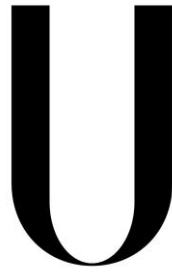


UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

SABEDORIA NA ADOLESCÊNCIA

Helena Maria Rodrigues Teotónio Fernandes

Orientadora: Prof.^a Doutora Helena D'Orey Marchand

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em
Educação na especialidade de Psicologia da Educação**

2019

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

SABEDORIA NA ADOLESCÊNCIA

Helena Maria Rodrigues Teotónio Fernandes

Orientadora: Professora Doutora Helena D'Orey Marchand

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho
Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

-Doutora Margarida Maria Baptista Mendes Pedroso de Lima, Professora Associada

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

-Doutora Albertina Lima de Oliveira, Professora Auxiliar

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

-Doutor Paulo Jorge Pereira Alves, Professor Associado

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget de Viseu;

-Doutora Helena Maria D'Orey Marchand, Professora Associada com Agregação Aposentada

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;

-Doutora Carolina Fernandes de Carvalho, Professora Auxiliar

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

2019

Ao Pedro e ao Daniel

Ao meu pai, Luís

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos quantos me ajudaram na longa caminhada que foi a elaboração desta dissertação de Doutorado:

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Helena Marchand, pela orientação cuidada e rigorosa, pela sua paciência e sabedoria.

Agradeço também:

À professora Cláudia Santos (Escola Secundária de Miraflores) pela preciosa ajuda na aplicação dos questionários SAWS, pela simpatia e disponibilidade.

Às colegas Dr^a Fátima Perloiro (Colégio São João de Brito), Dr^a Mónica Bento e Dr^a Sílvia Correia (Colégio Campo de Flores), por todo o apoio logístico, colaboração na recolha de dados e amabilidade demonstrada.

Ao Professor Doutor Joseph Conboy e à Professora Doutora Cláudia Faria pela importante ajuda na análise estatística dos dados.

Ao Professor Doutor Paulo Alves pelas pertinentes questões acerca do trabalho e pelas generosas palavras de apoio.

Aos docentes que colaboraram na elaboração do estudo, retirando precioso tempo de aula e a todos os alunos que gentilmente participaram no estudo.

Muito Obrigada e Bem Hajam!

RESUMO

O estudo da sabedoria, do ponto de vista psicológico, é relativamente recente. Os resultados das investigações identificaram uma lista de competências que devem estar presentes para que as pessoas possam dar respostas com sabedoria: Pensamento reflexivo, pensamento dialectista, expertise, autonomia. Dada a natureza das competências, a maior parte dos autores atribui a sabedoria a adultos e a pessoas na terceira idade. A associação da sabedoria com a idade não está empiricamente comprovada (Gluck, 2016), sendo raras as pessoas que apresentam sabedoria. Recentemente, alguns investigadores efectuaram estudos sobre a génese da sabedoria. Interessava saber quando e como evolui.

Pretendeu-se, com este estudo, enquadrado no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e com forte influência da Psicologia Positiva (Bacon, 2005): 1) analisar se existem respostas de sabedoria na adolescência; 2) averiguar se existe evolução das respostas de sabedoria, ao longo das três fases da adolescência; 3) analisar a influência do género nas respostas de sabedoria; 3) identificar factores específicos que possibilitem o desenvolvimento deste constructo multidimensional, e 4) averiguar de que modo os adolescentes definem sabedoria.

Para tal, utilizou-se uma abordagem mista de investigação (Creswell, 2003) recorrendo-se 1) a métodos quantitativos, nomeadamente, Questionário SAWS – Self-Assessment Wisdom Scale, (Webster, 2003); 2) a métodos qualitativos, nomeadamente, entrevista semi-estruturada e dilemas inspirados na metodologia de Berlim. O nosso estudo desdobrou-se em três fases:

Na Etapa 1, aplicou-se o questionário SAWS a 457 sujeitos, de ambos os sexos, alunos de duas escolas privadas e uma escola pública, distribuídos por 3 grupos etários distintos (Fonseca, 2002): Fase Inicial da Adolescência (12-13 anos), Fase Intermédia da Adolescência (14-16 anos); Fase Final da Adolescência (17-19 anos). Nesta etapa

aplicou-se o Questionário SAWS. Os resultados gerais foram superiores ao esperado e variaram em função do género, com as raparigas a apresentarem resultados superiores aos rapazes.

Na Etapa 2, fizeram-se entrevistas semi-estruturadas a 20 participantes da Etapa 1, com elevadas pontuações no questionário SAWS, distribuídos homogeneamente por género e pelas fases da adolescência anteriormente mencionadas. Foram identificados, entre outros, factores que potenciam a sabedoria: A “boa comunicação na família” é o factor mais relevante, segundo os adolescentes, para o desenvolvimento de sabedoria.

Os resultados elevados da Etapa 1 levaram à elaboração da terceira fase do nosso trabalho. A amostra da Etapa 3 foi formada por 76 participantes, distribuídos pelas fases da adolescência em estudo. Nesta etapa, os participantes responderam a dilemas inspirados na metodologia de Berlim. Os resultados desta etapa são mais concordantes com a literatura sobre a sabedoria. As diferenças nos resultados entre a Etapa 1 e a Etapa 3 levantam questões de ordem metodológica, nomeadamente acerca da medida da sabedoria.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; Sabedoria; Métodos Mistos; SAWS; Dilemas de Sabedoria

ABSTRACT

With this study, made by the strong influence of positive psychology (Bacon, 2005), we intend to analyze the wisdom answers of adolescents and to identify specific factors that will allow the development of that multidimensional construct, in academic context.

We will use a mixed method design approach (Creswell, 2003): 1) quantitative methods, such as SAWS – Self-Assessment Wisdom Scale, (Webster, 2003); 2) qualitative methods, namely, semi-structured interviews and dilemmas inspired by the Berlin methodology. Our study unfolded in three phases:

The sample of the phase 1 consisted of 457 subjects of both sexes, students from two private schools and one public school, spread over 3 different age groups (Fonseca, 2002) : Initial Adolescence (12-13 years) Middle Adolescence (14-16 years); Final Adolescence (17-19 years). At this stage it was applied the SAWS Questionnaire. The results were better than expected. The wisdom results seem to vary according to gender, with girls having better results than boys.

The phase 2 sample consisted of 20 participants with high scores on SAWS questionnaire distributed evenly by gender and the stages of adolescence mentioned above, to which semi-structured interviews were carried out. "Good family communication" emerges as the most relevant factor in adolescent, for developing wisdom.

The high results of Phase 1 led to the elaboration of the third phase of our work. The sample of Phase 3 was formed by 76 participants, divided into the stages of adolescence

in the study. In this phase, participants answered dilemmas inspired by the Berlin methodology. The results were more consistent with the literature on wisdom. The difference in results between Phase 1 and Phase 3 raises methodological issues, particularly regarding measurement of general wisdom and personal wisdom.

KEYWORDS: Adolescence; Wisdom; Mixed Methods; SAWS; Wisdom Dilemmas

Índice

Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1 – Sabedoria	7
1.As origens ancestrais da sabedoria	7
2. A Abordagem psicológica da sabedoria	12
2.1 Definições de Sabedoria	12
2.2 Teorias implícitas de sabedoria	17
2.3 Teorias explícitas de sabedoria	19
2.3.1) Abordagens de sabedoria enquanto um aspecto da Personalidade	20
2.3.1.1) O modelo de Erik Erikson	20
2.3.1.2) O modelo de sabedoria de Monica Ardelt	22
2.3.2) Concepções de sabedoria centradas na cognição	23
2.3.2.1) O Paradigma de Berlim de Baltes	23
2.3.2.2) A Teoria balanceada de sabedoria de Robert Sternberg	36
2.3.3) Concepções de sabedoria que integram a cognição e o afecto	38
2.3.3.1) A Concepção de sabedoria de Deidre Kramer	39
2.3.3.2) A Concepção de sabedoria de Pascual-Leone	40
2.3.3.3) A Concepção de sabedoria de Jeffrey Webster	41
2.3.3.4) Os Estudos de Sabedoria em Portugal	46
3.O conceito de sabedoria: sabedoria ou sabedorias?	52
3.1 Sabedoria geral e sabedoria pessoal	53
3.2 Medida (s) de sabedoria	56
4. A Activação da Sabedoria: Mito ou realidade?	61
4.1) O Paradigma de Berlim	62
4.2) Os ambientes que facilitam activação de sabedoria	64
4.3) Os Programas de ensino de sabedoria	65
4.4) A Meditação e Mindfulness	67
5. O desenvolvimento da sabedoria ao longo da vida	69
5.1)Concepções de desenvolvimento	69
5.2 Os estudos com o Paradigma de Berlim	77

