de vida e afetos positivos, foi corroborada a hipótese. Mesmo quando se consideraram estas relações no grupo dos adultos idosos e dos estudantes universitários elas mantiveram-se. Os idosos são o grupo que apresenta uma maior correlação entre sabedoria e afetos positivos ao passo que os estudantes universitários detêm o valor mais baixo, embora a correlação continue a ser estatisticamente significativa. Do mesmo modo, os resultados indicaram que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre estas variáveis e satisfação de vida. Uma vez mais os idosos são o grupo que apresenta uma maior correlação entre sabedoria e satisfação de vida, enquanto os estudantes universitários

apresentam o valor mais baixo, embora a correlação continue a ser estatisticamente significativa.

De facto, a revisão de literatura, principalmente a que abrange faixas etárias distintas de jovens e idosos, refere que a tendência para que exista uma correlação entre a sabedoria e as variáveis do bem-estar, satisfação de vida e afetos positivos. No estudo de Arzeen e colegas (2013) utilizando a escala *PANAS*, *SWLS* e *SAWS* foi encontrada uma correlação positiva entre a sabedoria, os afetos positivos e satisfação de vida, assim como no estudo de Zacher e colegas (2013) onde foram encontradas as mesmas correlações. Em suma, os resultados indicaram que quanto maior são os níveis de sabedoria, maior serão os níveis de satisfação com a vida e de afetos positivos.

De acordo com os resultados obtidos para a hipótese 7 que refere que se espera uma correlação negativa entre sabedoria e afetos negativos, tal corroborou-se apenas para a amostra total e para os adultos idosos. Nos estudantes universitários a correlação não foi significativa. A teoria da seletividade socioemocional (Carstensen & Mikels, 2005) pode em parte explicar este resultado dada a importância desenvolvimental para os estudantes universitários para se exporem a situações com resultados potencialmente negativos. Ou seja, é mais sábio arriscar experiências de resultado incerto quando se está nesta fase do ciclo de vida, porque podem a longo prazo traduzir-se em evoluções positivas para o desenvolvimento. Já nos adultos idosos, o tempo é melhor utilizado em atividades e na companhia de pessoas que os façam sentir bem, que lhes tragam a experiência de afetos positivos (Carstensen & Mikels, 2005).

Quanto às elevadas correlações encontradas no grupo de idosos, entre a sabedoria e as variáveis que compõem o bem-estar subjetivo, podem ser devidas às já referidas limitações da amostra, mas também ao facto de a amostra conter adultos idosos institucionalizados. Um estudo de Ardelt e Edwards (2016) mostrou que a relação entre a sabedoria e as variáveis do bem-estar era significativamente maior nos idosos institucionalizados do que nos comunitários. É possível que a presença, numa amostra pequena, de adultos idosos institucionalizados seja a responsável por os valores tão elevados obtidos.

Numa nota final, é interessante notar que, quando corrigidos os valores da escala para o formato de resposta original de 1 a 6, como presente na tabela em anexo (Anexo VII), e quando comparados com os resultados obtidos no estudo de Arzeen e

colegas (2013), que recorreu a uma amostra etariamente variada, mas mais jovem do que a do estudo presente, entre os 17 e os 60 anos de idade, as dimensões da sabedoria apresentam valores totais pouco divergentes dos da nossa amostra, nunca mostrando uma diferença superior a 3 valores.

Quanto ao valor total da escala, a diferença ainda é menor. Na presente investigação o valor médio total do somatório de todos os itens da SAWS foi de 174,54 (adaptando o valor para uma escala de resposta de um a seis) e na amostra paquistanesa de 173,01. E esta quase igualdade deu-se, apesar das diferenças de formato de resposta, língua, método de aplicação (hetero-administrada para a amostra portuguesa), composição etária e cultural da amostra. Outro estudo, já referido, de Webster e colegas (2012), numa amostra holandesa, e também multietária (dos 17 aos 92) encontrou igualmente um valor total da SAWS muito semelhante, de 171,88.