5.3 Os estudos com medidas de Auto-Relato (3D-WS e SAWS)	79
5.4 Os estudos baseados nas teorias implícitas de sabedoria	80
Capítulo 2: Adolescência	85
2.1 A Definição de adolescência	85
2.2 A adolescência: crise, transição ou mudança?	89
2.3 Os pré-requisitos para o desenvolvimento de sabedoria	91
2.3.1 O pensamento operatório formal	91
2.3.2 O pensamento reflexivo	95
2.3.3 O raciocínio moral	99
2.3.4 A identidade e o Eu	104
2.3.4.1 Erik Erikson	105
2.3.4.2 James Marcia	106
2.3.4.3. Jane Loevinger	109
3. Os estudos que analisam a sabedoria na adolescência	113
3.1 Estudos efectuados com o paradigma de Berlim	114
3.2 Estudos baseados nas narrativas autobiográficas	119
3.3 Medidas de auto-avaliação de sabedoria: 3D-WS	120
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	123
Capítulo 3 – Metodologia	125
3.1 A questão central	125
3.2 Os objectivos do estudo	125
3.3 O paradigma e design de investigação	126
3.4 A amostra	129
3.5 Os instrumentos e procedimentos de aplicação	133
3.6 A Análise dos resultados	140
3,7 As questões éticas e deontológicas	147
Capítulo 4 – Apresentação dos Resultados	149
Capítulo 5 – Considerações Finais	199
Referências Bibliográficas	211

Índice de Figuras

Figura 1 – Design Exploratório Sequencial	128
Figura 2 – Média de idades, por fase de adolescência (etapa 2)	132
Figura 3 – Distribuição do género por fase de adolescência	133
Figura 4 - Modelo de sabedoria de Jeffrey Webster	136
Figura 5 – Resultados por categorias	152
Figura 6 – Interacção género vs. Fase da adolescência vs. Dimensão Experiência	158
Figura 7 – Caracterização do ambiente familiar actual	160
Figura 8 – qui-quadrado itens 100 a 103	161
Figura 9 – Ambiente actual no grupo de amigos	164
Figura 10 – Acontecimentos positivos de vida	165
Figura 11 – Acontecimentos negativos de vida	166
Figura 12 – Pessoas significativas nomeadas como sábias	168
Figura 13 – Qui-Quadrado da categoria “quem nomeia como sábio”	169
Figura 14 – Situações em que observou sabedoria	170
Figura 15 – Caract. do ambiente familiar que ajudam a desenvolver a sabedoria (Qui-Quadrado)	172
Figura 16 – Caract. do ambiente familiar que ajudam a desenvolver a sabedoria	174
Figura 17 – Características dos professores que ajudam a promover a Sabedoria	175
Figura 18 – Caract. do grupo de amigos que ajudam a desenvolver a Sabedoria	177
Figura 19 – Nível de Sabedoria na Adolescência (etapa 3)	179
Figura 20 – Nível de Sabedoria por Fase da Adolescência (etapa 3)	181
Figura 21 – Nível de Sabedoria tendo em conta o Género (etapa 3)	195

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização socio-demográfica amostra da etapa 1	130
Tabela 2 – Distribuição dos participantes da etapa 3, por fase da adolescência	133
Tabela 3 – Distribuição do gênero dos participantes da etapa 3	133
Tabela 4 – Média resultados SAWS	150
Tabela 5 – Distribuição dos resultados por categoria de análise	151
Tabela 6 – Desempenho no SAWS por fase de adolescência	153
Tabela 7 – Desempenho no SAWS por gênero	153
Tabela 8 – Resíduos ajustados por gênero	154
Tabela 9 – Fase da adolescência vs. dimensão SAWS	156
Tabela 10 – Gênero vs. dimensão SAWS	157
Tabela 11 – Nível de sabedoria por fase de adolescência (Qui-Quadrado)	194
Tabela 12 – Nível de sabedoria por gênero (Qui-Quadrado)	196

Anexos

Anexo I – Estudo Piloto (SAWS)
Anexo II – Guião Entrevista Semi-Estruturada
Anexo III – Autorização
Anexo IV – Autorização
Anexo V – Questionário SAWS
Anexo VI – Grelha de Análise de Conteúdo
Anexo VII – Protocolo Aplicação Dilemas de Sabedoria
Anexo VIII – Resposta-Tipo Dilemas
Anexo IX – Dimensões vs. Tipo de Escola, Curso (Etapa 1)
Anexo X – Análise Resíduos Ajustados (Etapa 3)
Anexo XI – Estudo Psicométrico SAWS
Anexo XII – Exemplo protocolo Etapa 3

INTRODUÇÃO

Historicamente, o conceito de sabedoria foi discutido no âmbito dos estudos filosófico-religiosos (Assmann, 1994; P. Baltes, 1993, 1999; Kekes, 1995; Oelmtiller, 1989; Robinson, 1990; Rudolph, 1987; Welsch, 1995, citados em Baltes & Staudinger, 2000). O estudo da sabedoria, do ponto de vista psicológico, é relativamente recente devido à influência do behaviourismo (primeira metade do sec.XX) (Robinson, 1990) e à ideia de que conceitos de elevada complexidade (como a sabedoria) não são possíveis de elucidar utilizando métodos científicos (Chandler & Holliday, 1990). Mais recentemente, uma grande diversidade de disciplinas, (Antropologia Cultural, Educação, Ciência Política e Psicologia) têm demonstrado um interesse renovado por este tópico (Agazzi, 1991; Arlin, 1993; Assmann, 1994; P. Baltes, 1993, 1999; Cook, 1993; Lehrer, Lum, Slichta, & Smith, 1996; Maxwell, 1984; Nichols, 1996; Nozick, 1993; Staudinger & Baltes, 1996b; Sternberg, 1990; Welsch, 1995, citados em Baltes & Staudinger, 2000), que passa a ser analisado cientificamente. Com efeito, o estudo científico da sabedoria sofreu um crescimento exponencial nos últimos 20 anos. Uma pesquisa no PsycINFO (via EBSCO Host Research Databases), utilizando a palavra-chave “sabedoria”, identificou 12 entradas de artigos, livros, capítulos ou abstracts de dissertações, publicados antes de 1980. Entre 1995 e 1999 foram identificadas 71 entradas e mais recentemente, entre 2000 e 2004, 146 entradas (Ardelt, 2005). Utilizando novamente o motor de busca EBSCO, para pesquisar o período entre 2005 e 2016, com a mesma palavra-chave, foram identificados 1046 resultados. Não sendo uma pesquisa rigorosa, uma vez que nem todos os resultados são considerados literatura relevante para o estudo científico de sabedoria, é um indicador bruto da progressão exponencial que se tem vindo a verificar no estudo deste constructo (Ardelt, 2005).

A sabedoria é um conceito complexo, multidimensional (Marchand, 1994, 1998, 2000), razão pela qual diversos autores preferem a expressão “conhecimento relacionado com sabedoria” (Baltes & Smith, 1990). Além de elevadas capacidades cognitivas, o conhecimento relacionado com a sabedoria (Baltes & Smith, 1990, Baltes & Staudinger, 1993) pressupõe dimensões da personalidade, tais como a capacidade de proporcionar afecto aos outros, de manifestar sensibilidade em relação a certos indicadores de natureza emocional que possibilitam a compreensão empática. Para Baltes e colaboradores, a sabedoria “é a mestria na pragmática fundamental da vida”. Tal mestria pressupõe elevado conhecimento do ciclo de vida, da natureza humana, das relações sociais e intergeracionais e da incerteza da vida. Embora exista já muita informação sobre sabedoria, ainda não existe uma definição única deste conceito. Tal como foi mencionado por Birren e Fisher (1990) no livro seminal de Sternberg *Wisdom: Its nature, origins, and development*, os 13 capítulos deste livro resultaram em 13 diferentes definições do conceito, com implicações na forma de avaliação do mesmo (Ardelt, 2005).

No mais recente handbook sobre a temática da Sabedoria (Sternberg & Jordan, 2005) a questão da sua definição mantém-se. São diversas as definições de sabedoria e as metodologias de avaliação, quer no âmbito das teorias implícitas (i. é, exploram a natureza subjectiva das crenças quotidianas ou *folk conceptions*), quer no âmbito das teorias explícitas de sabedoria (i.é, focam-se na medida comportamental das expressões de sabedoria).

No Paradigma de Berlim, uma das mais elaboradas teorias explícitas de sabedoria, desenvolvido por Baltes e colaboradores do Max Planck Institute of Berlim, a sabedoria é definida como um conhecimento de *expertise* no significado e comportamento das pragmáticas fundamentais da vida, (isto é, planeamento de vida, gestão de vida, e revisão de vida). O conhecimento relacionado com sabedoria é avaliado de acordo com cinco

critérios de sabedoria: 1) rico conhecimento factual, 2) rico conhecimento procedimental, 3) contextualismo 4) relativismo de valores e 5) tolerância quanto à incerteza.