Existe pois a possibilidade de, como já referido, as várias dimensões da sabedoria aumentarem e diminuïrem de forma diferente ao longo do ciclo de vida, o que leva a que quando se consideram amostras com uma grande amplitude etária haja a possibilidade de estas diferenças se anularem e se chegar a resultados como os referidos, em que, em três amostras tão distintas como as do presente estudo, o de Arzeen e colegas (2013) e o Webster e colegas (2012), a variação do total da sabedoria seja, no máximo, de 1,6%.

Conclusões

Tendo em conta os poucos estudos que combinem e comparem sabedoria, bem-estar subjetivo e respetivas variáveis (satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos) abrangendo duas faixas etárias tão distintas como estudantes universitários e idosos, a presente investigação pretendeu dar o seu contributo neste sentido. Trata-se, além do mais, do primeiro estudo destas variáveis que recorre à hétero-administração, tendo em conta o procedimento descrito em Diniz e Amado (2014). Assegurou-se, assim, uma constância de método de aplicação para os dois grupos, pois, embora este implique uma aplicação mais lenta e complexa, evita-se a exclusão de idosos por motivos vários, entre os quais, a iliteracia e os problemas de visão (Diniz & Amado, 2014).

Neste estudo foi possível compreender como diferentes dimensões da sabedoria (Webster, 2003) evoluem ao longo do desenvolvimento dos sujeitos. Se, como esperado, os adultos idosos revelam, quando comparados com estudantes universitários, maior *experiência de vida*, *regulação emocional*, já os estudantes universitários, também como definido nas hipóteses, mostram maior *abertura à experiência e humor*.

Contrariamente ao que os estudos anteriores revelaram, a *reminiscência e reflexividade* foi superior nos adultos idosos. Este resultado vai no sentido da teorização efetuada sobre a reminiscência e referida na discussão. De acordo com Webster (2003, 2007) a sabedoria tem um funcionamento holístico em que é a presença conjunta das suas cinco dimensões que tornam uma pessoa sábia. Uma vez que existe uma diferente variação etária nas dimensões da sabedoria, o resultado global pode ser devido a resultados extremos, positivos ou negativos, de uma ou mais dimensões. Assim, será interessante, além de comparar resultados globais da sabedoria entre grupos, comparar também até que ponto cada grupo tem sujeitos que mostram resultados elevados em todas as dimensões.

A sabedoria mostrou-se, no presente estudo, como uma variável relevante para o bem-estar subjetivo, especialmente nos idosos. A acumulação de resultados consonantes, com resultados similares (e.g. Arzeen et al., 2013) a serem obtidos, mesmo diferentes línguas e culturas, com instrumentos e métodos de aplicação diferentes, mostra a importância da variável sabedoria e aconselha o seu estudo mais aprofundado.

A investigação realizada consolidou a relevância da sabedoria no estudo não só dos idosos, mas também dos estudantes universitários, assim como, permitiu o estudo preliminar de hipóteses que cruzam a conceptualização desenvolvimental com estudos empíricos sobre a sabedoria e expandiu os conhecimentos sobre a relação da sabedoria com o bem-estar subjetivo.

Reconhecem-se algumas limitações ao estudo de investigação. Em primeiro lugar a desproporcionalidade existente na amostra entre estudantes universitários e adultos idosos, com quase o dobro do número de estudantes, pode enviesar os resultados especialmente em relação aos adultos idosos, pelo seu número reduzido. Acresce que se trata de uma amostra em que o local de recolha, o distrito de Évora e Portalegre, terá maior impacto no grupo dos idosos, dado os estudantes universitários terem proveniências variadas. Assim, é necessário ter em conta que se tratam de adultos idosos com pouca cultura universitária e grandes ligações à agricultura e ao trabalho rural, muitos dos quais provavelmente nunca habitaram fora do Alentejo na sua vida. Estudos com amostras representativas poderão obter resultados algo diferentes.

Outra limitação prende-se com a utilização das notas brutas das escalas, ainda em processo de validação, ao invés de notas ponderadas tendo em conta o impacto de cada item na sua variável. Estudos posteriores com recurso a análise fatorial confirmatória permitirão uma maior acuidade dos resultados.

Dada a natureza colaborativa da recolha dos dados, não foi possível tratar a variável institucionalização. No entanto, como foi referido, é possível que esta variável tenha, em parte, sido responsável pelos resultados elevados encontrados para a relação entre a sabedoria e as variáveis do bem-estar subjetivo. Este possível efeito da institucionalização carece de estudo mais detalhado em estudos posteriores.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, N. M. (2008). *Sucesso no envelhecimento e histórias de vida em idosos sócio-culturalmente muito e pouco diferenciados*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ardelt, M. (2003). Empirical Assessment of Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging, 25*, 275-324. doi:10.1177/0164027503025003004
- Ardelt, M. (2010). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development, 17*, 193-207. doi:10.1007/s10804-009-9088-5
- Ardelt, M., & Edwards, C. A. (2016). Wisdom at the end of life: An analysis of mediating and moderating relations between wisdom and subjective well-being. *Journal of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 71*, 502-513. doi:10.1093/geronb/gbv051
- Arzeen, N., Anis-ul-Haque, M., & Arzeen, S. (2013). An Investigation of Relationship between Wisdom and Subjective Wellbeing for a sample of Pakistani adolescents. *FWU Journal of Social Sciences, 7*, 39-46.
- Baltes, P. (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics between Growth and Decline. *Developmental Psychology, 23*, 611-626. doi:0012-1649/87/\$00.75
- Baltes, P. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. (A. P. Association, Ed.) *American Psychologist, 52*, 366-380. doi:0003-066X/97/\$2.00
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist, 55*, 122-136. doi:10.1037//0003-066X.55.1.122
- Baltes, P., & Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. Em P. Baltes, M. M. Baltes, & C. U. Press (Ed.), *Successful Aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.

- Baltes, P., & Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. Em R. J. Sternberg, *Wisdom its nature, origins, and development* (pp. 87-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergsma, A., & Ardelt, M. (2012). Self-Reported Wisdom and Happiness: An Empirical Investigation. *J Happiness Stud*, 13, 481–499. doi: 10.1007/s10902-011-9275-5
- Brickman, P., & Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. Em H. A. M., *Adaptation-level theory* (pp. 287-301). New York: Academic Press.
- Brickman, P., Coates, D., & Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery Winners and Accident Victims: Is Happiness Relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 917-927.
- Carstensen, L. L. (1991). *Seletivity theory: Social activity in Life-span Context* (Vol. 11). New York: Annual Review of Gerontology and Geriatric.
- Carstensen, L. L., & Mikels, J. A. (2005). At the intersection of emotion and cognition: Aging and the positivity effect. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 117-121.
- Carstensen, L., Turan, B., Scheibe, S., Ram, N., Ersner-Hershfield, H., Samanez-Larkin, G., . . . Nesselroade, J. (2011). Emotional experience improves with age: evidence based on over 10 years of experience sampling. *Psychology and Aging*, 26, 21-33. doi:10.1037/a0021285
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000a). Subjective Well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43. doi:10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (5), 926-935.
- Diener, E., & Lucas, R. (2000b). Subjective emotional well-being. Em M. Lewis, & J. M. Haviland, *Handbook of emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal Of Personality Assessment*, 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the Hedonic Treadmill Revising the Adaptation Theory of Well-Being. *American Psychologist*, 61, 305-314. doi:10.1037/0003-066X.61.4.305
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. doi:10.1037/0033-2909
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156. doi:10.1007/s11205-009-9493-y
- Diniz, A. M., & Amado, N. (2014). Procedures for Successful Data Collection through Psychological Tests in the Elderly. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27, 491-497. doi:10.1590/1678-7153.201427309
- DiStefano, C., Zhu, M., & Mindrila, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 1-11.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade juventude e crise* (2ªed. ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade* (2ªed ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. H. (1997). *El Ciclo Vital Completado*. Barcelona: Paidós.
- Etezadi, S., & Pushkar, D. (2013). Why are wise people happier? An explanatory model of wisdom and emotional well-being in older adults. *Journal of Happiness Studies*, 14, 929-950. doi:10.1007/s10902-012-9362-2
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., & Tan, V. (1995). Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 138-150. doi:0022-3514/95/S3.O0
- Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4, 329-342.
- Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103
- Galinha, I. C. (2008). *Bem-estar subjectivo: Factores Cognitivos, Afectivos e Contextuais* (1ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos - Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística. (2015). Envelhecimento da População Residente em Portugal e na União Europeia. *Destaque Informação à Comunicação Social*, 1-8.
- Keyes, C. L., Ryff, C. D., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1990). The Reflective Judgment Model: Transforming assumptions about knowing. Em J. Mezirow, *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (1st ed., pp. 159-175). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kitchener, K. S., Lynch, C. L., Fischer, K. W., & Wood, P. K. (1993). Developmental Range of Reflective Judgment: The effect of contextual support and practice on developmental stage. *Developmental Psychology*, 29, 893-906. doi:10.1037/0012-1649.29.5.893
- Marchand, H. (2005). *Psicologia do Adulto e do Idoso* (2ª edição ed.). Coimbra: Quarteto.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com utilização do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.