Por sua vez, Robert Sternberg conceptualiza a sabedoria como um conhecimento aplicado para a obtenção do bem comum, através do balancear de interesses múltiplos, (incluindo os próprios e os dos outros) bem como dos horizontes temporais a curto, médio e longo prazo (Ardelt, 2005). A sua metáfora principal, balancear, leva Sternberg a afirmar que a sabedoria é, frequentemente, caracterizada em termos de paradoxos dialécticos.

Dadas as suas características, a sabedoria tem sido sobretudo estudada na vida adulta e na terceira idade. A associação entre sabedoria e idade não está, contudo, empiricamente demonstrada (Gluck, 2016), sendo raras as pessoas que manifestam sabedoria, seja qual for a sua idade. Por outro lado, a experiência associada à idade, embora seja condição necessária, não é suficiente para o desenvolvimento de sabedoria (Ardelt, Pridgen & Nutter-Pridgen, 2018). Para que a experiência seja potenciadora de sabedoria é necessário que seja acompanhada da capacidade reflexiva e pela vontade de aprender com as situações existenciais. Tendo em conta estes dados, alguns investigadores começaram a estudar, numa perspectiva desenvolvimentista, as raízes da sabedoria. Interessava analisar quando aparecem as respostas que manifestam sabedoria e de que modo evoluem, ao longo do ciclo de vida. Embora não exista evidência directa de manifestações de sabedoria durante adolescência, há evidência indirecta de que os factores cognitivos e de personalidade, pré-requisitos de sabedoria, desenvolvem-se durante esta fase (Richardson & Pasupathi, 2005). E, embora existam documentos de natureza autobiográfica que mostram que adolescentes em determinadas circunstâncias adversas (e.g. Anne Frank) manifestam sabedoria, ainda pouco se sabe sobre esta questão.

A adolescência é um longo período de desenvolvimento, ocorrendo nesta fase, profundas transformações físicas e psicológicas (Taborda-Simões, 2005), as quais podem ser consideradas pré-requisitos de sabedoria. Durante esta fase do ciclo de vida, desenvolve-se a capacidade de pensar abstractamente e reflexivamente, de processar informação a partir de múltiplos pontos de vista, de usar diferentes estratégias de resolução de problemas. Do ponto de vista da personalidade desenvolve-se o Eu, a capacidade de descentração e as capacidades empáticas. Aumenta a experiência de vida e desenvolvem-se, ainda, a capacidade de tomar decisões e a consciência da incerteza da vida.

O nosso trabalho insere-se neste contexto. Interessava verificar se, numa amostra de adolescentes, encontrávamos respostas de sabedoria. Para tal foi aplicado o questionário SAWS (Self Assessed Wisdom Scale), criado por Jeffrey Webster (2003) e traduzido e adaptado para a população portuguesa (Alves 2011). Uma vez que foram dadas respostas de sabedoria no SAWS, em número superior ao esperado, de seguida, procuramos caracterizar os adolescentes com elevadas pontuações de sabedoria e identificar alguns factores promotores do desenvolvimento da sabedoria nesta etapa da vida. Para tal usamos entrevistas semi-estruturadas. Numa terceira etapa do nosso trabalho, procuramos clarificar alguns resultados inesperados da etapa 1 e verificar se existia progressão desenvolvimental ao longo das três fases da adolescência em estudo. Para tal utilizamos Dilemas de sabedoria, inspirados na Metodologia do Paradigma de Berlim, *think aloud*.

Interessava-nos (1) saber se os adolescentes davam respostas de Sabedoria, num instrumento criado para a sua avaliação, (2) verificar se haveria, ou não, evolução da sabedoria ao longo das 3 fases da adolescência e (3) identificar factores potenciadores do desenvolvimento da sabedoria na adolescência.

Estes objectivos determinaram a escolha das metodologias quer de cariz quantitativo (Questionário SAWS), como de natureza qualitativa (entrevista semi-estruturada e dilemas). Num primeiro estudo, 457 adolescentes, distribuídos por 3 fases da adolescência (Fonseca, 2002): Fase Inicial (12-13 anos), Fase Intermédia (14-16 anos) e Fase Final (17-19 anos), de ambos os sexos, alunos de duas escolas privadas e de uma escola pública, responderam ao Self Assesment Wisdom Scale, (Webster, 2003). Os resultados encontrados mostraram, surpreendentemente, um número elevado de respostas de Sabedoria. Com o objectivo de analisar de forma mais aprofundada os resultados obtidos e de identificar factores desencadeadores de Sabedoria, vinte participantes, com elevadas pontuações no questionário SAWS, distribuídos homogeneamente por género e pelas fases da adolescência anteriormente mencionadas, responderam a entrevistas semi-estruturadas. O principal factor referenciado pelos entrevistados foi “a natureza da relação familiar”, nomeadamente a “boa qualidade de comunicação” entre os membros da família.

Devido à inconsistência dos resultados obtidos no SAWS em relação aos resultados da generalidade dos estudos sobre Sabedoria, os quais mostram que apenas 5% dos participantes dão respostas de Sabedoria (Kramer, 1990) e a constatação de que o SAWS poderá não ser o melhor instrumento para analisar a eventual evolução da Sabedoria ao longo das 3 fases da Adolescência atrás referenciadas, foi feito um terceiro estudo, de natureza qualitativa, em que foi utilizada a metodologia de Baltes.

Os resultados obtidos neste terceiro estudo, mostraram que apenas uma percentagem baixa de participantes deu respostas de Sabedoria, e que existe uma evolução da Sabedoria nas duas primeiras fases da Adolescência, com um eventual retrocesso na 3ª e última fase da Adolescência. A discrepância nos resultados obtidos com as diferentes

abordagens, são interpretadas no quadro das dificuldades das abordagens metodológicas de constructos de grande complexidade conceptual.

O nosso trabalho é composto por três partes distintas. A primeira parte, com dois capítulos, consiste no enquadramento teórico do estudo. No primeiro capítulo, caracteriza-se o constructo sabedoria e a investigação efectuada no seu âmbito. No segundo capítulo, caracteriza-se o conceito de adolescência, as principais teorias da adolescência e analisam-se os pré-requisitos de sabedoria. A segunda parte, com dois capítulos, compreende a investigação empírica: apresenta-se a metodologia do estudo (a pergunta de partida, os objectivos e hipóteses, a amostra e os procedimentos), descreve-se e analisa-se os resultados. Na terceira parte são feitas as considerações finais sobre os resultados obtidos, são apresentadas limitações do presente trabalho, apontando-se também algumas direcções para futuras investigações.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Sabedoria

1.As origens ancestrais da sabedoria

A sabedoria é um conceito antigo que transcende o tempo, o conhecimento, as civilizações (Birren & Svensson, 2005). Todos os povos, quer sejam primitivos ou civilizados, procuram, através de diversos meios, passar a sua sabedoria para as gerações futuras (Birren & Svensson, 2005). Durante muitos anos, a sabedoria foi estudada predominantemente no âmbito da filosofia e da teologia. No entanto, nas últimas quatro décadas, o estudo da sabedoria tem vindo a suscitar interesse, de uma forma crescente, no âmbito da psicologia (Marchand, 2005).

Paul Baltes, um dos maiores investigadores na área da sabedoria, dedica três capítulos do seu livro inacabado “Wisdom as Orchestration of Mind and Virtue”, à História do conceito de sabedoria ao longo dos tempos. À luz da visão histórica da sabedoria, podemos melhor compreender as múltiplas definições de sabedoria, suas origens e a razão de uma tal diversidade de conceptualizações.

As referências mais antigas de sabedoria encontram-se em textos antigos Egípcios e Sumérios, escritos nos segundo e terceiro milénio A.C. (Assmann, 1991; Rudolph, 1987, citados em Birren & Svensson, 2005). Na Mesopotâmia e no Egípto, as escolas de escribas estatais, divulgavam informação acerca da natureza do mundo, davam instrução quanto a comportamentos como discrição, confidencialidade, a obediência e o silêncio encarados como comportamentos desejáveis para o bem-estar dos indivíduos e para o bom funcionamento da sociedade. (Baltes, 2004). Os textos Mesopotâmicos sobre sabedoria consistiam sobretudo em ditados, provérbios e máximas, divulgados, entre outros, na obra “Os Ensinamentos de Shuruppak”, compilação de ensinamentos transmitidos de um pai

para o seu filho. Por exemplo, alguns destes ensinamentos são: “Não deves plantar um campo num caminho”, “Não construas a tua casa num caminho público”.Ou ainda: “Quando morrer um homem pobre, não deves tentar reanimá-lo”; “Casar com várias mulheres é humano; Ter muitos filhos é divino”; “Podes reconciliar-te com um homem rebelde, mas uma mulher rebelde deve ser arrastada pela lama!”,(Baltes 2004).

No Antigo Egipto, os escritos sobre sabedoria tinham a forma frequente de conselhos que um pai idoso dá aos seus filhos, tendo em conta situações concretas do quotidiano, tais como: “os teus pais, os teus antepassados, as suas palavras estão contidas nos seus papiros. Abre-os, lê-os e venera os sábios! Só aquele que está disposto a aprender pode, mais tarde, tornar-se mestre! (Assman,1991, citado em Baltes, 2004.). Adicionalmente, os egipcios desenvolveram o conceito da existência de uma ordem cósmica (*maat*), a qual se tornou central para o conceito de sabedoria (Rundolph, 1987, citado em Baltes, 2004, p. 396). À medida que os textos foram evoluindo ao longo dos séculos, passaram a incluir directrizes sobre a vida espiritual dos indivíduos (por exemplo, o controlo de vícios, tais como a ganância) bem como a promoção da sua eficácia na comunidade (Assman, 1991, citado em Baltes, 2004).

Por sua vez, no Oriente, surgiram duas grandes abordagens de sabedoria: O Confucionismo e o Budismo.

O Confucionismo que tem as suas raízes durante a idade clássica dos “cem filósofos” na antiga china, é outra das tradições não-teológicas a fornecer contribuições significativas para o estudo da sabedoria. (Brown, 1974; Lin Yutang, 1943; Mei, 1984; Waldenfelds, 1989, citado em Brown, 2004). Para Confucio (551-479 B.C.), a sabedoria visava o desenvolvimento colectivo através do desenvolvimento individual (Alves, 2011). Este objectivo só poderia ser alcançado através do desenvolvimento da capacidade de introspecção e de reflexão do indivíduo acerca do seu comportamento. Mesmo nos

dias de hoje, Confucio é considerado por muitos chineses como o “sábio supremo”. Num ditado chinês: “Confucius! Confucius! Quão grande é Confucio! Antes de Confucio, nunca houve um Confucio! Depois de Confucio, nunca haverá um Confucio. Quão grande é Confucio!” (Brown, 1938, citado em Baltes, 2004, p.7).

Para Confucio, a sabedoria é uma integração perfeita da mente com a personalidade e a produtividade social. A sabedoria nesta perspectiva só seria alcançada após uma longa caminhada individual, através de um intenso programa educacional e do recurso à tutoria, com objectivo de construir um Ser Humano sábio e superior. “Quando vires um bom homem, venera-o. Quando vires um mau homem, examina o teu próprio coração.”, ou “Sem a sabedoria do académico, o palhaço não seria governado. Sem o trabalho do palhaço, o académico não se alimentaria”(Baltes, 2004), são alguns exemplos de ditados Confucianos.

O segundo grande contributo para o conceito de sabedoria, associado a Gautama Buddha (563B.C.-483 B.C.), fundador de um dos maiores sistemas filosófico- religiosos do mundo, nasceu na região que é hoje conhecida como Nepal. Buda significa “Iluminado ou Desperto”. A sabedoria budista foca-se essencialmente no comportamento humano e vê nos desejos a fonte do sofrimento (Birren & Svensson, 2005). Através de esforços contínuos, de uma relação mestre-tutor eficaz e da meditação, é possível que a pessoa alcance a “Iluminação”. A iluminação pressupõe: 1) o conhecimento da verdade suprema (dhamma); 2) a obtenção das 10 grandes virtudes ou paramitas (caridade, moralidade, renúncia, sabedoria, esforço, paciência, verdade, determinação, amor universal, equanimidade) e 10 formas de pensar correctamente. O “despertar” é o resultado da confluência entre a mente e a personalidade perfeitas. A sabedoria na filosofia budista (prajna) (Baltes, 2004) conceptualiza-se em (Alves, 2011): 1) Sabedoria adquirida no estudo de livros, na interacção com os outros, na audição de conferências ou sermões

Alves (2011), 2) A sabedoria intelectual, em que o indivíduo após ler ou ouvir um determinado ensinamento, reflecte sobre ele e decide se o adopta ou não como verdadeiro e 3) A sabedoria empírica, a qual resulta da experiência do próprio indivíduo. É o tipo de sabedoria vivenciada pelo indivíduo, que provoca mudanças profundas e significativas na sua vida. (Alves, 2011).

Buda salienta o valor do indivíduo, enfatizando que o seu interior é mais importante do que a imagem exterior, e alertando para a necessidade de reflectir sobre a própria vida em detrimento do julgamento da vida dos outros. “Não menosprezes o bem, pensando que isso não te afectará. A água gotejante pode encher um cântaro, gota a gota; aquele que é sábio está cheio de bem, mesmo se o acumular pouco a pouco”, são alguns dos seus ensinamentos (Cleary, 1994, citado em Alves, 2011, p.9).

As concepções orientais ancestrais de sabedoria procuram integrar diferentes dimensões, tais como a cognição, o afecto e a intuição, dando mais relevância aos componentes emocionais da sabedoria (Fernandes, 2015), isto é, aos componentes não cognitivos de sabedoria (Takahashi & Overton, 2005).

As concepções ancestrais de sabedoria ocidental, como veremos a seguir, concedem maior ênfase às dimensões cognitivas da sabedoria.

A sabedoria encontra-se também fortemente enraizada nas tradições filosóficas, sendo o pensamento sapiencial da cultura grega o que mais influenciou as concepções actuais de sabedoria (Alves, 2011).

Na Grécia antiga, a procura da sabedoria traduzia-se numa vida dedicada (Gilson, 1951, citado em Alves, 2011), à investigação sistemática da filosofia. Filósofos como Sócrates, para quem a sabedoria é a primeira de todas as virtudes ou Platão para quem a sabedoria surge como um bem absoluto, consideravam que esta consistia na procura de práticas de vida que levassem a uma vida boa (Birren & Svensson, 2005). A procura da sabedoria

possuía uma forte componente cognitiva, uma vez que era através da constante crítica racional à sua própria ignorância, que o indivíduo poderia tornar-se mais sábio e viver melhor tanto individualmente como em sociedade.

A distinção entre sabedoria prática e sabedoria transcendente foi feita por Aristóteles (*phroneseis* e *sophia*). Através da história, a sabedoria tem sido compreendida, sobretudo, como sabedoria transcendente (Walsh & Reams, 2015). Embora a sabedoria transcendente ou *sophia*, possa assumir diversas formas, envolve sempre o reconhecimento do que existe para além da realidade material, convencional e consensual. Paradoxalmente, do ponto de vista da psicologia científica, é a realidade material e objectiva que se pretende estudar.

Tradicionalmente, a sabedoria transcendente (*sophia*) é primeiramente auto-conhecimento, o qual é adquirido através da contemplação. Através do exercício da actividade contemplativa, o indivíduo torna-se consciente do plano divino, sendo o seu objectivo adaptar-se ou conformar-se ao padrão último de identidade, sendo este o último objectivo possível da existência humana. Por outro lado, a sabedoria prática (*phronesis*) ocupa-se do funcionamento eficaz no mundo social.

Com o surgimento da religião Cristã, é no antigo testamento que se encontram preservados alguns dos mais relevantes escritos de sabedoria, geralmente identificados como o corpo da literatura Hebraica, a saber: O Livro dos Provérbios, Eclesiastes, Eclesiástico, Job e o Livro da Sabedoria. A aprendizagem da sabedoria é, para os Hebreus do Antigo Testamento, o único caminho para a uma vida boa, isto é, uma vida conduzida pelas virtudes em direcção à felicidade e à justiça (Alves, 2011).

Como podemos constatar, são riquíssimas as tradições, filosófica, cultural e religiosas que dizem respeito às concepções de sabedoria na Antiguidade (Alves, 2011).

Na maioria das concepções salienta-se a sabedoria idealizada como uma forma de “arte existencial” (Marchand, 2006), a qual se operacionaliza como a capacidade em viver a vida da melhor forma (Alves, 2011). Para Alves (2011), esta força interior tem como característica principal a serenidade no enfrentamento dos desafios da vida e que se manifesta numa disponibilidade em relação aos outros, numa bondade excepcional e numa abertura ao mundo.

2. A abordagem psicológica de sabedoria

2.1) Definições de Sabedoria

Stanley Hall (1922/1972, citado em Krafcik, 2015) o primeiro presidente da American Psychological Association, foi um dos primeiros psicólogos a reflectir sobre o conceito sabedoria, relacionando-a, embora de uma forma indirecta, com as possibilidades do envelhecimento. Também o modelo psicossocial de Erikson (1959; Clayton & Birren, 1980, citados em Krafcik, 2015) e o aparecimento da psicologia lifespan ou psicologia do ciclo de vida (Baltes & Staudinger, 2000), foram responsáveis por trazer a sabedoria para o domínio da análise psicológica (Krafcik, 2015).

O estudo científico da sabedoria é relativamente recente, tendo sido iniciado em finais da década de 80 do século passado (Marchand, 2005). Exeptuando a teoria de desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson em que a sabedoria é o objectivo principal do último estágio do ciclo de vida (Integração da Identidade/Desespero), desde a Antiguidade até aos anos 80, a sabedoria foi principalmente estudada no âmbito da Filosofia e da Religião (Birren & Svensson, 2005).