- McAdams, D. P. (1993). *The Stories we Live by: Personal myths and the making of the Self*. New York: The Guilfor Press.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry*, 7 (4), 295-321.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-207. doi:10.1037/0003-066X.61.3.204
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16, 347-413.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41. doi:10.1007/s10902-004-1278-z
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living Well: A Self-Determination Theory Perspective on Eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. doi:10.1007/s10902-006-9023-4
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Silva, A. J., & Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110, 469-478. doi:10.1007/s11205-011-9938-y
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), 503-515.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS: The relations among Intelligence, Creativity and Wisdom. Em R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized* (pp. 177-189). Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, M., Bates, G., & Webster, J. D. (2011). Comparing the Psychometric Properties of Two Measures of Wisdom: Predicting Forgiveness and Psychological Well-Being with the Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) and the Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS). *Journal Experimental Aging Research*, 37, 129-141. doi:10.1080/0361073X.2011.554508
- Valadas, S. C. (2007). *Sucesso académico e desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários: Estudo das abordagens e concepções de aprendizagem*. Faro: Universidade do Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-28.
- 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. doi:0022-3514/88/\$00.75
- Webster, J. D. (1993). Construction and Validation of the Reminiscence Functions Scale. *The Journal of Gerontology*, 256-262.
- Webster, J. D. (2003). An Exploratory analysis of a Self-assessed Wisdom Scale. *Journal of Adults Development*, 10, 13-22. doi:10.1023/A:1020782619051
- Webster, J. D. (2007). Measuring the Character Strength of Wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, 65, 163-183. doi:10.2190/AG.65.2.d
- Webster, J. D., & Haight, B. K. (2002). *Critical advances in reminiscence work: From theory to application*. New York: Springer Publishing Company.
- Webster, J. D., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2012). Wisdom and Mental Health across the Lifespan. *Journal of Gerontology, Series B: Psychological Sciences*, 1-10. doi:10.1093/geronb/gbs121
- Zacher, H., McKenna, B., & Rooney, D. (2013). Effects of self-reported wisdom on happiness: Not much more than emotional intelligence? *Journal of Happiness Studies*, 14, 1697-1716. doi:10.1007/s10902-012-9404-9