No final dos anos 70 e no início dos anos 80, o tópico da sabedoria foi estudado por investigadores na área da psicologia (Baltes & staudinger, 2000; Clayton, 1975; Clayton

& Birren, 1980, citados Krafcik, 2015). De acordo com Brugman (2006, citado em Krafcik, 2015), “O objectivo geral deste primeiro período foi uma exploração teórica do conceito”(p.445). Destas investigações emergiram vários modelos teóricos multidimensionais (e.g. Ardel, 2003; Baltes & Smith, 1990; Kramer, 1990; Sternberg, 1985, 1998); Teorias implícitas e explícitas (e.g. Baltes & Staudinger, 1993; Chandler & Holliday, 1990) avaliações empíricas (Webster, 2003, 2007), definições transculturais (Takahashi & Overton, 2005), paradigmas desenvolvimentais (Labouvie-Vief, 1990; Staudinger & Pasupathi, 2003); dimensões pessoais (Staudinger, 1999; Trowbridge, 2005, citado em Krafcik, 2015).

De acordo com Baltes e Smith (2008), o fascínio da teologia e da filosofia pelo conceito de Sabedoria, passou para o campo da psicologia, quando a corrente behaviorista deixou de ser um obstáculo ao estudo de temáticas menos concretas e objectivas (Walsh & Reams, 2015). Até essa altura (anos 80), a psicologia estudava principalmente temas negativos, tais como a depressão, o desânimo, agressividade, etc...(Barros, 2010), mas, nas últimas décadas voltou a sua atenção para temas mais positivos do desenvolvimento humano, tais como a sabedoria, o bem-estar, a satisfação com a vida, a felicidade etc...emergindo um campo de estudos designado por “psicologia positiva” (Barros, 2004, citado em Barros, 2010). A Psicologia positiva pode ser definida como o estudo científico das forças e virtudes humanas comuns” (Sheldon & King, 2001). Este enfoque dado ao desenvolvimento positivo e à excelência pretende ajudar o Ser Humano a enfrentar os novos risco e desafios com os quais a humanidade se depara (Barros, 2010). Neste contexto emerge a conceptualização life-span de desenvolvimento (Baltes, 1987), a qual considera que ocorre crescimento em qualquer fase da vida. A sabedoria seria uma característica das pessoas na terceira idade, um indício de que o envelhecimento não consiste num declínio inevitável.

O conceito de sabedoria é, talvez, o mais complexo atributo do Ser Humano, representando “a jóia e o cume da evolução cultural e da ontogénese humana” (Staudinger & Baltes 2000), um ideal do desenvolvimento humano (Marchand, 2005), difícil de alcançar e, por isso, raramente encontrado. A sua complexidade leva a uma diversidade de definições, que pode ser constatada de seguida:

Para Csikszentmihalyi e Rathunde (1990), a sabedoria é abordada como uma hermenêutica evolutiva, isto é, uma vez que é uma competência que ajuda o ser humano a lidar com as situações de vida difíceis, complexas e deficientemente estruturadas (Marchand, 2005), possui valor adaptativo para a humanidade enquanto espécie e, como tal, foi passando ao longo das diferentes gerações. Consideram que conceitos que existem há séculos, relacionados com a avaliação do comportamento humano tal como a sabedoria, (ou a virtude e a coragem, por exemplo), devem ser estudados, percebendo a variação do seu significado ao longo do tempo e de diferentes contextos sociais e culturais. Neste enquadramento, a sabedoria é um processo cognitivo holístico, virtude ou guia para a acção e um estado de espírito desejável.

A sabedoria é, para muito autores, vista como a capacidade de equilibrar diferentes interesses e processos, incluindo perspectivas por vezes paradoxais. Para Labouvie-vief (1990), por exemplo, a sabedoria é um diálogo suave e equilibrado entre dois conjuntos de atributos: processos de processamento externos, objectivos e lógicos (logos) e formas organismicas, subjectivas e internas (mythos). Para Sternberg (1990, 1998, 2004), a sabedoria é a capacidade de equilibrar interesses pessoais, interpessoais e extrapessoais, frequentemente opostos, contribuindo para o bem-estar colectivo. A característica mais próxima da sabedoria é a *sagacidade*. Orwoll e Perlmutter (1990), falam de um equilíbrio multidimensional ou integração da cognição e do afecto, afiliação e preocupações sociais, como sendo uma característica da sabedoria. Ardel (2003, 2004) conceptualiza a

sabedoria como uma integração holística de características reflexivas, cognitivas e afectivas. O indivíduo sábio possui uma compreensão das relações interpessoais íntima e perspicaz e caracteriza-se pela empatia em relação aos outros, pois é capaz de perceber as situações de vida, através de múltiplas perspectivas.

Para Meacham (1990), a sabedoria é o equilíbrio entre saber e duvidar. Para Kramer (1990), a sabedoria expressa a incorporação de formas de pensar relativista e dialecticista com a cognição e o afecto. Pascoal-Leone (1990), considera que a sabedoria resulta não só da integração dialéctica entre a cognição e o afecto, como também da experiência de vida. Para Alves (2009), a sabedoria envolve a interpretação e o sentir da realidade, integrando aspectos afectivos e cognitivos com o fim de guiar o comportamento humano na direcção de uma vida justa e boa.

Segundo Baltes (2004), a sabedoria revela uma sinergia perfeita entre a personalidade e a cognição, entre a virtude e o conhecimento, convergindo num desempenho cognitivo e afectivo extraordinário. De acordo com Webster (2003, 2007, 2014), a sabedoria é um facilitador do desenvolvimento, próprio e dos outros, integrando de uma forma holística dimensões cognitivas, afectivas e reflexivas. A sabedoria emerge quando o indivíduo, em contacto com situações stressantes de vida, consegue integrar estas dimensões em elevado grau.

O indivíduo sábio é aquele que tem consciência de que os problemas deficientemente estruturados, não podem ser tratados da mesma forma que um problema matemático.

Ao contrário deste último tipo de problemas, os problemas complexos da vida têm, muito frequentemente, mais do que uma resposta certa. Assim, para outros autores, tais como Kitchener e Brenner (1990) ou Meacham (1990), a sabedoria é a capacidade de estar consciente das limitações do conhecimento, na resolução de problemas mal-estruturados da vida quotidiana, percebendo que o que conhecemos acerca de uma dada

situação é, frequentemente, insuficiente. O indivíduo sábio parte para a análise das situações difíceis da vida com humildade epistemológica, tendo consciência da falibilidade do conhecimento (Meacham, 1990). Assim, possui abertura de espírito, gosta de vivenciar novas experiências, e é tolerante em relação aos outros, não os julgando levianamente.

Chandler e Holliday (1990) defendem que definir a sabedoria passará sempre por recuperar tipos de conhecimento antigos que se encontrem esquecidos e aplicá-los, adaptados, à actualidade. A sabedoria tem raízes intemporais que deverão ser respeitadas.

A sabedoria é uma arte existencial, um ideal raramente atingido, que permite ao ser humano sobreviver e prosperar em situações de vida difíceis (Marchand, 2006).

Através de conceitos culturais tradicionais, o ser humano foi preservando o conhecimento sábio, o que lhe permitiu evoluir a adaptar-se às novas situações. O indivíduo sábio, porque é aberto a novas experiências, sagaz e empático, consegue integrar as suas experiências de vida com a cognição e o afecto, para proporcionar a si próprio e aos outros, conselhos e soluções excepcionais na resolução dos problemas deficientemente-estruturados da vida.

Nas últimas décadas, a investigação da sabedoria tenha crescido, tanto em termos de sofisticação conceptual, como em termos de operacionalização de designs de investigação (Trowbridge, 2011). Tem sido aplicada a diferentes contextos, e tal como foi referido, existem várias medidas, representando diferentes teorias de sabedoria (Gluck et al., 2013). Devido às diferentes conceptualizações de sabedoria, torna-se difícil escolher qual a medida mais adequada ao estudo deste conceito. Existem várias medidas e metodologias disponíveis, cada uma representando uma teoria particular de sabedoria (Gluck et al., 2013). As correlações entre medidas de sabedoria são surpreendentemente baixas, por

isso, a escolha de uma medida em particular pode alterar significativamente os resultados dos estudos (Gluck et al., 2013), tornando ainda mais difícil a tarefa do investigador.

A multiplicidade de abordagens de estudo e definições contribuem para o aparecimento de questões sobre os tipos de sabedoria existentes: Estamos perante diferentes tipos de sabedoria? Para tentar analisar esta questão iremos distinguir, primeiramente, no que diz respeito à medida psicológica de sabedoria, dois grandes grupos de teorias: as teorias implícitas de Sabedoria e as teorias explícitas de sabedoria.

2.2) As teorias implícitas de sabedoria

A sabedoria foi inicialmente estudada através da análise das teorias implícitas, (i.é, das concepções informais de sabedoria do senso comum) (Bluck & Gluck, 2005; Staudinger & Gluck, 2011). Só posteriormente foi estudada através das teorias explícitas (i.é, das concepções de sabedoria mais formais, baseadas na investigação).

É possível, de acordo com Bluck e Gluck (2005), identificar, no âmbito das teorias implícitas de sabedoria, três grandes linhas de pesquisa: 1) Estudos com descritores de sabedoria, 2) Estudos que analisam a sabedoria na vida dos indivíduos, 3) Estudos com informação intencionalmente manipulada.

1) Nos estudos com descritores, pede-se aos participantes que refiram descritores de sabedoria ou que classifiquem descritores quanto à sua tipicidade em relação à sabedoria. Esta é a linha de pesquisa mais antiga. Nestes estudos, (Staudinger & Gluck, 2011), num primeiro momento, os participantes elaboram listas de atributos, que associam à sabedoria, que são fundidas numa única lista, depois de remover idiosincrasias e sinónimos. Num segundo momento, a lista é apresentada a um outro grupo de participantes, que classifica cada item em relação à sua centralidade com a sabedoria.

2) Na segunda linha de investigação, são analisadas as experiências pessoais de sabedoria (Bluck & Gluck, 2004), bem como as percepções que os indivíduos têm de si próprios em situações que consideram que agiram com sabedoria. Estes estudos permitiram identificar descritores de sabedoria (Gluck, Bluck, Baron & MacAdams, 2005), a saber: 1) a empatia; (i.e., a capacidade de compreender as perspectivas e os sentimentos dos outros) 2) a auto-determinação e asserção (i.e., a capacidade de manter os seus valores e prioridades) e 3) o conhecimento e flexibilidade (i.e., a capacidade de confiar na sua própria experiência e simultaneamente ser flexível em relação à incerteza);

3) Na terceira linha, isto é, nos estudos com informação intencionalmente manipulada, são apresentados aos participantes materiais (e.g. vídeos e textos), em que pessoas resolvem problemas mal estruturados, com informação manipulada experimentalmente. As características mais manipuladas têm sido a idade cronológica e o género (Bluck & Gluck, 2005). As pessoas nomeadas “sábias” são normalmente designadas como sendo do sexo masculino e mais velhas. (Clayton & Birren, 1980, citados em Staudinger & Gluck, 2011).

Estas três linhas de pesquisa que contribuíram para um conhecimento mais profundo da Sabedoria, completam-se, e os seus resultados, em certa medida, convergem. Nas palavras de Sternberg (1985): “Embora tenha enfatizado o papel das teorias implícitas como percursos das teorias explícitas, acredito que as teorias implícitas têm também interesse por mérito próprio” (p.625).

Para Gluck e Bluck (2005) uma completa compreensão da sabedoria nas teorias implícitas só é possível se considerarmos: a) o nível interpessoal, i.e., a forma como os indivíduos julgam os outros como sábios ou identificam os outros indivíduos como sábios; b) nível intrapessoal, (i.e., como os indivíduos percebem o desenvolvimento

da sua própria sabedoria); e c) nível social, (i.é, a utilização que as culturas e sociedades fazem do conceito de sabedoria).

Staudinger e Gluck (2011), identificaram nas teorias implícitas de sabedoria, quatro componentes centrais: 1) o componente cognitivo (i.é, profundo conhecimento da vida, baseado na experiência); 2) o insight, (i.é perspicácia ou a capacidade de apreender a verdadeira natureza das coisas, através de uma compreensão intuitiva); 3) os níveis elevados de preocupação com os outros (i.é , a tendência que as pessoas sábias têm de transcenderem os seus próprios interesses e manifestarem um profundo interesse pelo seu semelhante) e 4) a reflexividade (i.é, a atitude reflexiva acerca de si próprio e do mundo que o rodeia, o que permite às pessoas a auto regulação emocional (Fernandes, 2015).

Segundo Kunzman e Baltes (2005), os resultados dos estudos que têm como base as teorias implícitas, mostram, sinteticamente, que as pessoas leigas: 1) distinguem claramente sabedoria de outras capacidades humanas, tais como a inteligência e a criatividade, 2) consideram que a sabedoria representa a excelência humana, e 3) enfatizam a concepção multidimensional de sabedoria. Segundo estes autores, estas abordagens são um ponto de partida excelente para estudos de natureza explícita (Kunzman & Baltes 2005).

2.3) As Teorias Explícitas de Sabedoria

Nas *teorias explícitas* de sabedoria, são utilizadas tarefas que procuram medir o nível de sabedoria dos participantes (Sternberg, 1985).

Kunzman e Baltes (2005) referem três tipos de abordagens explícitas: 1) conceptualização da sabedoria enquanto aspecto da personalidade (cf. Erikson e, mais recentemente, Ardel); 2) conceptualização da sabedoria enquanto expressão do pensamento dialéctista (cf. Kramer e Labouvie-vief), isto é, centradas na integração

entre a cognição e o afecto e 3) conceptualização da sabedoria enquanto manifestação da inteligência e da *expertise* cognitiva. Neste âmbito, iremos descrever as teorias de sabedoria mais influentes e que se inscrevem nestas abordagens, a saber: a) a concepção de sabedoria de Erikson, b) a concepção de sabedoria de Ardel; c) a conceptualização de sabedoria de Kramer; d) a conceptualização de sabedoria de Pascual-Leone; e) a concepção de sabedoria de Webster: Modelo H.E.R.O.(E); f) a concepção de sabedoria de Baltes e colaboradores , g) a Teoria Balanceada de Sternberg.

2.3.1) Abordagens de sabedoria enquanto um aspecto da personalidade

2.3.1.1) Concepção de sabedoria de Erik Erikson

Na perspectiva de Erik Erikson, a sabedoria manifesta o nível mais integrado da identidade (Marchand, 2005). Para Erikson, a sabedoria reflecte um Ego totalmente desenvolvido, sendo um aspecto positivo do envelhecimento. Erikson conceptualiza o desenvolvimento da identidade através de oito etapas do ciclo de vida, cada uma delas caracterizando-se por desafios normativos, ou *crises*, decorrentes da interacção entre pulsões internas e as exigências da sociedade, às quais o sujeito terá que se adaptar, para conseguir passar, de uma forma saudável, quer física quer mentalmente, à fase seguinte (Erikson, Erikson & Kivnick, 1986).

As *crises*, ou *situações dilemáticas*, podem ser resolvidas de uma forma positiva ou, pelo contrário, de uma forma negativa. No entanto, apesar de apresentadas como polaridades opostas, decorrentes da interacção entre pulsões e exigências da sociedade, como foi anteriormente referido, estas duas formas de resolução fazem-se num *continuum* (Sugarman, 1993, citado em Marchand, 2000).

De acordo com Erikson, a resolução pela positiva da última crise do ciclo de vida, denominada *Integridade do Eu Vs. Desespero*, pode culminar na *Sabedoria* (Marchand, 2005). Nas palavras de Erikson, Erikson e Kivnick, (1986): “É durante a última etapa que o ciclo de vida pode integrar formas maduras de esperança, vontade, propósito, competência, fidelidade, amor e cuidado, num sentido compreensivo de sabedoria.” (p.56). Um idoso sábio seria aquele que, após rever a sua vida, é capaz de aceitar, todas as suas vertentes (mesmo as negativas, incluindo um horizonte temporal mais curto) como também promover uma aceitação de si próprio (Fernandes, 2015).

Pelo contrário, a ausência ou perda da integração do Eu é, geralmente, expressa através de um sentimento de desespero e pelo temor da morte. O desespero exprime a consciência de que o tempo é curto para recomeçar de novo e, geralmente, é acompanhado pelo sentimento de desilusão em relação a si próprio, aos outros e às instituições (Marchand, 2000).

É importante referir que, segundo Carol Hoare (2002, citada em Trowbridge, 2005), nos últimos anos de trabalho, Erikson deixou de considerar a sabedoria e a integridade como inerentes à última fase da vida. A sabedoria parece ser uma característica que pode estar presente ao longo de toda a vida adulta, expressando-se através da generatividade e cuidado com as gerações mais novas, através da criação de produtos e ideias, e adesão a princípios e convicções nobres (Hoare, 2002, citada em Trowbridge, 2005).

Embora os pontos fortes do modelo de Erikson sejam a concepção desenvolvimental de sabedoria, isto é, a sua progressão ao longo do curso de vida e o enfatizar dos aspectos positivos do envelhecimento, uma das suas maiores limitações reside no facto de não ser facilmente permeável à investigação empírica (Marchand, 2006).

2.3.1.2) *O modelo de sabedoria de Monika Ardelt*

O trabalho de Ardelt (2003) centra-se nas contribuições que a sabedoria pode dar ao envelhecimento com sucesso.