ANEXOS

Anexo I - Escala de Autoavaliação de Sabedoria (EAAS)

1. Ultrapassei várias situações dolorosas na minha vida.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

2. É fácil para mim ajustar as minhas emoções às situações em que me encontro.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

3. Penso muitas vezes nas ligações entre o meu passado e o presente.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

4. Consigo rir-me dos meus embaraços pessoais.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

5. Gosto de ler livros que me desafiam a pensar de forma diferente sobre os assuntos.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

6. Já tive que tomar várias decisões importantes na vida.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

7. As emoções não tomam conta de mim quando tomo decisões pessoais.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

8. Penso muitas vezes no meu próprio passado

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

9. Podem existir aspetos cómicos mesmo nas situações de vida mais difíceis.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

10. Gosto de ouvir diferentes estilos musicais além do meu estilo preferido.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

11. Lidei com muitos tipos diferentes de pessoas ao longo da minha vida.

- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
12. Estou “em linha” com as minhas emoções.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
13. “Relembro o passado” com muita frequência.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
14. Tento e encontro um lado cómico quando lido com uma mudança importante na minha vida.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
15. Gosto de provar vários tipos de comida de outros povos/países.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
16. Vivi vários dilemas morais.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
17. Sou muito bom (boa) a perceber os meus estados emocionais.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
18. Rever o meu passado ajuda-me a perceber melhor os problemas actuais.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
19. Chego facilmente ao riso.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
20. Procuo muitas vezes coisas novas para experimentar.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
21. Vi muito do lado negativo da vida (ex. desonestidade, hipocrisia).
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
22. Posso expressar livremente as minhas emoções sem sentir que posso perder o controlo.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

23. Lembro muitas vezes outros tempos da minha vida para ver como é que mudei desde então.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

24. Nesta fase da minha vida, acho fácil rir-me dos meus erros.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

25. As obras de arte polémicas (que dão discussão) desempenham um papel importante e de valor na sociedade.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

26. Atravessei muitas mudanças difíceis na vida.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

27. Sou bom (boa) a identificar pequenas emoções em mim próprio(a).

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

28. Lembrar os meus velhos tempos ajuda-me a compreender questões importantes da vida.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

29. Uso muitas vezes o humor para pôr os outros à vontade.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

30. Gosto de estar com pessoas que têm opiniões muito diferentes das minhas.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

31. Descobri pessoalmente que “não se deve julgar pelas aparências”.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

32. Consigo controlar as minhas emoções quando a situação assim o exige.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

33. Acho que as memórias do meu passado são muitas vezes importantes para lidar com situações difíceis.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

34. Acho que, agora, posso apreciar verdadeiramente as pequenas ironias da vida.

- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
35. Sou muito curioso(a) acerca de outras religiões e/ou filosofias.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
36. Aprendi lições de vida valiosas com os outros.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
37. Parece que tenho um talento especial para ler as emoções das outras pessoas.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
38. Reviver na memória sucessos passados aumenta a minha confiança de hoje.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
39. Consigo fazer troça de mim mesmo(a) para confortar outros.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente
40. Muitas vezes pensei sobre a vida e no que está para além dela.
- 1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

Anexo II - Escala de Satisfação com a Vida

1. Em muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais.
- 1 2 3 4 5 6 7
- Discordo totalmente Concordo totalmente
2. As minhas condições de vida são excelentes.
- 1 2 3 4 5 6 7
- Discordo totalmente Concordo totalmente
3. Estou satisfeito com a minha vida. *
- 1 2 3 4 5 6 7
- Discordo totalmente Concordo totalmente
4. Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida. *
- 1 2 3 4 5 6 7
- Discordo totalmente Concordo totalmente
5. Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada. *
- 1 2 3 4 5 6 7
- Discordo totalmente Concordo totalmente

Anexo III - Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos

Nas últimas 4 semanas, até que ponto se sentiu:

1. Bem

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

2. Receoso(a)

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

3. Satisfeito(a)

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

4. Negativo(a)

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

5. Agradado(a)

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

6. Mal

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

7. Feliz

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

8. Irritado(a)

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

9. Positivo(a)

1 2 3 4 5

Muito raramente ou
Nunca

Muito frequentemente ou
Sempre

10. Triste

1 2 3 4 5

Muito raramente ou Nunca Muito frequentemente ou Sempre
11. Desagradado(a)

1 2 3 4 5

Muito raramente ou Nunca Muito frequentemente ou Sempre
12. Alegre

1 2 3 4 5

Muito raramente ou Nunca Muito frequentemente ou Sempre

Anexo IV - Pedido de Autorização

Exmo. Senhor

Assunto: Pedido de autorização para investigação

Eu, Joana Sofia Raimundo Quarenta, aluna do Curso de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade de Évora, venho por este meio solicitar a colaboração do(a) _____ na recolha de dados para a minha dissertação de mestrado com o tema **“Dimensões da Sabedoria em Adultos Idosos e Estudantes Universitários”** orientada pelo Professor Doutor Nuno Amado.

O objetivo principal da presente investigação será proceder à comparação das várias dimensões da Sabedoria entre adultos idosos e estudantes universitários, avaliando também quais dessas dimensões contribuem para o bem-estar subjetivo e satisfação de vida das diferentes faixas etárias.

Os dados recolhidos serão confidenciais e em nada prejudicarão o bom funcionamento da instituição, sendo a participação voluntária dos sujeitos constituída por uma curta entrevista. Agradeço desde já a atenção e disponibilizo-me para qualquer esclarecimento.

Contacto: 927013450

E-mail: joanasrquarenta@gmail.com

Com os melhores cumprimentos,
Joana Quarenta

Anexo V - Pedido de Consentimento Informado

Pedido de consentimento informado

Eu _____ declaro que aceito participar voluntariamente no estudo "*Dimensões da Sabedoria em Adultos Idosos e Estudantes Universitários*" realizado por Joana Quarenta, para a realização da sua dissertação de Mestrado pela Universidade de Évora. A minha participação é confidencial e incluirá a realização de uma entrevista.

Assinatura do participante

Anexo VI - Ficha Sociodemográfica dos Participantes

Ficha Sócio-demográfica

*Obrigatório

Nome: *

Idade: *

Género: *

- Feminino
- Masculino

Estado Civil: *

Habilitações Literárias: *

Profissão/ Profissão que tinha: *

Habilitações Literárias do Cônjuge:

Profissão do Cônjuge:

Tem alguma religião? *

- Não
- Sim

Se sim, qual?

- Praticante
- Não Praticante

Quão importante é a religião na sua vida?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada importante

Muito importante

Toma algum tipo de medicação? *

- Não
- Sim

Se sim, qual?

Participação no estudo devido a: *

- Informante Privilegiado
- Cadeia Snowball

Espaço para local de realização: *

Notas:

Anexo VII - Valores médios das escalas utilizadas para a amostra total

Tabela 4. Valores médios das escalas utilizadas para a amostra total

Escalas/Dimensões	Nº de itens	M (DP)	M rec*	Coefficiente de Alpha
SAWS	40	116.36 (13.40)	174,54	.84
Experiência de vida	8	24.42 (3.40)	36,63	.58
Regulação Emocional	8	22.48 (3.83)	33,72	.67
Reminiscência/Reflexibilidade	8	24.20 (5.20)	36,3	.88
Humor	8	23.61 (5.18)	35,415	.84
Abertura à Experiência	8	21.64 (4.49)	32,46	.76
SWLS	5	23.85 (5.69)		.80
Afetos positivos	6	21.42 (4.44)		.86
Afetos negativos	6	15.73 (4.77)		.76

*M rec -Média recalculada para a escala de resposta original (1-6)