Monika Ardelt, baseada na pesquisa de Clayton e Birren (1980, citados em Ardelt, 2004), elaborou um modelo holístico de sabedoria, em que esta decorre da integração de características cognitivas, afectivas e reflexivas (Ardelt, 2004). A componente cognitiva consiste numa profunda compreensão da vida especificamente no que concerne às relações interpessoais. Expressa-se também na motivação para conhecer a verdade e na capacidade para gerir eficazmente a incerteza da vida. A componente afectiva reside numa elevada capacidade empática associada à inexistência de emoções negativas em relação aos outros. Por fim, a componente reflexiva de sabedoria consiste na capacidade de perceber as situações através de múltiplas perspectivas (Fernandes, 2014). De acordo com Ardelt, estas três dimensões, quando desenvolvidas pelo indivíduo num grau elevado, são condições suficientes para o desenvolvimento da sabedoria (Ardelt, 2004), no entanto, poucas serão as pessoas capazes de alcançar este ideal.

A autora, baseando-se no seu modelo, criou um questionário, com 39 itens, para avaliar a sabedoria – o *3 Dimensional Wisdom Scale - 3D-WS* (traduzido e adaptado para a população portuguesa por Gonçalves, 2017), em que são integrados factores cognitivos (por exemplo, compreensão da vida e desejo em conhecer a verdade), afectivos (por exemplo, compaixão pelos outros) e reflexivos (por exemplo, a percepção de que os fenómenos podem ter múltiplas perspectivas). Trata-se de um instrumento válido para a avaliação da sabedoria em grandes amostras de pessoas na terceira idade (Ardelt, 2003, citada em Trowbridge, 2005). Resultados de trabalhos em que este modelo e instrumento foram usados mostram que as pessoas na terceira idade com pontuações mais elevadas na

3DWS, e portanto, com sabedoria, usavam predominantemente as seguintes estratégias 1) distância cognitiva; 2) coping activo; 3) aplicação das lições de vida (Ardelt, 2003).

Os resultados mostraram que os indivíduos com baixa pontuação na escala 3D-WS, utilizavam estratégias de coping diferentes, das dos indivíduos com pontuações relativamente altas na escala: Os idosos menos sábios apresentavam tendência a utilizar estratégias de coping passivas, caracterizadas pela aceitação, pela Fé em Deus e pelo evitamento reflexivo.

2.3.2) Concepções de sabedoria centradas na cognição

2.3.2.1) A concepção de sabedoria de Baltes e colaboradores ou Paradigma de Berlim.

A concepção de sabedoria de Baltes e colaboradores, que se baseia no seu modelo bidimensional da inteligência (inteligência mecânica e inteligência pragmática) (Kunzmann & Baltes, 2005) é, até agora, a concepção de sabedoria estudada de forma mais sistemática.

De acordo com Baltes, a sabedoria é “*mestria na pragmática da inteligência*”, que permite lidar de uma forma eficaz com problemas existenciais, complexos, mal-estruturados e com soluções múltiplas (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993, 2000; Kunzmann & Baltes, 2005).

Para avaliar o conhecimento relacionado com a sabedoria, a equipa de Baltes utilizou cinco critérios (Staudinger & Baltes, 1994; Baltes & Staudinger 1993), sendo que, os dois primeiros, designados por critérios básicos, são comuns a todos os tipos de mestria, a saber: 1) *elevado conhecimento factual* da natureza humana e do curso de vida; 2) *elevado conhecimento processual* acerca das formas de lidar com os problemas da vida; 3) *Contextualismo*, (i.e., elevada consciência e compreensão dos contextos da vida e de

como eles se relacionam e mudam ao longo do ciclo de vida); 4) *Relativismo de valores e tolerância* (i.e., um reconhecimento das diferenças individuais, sociais e culturais nos valores e nas prioridades da vida); e 5) *Saber como lidar com a incerteza*, incluindo os limites do próprio conhecimento.

Tendo em conta este modelo, a equipa de Berlim desenvolveu estudos com o objectivo de avaliar a Sabedoria e os níveis que a precedem. A equipa de Berlim, consciente da complexidade do conceito de sabedoria, prefere falar de “conhecimento relacionado com sabedoria”, quando se refere a manifestações de sabedoria que não atingem o nível de expertise.

Para avaliar a sabedoria, o Grupo de Berlim, utiliza o método de “pensar alto” (*thinking aloud*), sobre dilemas complexos e mal-estruturados de planificação, gestão e revisão de vida. Este método consiste na apresentação de dilemas complexos e mal-estruturados aos indivíduos, solicitando-se que os resolvam em voz alta, sendo as respostas gravadas, transcritas e cotadas de acordo com os cinco critérios anteriormente definidos (Baltes & Kunzman, 2003). Esta forma de medida é designada por medida de desempenho: procura-se medir quão sábio é o conhecimento que os indivíduos possuem e não quão sábios eles são (ao contrário das medidas de auto-relato, por exemplo).

Enraizados na psicologia positiva e na concepção de desenvolvimento life-span proposta por Baltes, os primeiros estudos que utilizaram o modelo teórico e a metodologia do Paradigma de Berlim centraram-se nos aspectos positivos do envelhecimento, nomeadamente a sabedoria (Staudinger, 1989). Posteriormente, os trabalhos focaram-se no teste do modelo teórico proposto por Baltes, já descrito anteriormente, bem como uma metodologia adequada à avaliação de sabedoria (Smith & Baltes, 1990). Nos anos seguintes, os investigadores do Max Planck Institute of Berlim, procuraram analisar os factores que poderiam influenciar ou facilitar o conhecimento relacionado com sabedoria, nomeadamente a experiência profissional (Smith, Staudinger & Baltes, 1994; Baltes, Staudinger, Maercker & Smith, 1995), a experiência de tutoria (Staudinger & Baltes, 1996) e a idade (Smith & Baltes, 1990, Staudinger, Smith & Baltes, 1992, Smith, Staudinger & Baltes, 1994, Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001). Nos estudos subsequentes foram analisados os factores cognitivos, de personalidade, de interface entre cognição e personalidade e a sua relação com a sabedoria (Staudinger, Maciel, Smith & Baltes, 1998; Pasupathi & Staudinger, 2001; Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001; Kunzman & Baltes, 2003; Staudinger & Pasupathi, 2003).

Passamos, de seguida, a descrever alguns dos estudos mais significativos efectuados no âmbito deste paradigma.

Com o objectivo de testar o modelo teórico de sabedoria do ponto de vista empírico, Smith e Baltes (1990), apresentaram uma metodologia de pesquisa, bem como um enquadramento teórico no qual a sabedoria é conceptualizada com um conhecimento especializado nas pragmáticas fundamentais da vida. São especificados cinco critérios: Rico conhecimento factual e procedimental, contextualismo life-span, relativismo de valores e reconhecimento e gestão da incerteza. Foram aplicados dilemas de planeamento a uma amostra de 60 participantes, de três faixas etárias distintas: 25-35 anos de idade

(M=29 anos), 40-50 anos de idade (M=45 anos), 60-81 anos de idade (M=68 anos), distribuídos homogeneamente por género. A amostra foi enviesada positivamente em relação a educação superior e nível profissional (em cada grupo, 50% dos participantes eram professores e os outros 50% eram funcionários públicos, engenheiros ou gestores), uma vez que: 1) permite comparar amostras semelhantes quanto ao nível de habilitação e experiência profissional; 2) a sabedoria é considerada um conhecimento avançado em termos sociais. Todos os entrevistados efectuaram 3 sessões, com a duração aproximada de 1h30/2h e foram remunerados com 20 dólares.

Estas sessões, conduzidas em inglês, foram gravadas e transcritas. Quatro entrevistadoras treinadas (M= 30,5 anos de idade), conduziram as sessões e cada participante trabalhou apenas com uma entrevistadora. A primeira sessão consistiu nas tarefas de treino para o método think aloud e para os problemas de planeamento (planeamento de um jantar) (Ericsson & Simon, 1984). Posteriormente, cada um dos participantes respondeu a 4 dilemas de planeamento: um no final da primeira sessão e os restantes 3 na segunda sessão. Os dilemas apresentados foram os seguintes:

Decisões de vida normativas:

1) “Elisabete, 33 anos de idade, uma profissional de sucesso há 8 anos, foi recentemente promovida. As suas novas responsabilidades requerem um maior comprometimento a nível de tempo. Mas ela e o marido planeiam ter filhos. Elisabete considera as seguintes opções: pode aceitar a promoção ou pode planejar constituir uma família.”

2) “Jack, de 63 anos, casado, tem pensado na reforma obrigatória aos 65 anos com ansiedade. A sua empresa foi recentemente comprada e a nova gestão decidiu fechar a delegação em que ele trabalha. Jack considera as seguintes opções: pode planejar uma

reforma precoce com pagamento completo por dois anos, ou pode pedir transferência para a sede da empresa, e trabalhar por mais dois ou três anos.”

Decisões de vida não-normativas:

3) “Miguel, um mecânico de 28 anos, com duas crianças em idade pré-escolar, soube que a fábrica em que está empregado, vai fechar dentro de três meses. Actualmente, não há mais possibilidades de emprego nesta área. A sua mulher voltou recentemente à bem paga carreira de enfermeira. Miguel considera as seguintes opções: Pode planear mudar para outra cidade para procurar emprego ou pode planear tomar conta da casa e dos filhos a tempo inteiro.”

4) “Joyce, viúva de 60 anos, completou recentemente um curso de gestão e abriu o seu próprio negócio. Tem estado entusiasmada com este novo desafio. Soube recentemente que o seu filho está a criar, sozinho, duas crianças pequenas. Joyce considera as seguintes opções: Pode planear desistir do seu negócio e viver com o seu filho ou pode planear arranjar apoio financeiro para o seu filho, para cobrir os custos da educação das crianças.”

Em relação a cada problema, foi perguntado aos entrevistados o seguinte:

“Formule um plano que considere o que deve pensar e fazer a personagem, nos próximos três a cinco anos. Que informação extra é necessária?”

Os resultados encontrados foram os seguintes: Dos 240 protocolos (60 participantes responderam a 4 dilemas cada), só 11 (5%) foram considerados sábios. Estes 11 protocolos foram homogeneamente distribuídos ao longo dos grupos etários em estudo: 3 jovens adultos, 4 adultos de meia-idade e 4 adultos na terceira idade produziram respostas de topo. As 4 respostas sábias atribuídas a este último grupo foram todas respeitantes ao dilema não normativo com a personagem idosa.

Nem todas as respostas de topo foram produzidas pelos idosos, contudo, tal como previsto, os idosos contribuíram em igual medida para estas respostas. Os idosos são capazes de respostas sábias, resultado díspar do que é encontrado nos estudos de inteligência fluida, nos indivíduos na terceira idade.

As diferenças por grupo etário foram, apenas, marginalmente significativas: os jovens e os adultos na meia idade tiveram melhores pontuações do que os idosos, em três dos quatro problemas de planeamento de vida. No entanto, não foram encontradas diferenças por grupo etário no problema não normativo/idoso. Em cada grupo etário, o desempenho variou significativamente, dependendo do tipo de problema. Os jovens pontuaram mais baixo neste tipo de problema (comparando com o seu desempenho, por problema). Pelo contrário, os idosos pontuaram mais alto neste tipo de problema.

Estes resultados sugerem uma visão diferenciada da ontogénese do conhecimento acerca do planeamento de vida e do conhecimento relacionado com sabedoria. Poder-se-ia esperar, que o sistema de conhecimento, reflectisse o processo de acumulação ao longo da vida. Se assim fosse, alguns dos adultos na terceira idade teriam tido desempenhos de topo, em todos os problemas de planeamento de vida. Os resultados apontam, no entanto, para picos associado à idade, em áreas específicas. Mais concretamente, os jovens e os adultos na terceira idade, tendem a apresentar mais conhecimento acerca das decisões de vida não normativas únicas à sua fase de vida. Em geral, o conhecimento relacionado com a sabedoria parece ser um domínio cognitivo na vida adulta, o qual reflecte as experiências de vida individuais, e não a vantagem de um grupo etário.

Para analisar o papel da idade e o tipo de especialização profissional nas diferenças individuais no conhecimento relacionado com sabedoria, Smith e Baltes (1992) utilizaram dilemas de revisão de vida. A amostra foi constituída por 43 mulheres: 21

jovens adultas (idades entre os 25 anos e os 35 anos, M=32 anos), 22 mulheres na terceira idade (idades entre os 65 anos e os 82 anos, M=71 anos). Esta amostra de conveniência consistiu em 17 psicólogas clínicas (Jovens, n=9; Terceira idade, n= 8) e 26 sujeitos-controlo (jovens, n=12; terceira idade, n=14), cientistas, arquitectos, jornalistas, empresários, professores do ensino secundário, funcionários públicos. 73% (n=19) dos sujeitos de controlo possuíam um ou mais cursos de pós-graduação.

A tarefa de revisão de vida utilizada neste estudo, centra-se numa mulher que encontra uma amiga, que tomou decisões de vida diferentes das suas. Este encontro faz com que a personagem principal reveja a sua própria vida. Foram escolhidos os tópicos carreira e família, dado a centralidade destes na vida ocidental. A tarefa foi apresentada com personagens da mesma idade das participantes. Os dilemas foram os seguintes:

Jovens:

“Marta, uma jovem, decidiu ter uma família em vez de uma carreira. É casada e tem filhos. Um dia, a Marta encontra uma amiga que não vê há muito tempo. A amiga decidiu ter uma carreira e não uma família. Encontra-se numa fase de estabelecimento da sua carreira.”

Adultos na terceira idade:

“Marta, uma mulher na terceira idade, decidiu ter uma família e não uma carreira. Os seus filhos já saíram de casa. Um dia, Marta encontra uma amiga que já não vê há muito tempo. A amiga decidiu ter uma carreira e não uma família e encontra-se já reformada”

O encontro faz com que Marta reflecta sobre a sua vida.

As questões colocadas às participantes foram:

“Como poderá ser a sua revisão de vida?”

“De que aspectos da sua vida é que se poderá lembrar?”

“Como poderá explicar a sua vida?”

“Como poderá avaliar a sua vida em retrospectiva?”

Foram efectuadas duas entrevistas de 1h30/2h a cada uma das participantes, tendo-lhes sido paga uma quantia simbólica. A sessão 1 envolveu tarefas de treino em pensar alto, por exemplo, pediu-se às participantes para traçar mentalmente o caminho entre a sua casa e um monumento famoso de Berlim, contando todas as curvas à direita e à esquerda. Deveriam ir pensando alto enquanto realizavam a tarefa. Os participantes efectuaram, também, um treino de revisão de vida de uma personagem fictícia, por exemplo, a revisão das férias de uma mulher e da sua família.

De seguida foi administrada a tarefa de revisão de vida, descrita anteriormente, tendo em conta a idade da participante. A revisão de vida foi conceptualizada como a construção ou a reconstrução, interpretação e avaliação do curso de vida do indivíduo, sendo necessário o conhecimento na pragmática fundamental da vida para completar esta tarefa.

A sessão 2 consistiu em questões sobre a tarefa de revisão de vida e a administração de questionários: Medidas de inteligência (verbal-subteste de vocabulário HAWIE, Wechsler, 1964) e inteligência fluida (forma reduzida das Matrizes Progressivas de Raven, Raven, 1971) e um teste de personalidade (NEO, Costa & MacCrae, 1985) no final da sessão 2. As duas sessões foram gravadas e transcritas posteriormente. Os protocolos foram cotados por investigadores experientes, de acordo com os cinco critérios de sabedoria de Baltes. Emergiram, deste estudo, três resultados principais: 1) As

profissionais dos serviços humanos tiveram melhores resultados que os outros profissionais; 2) os adultos na terceira idade tiveram um desempenho tão bom como os adultos jovens; 3) Para os adultos na terceira idade, os resultados foram melhores quando a idade da personagem fictícia apresentada no dilema, era coincidente com a sua idade.

Constatou-se a não existência de diferenças nos resultados gerais, os adultos na terceira idade tiveram um desempenho tão bom como os adultos mais jovens. O treino e prática profissional em profissões que requerem interpretação da vida (tal como psicólogo clínico), bem como fornecer conselho, em assuntos difíceis e incertos da vida, podem contribuir para a obtenção de níveis mais elevados de conhecimento relacionado com sabedoria. Neste estudo, no entanto, embora os psicólogos clínicos tenham tido um desempenho superior ao grupo de controlo, o seu desempenho não pode ser caracterizado como “sábio”. Como grupo, as pontuações situaram-se no nível médio. O efeito facilitador do emparelhamento entre a idade do participante e a idade do personagem fictício, foi apenas significativo para o grupo de adultos na terceira idade.

Staudinger e Baltes (1996) efectuaram um estudo, norteado por dois objectivos: 1) desenvolver contextos de mentes interactivas, funcionais e relevantes, e 2) investigar sob que condições tais contextos facilitam níveis elevados de desempenho relacionado com a sabedoria. A amostra, constituída por 244 participantes (122 díades), 148 mulheres e 96 homens, com idades entre os 20 e os 70 anos ($M=44$ anos), foi distribuída por cinco condições experimentais. Os participantes tinham, em média, 12 anos de educação formal, e incluíram estudantes, empresários, funcionários públicos, agricultores, donas de casa, trabalhadores em part-time, reformados, desempregados, etc...Foram testados tanto individualmente como em díade, em duas sessões de 90 minutos, distribuídas ao longo de duas semanas. Esta amostra foi recrutada, em Berlim, através de uma empresa

de pesquisa, para garantir a sua heterogeneidade e diversidade. Os participantes receberam uma pequena compensação monetária pela sua participação.

As díades podem ser descritas da seguinte forma: 45% são díades naturais, consistindo de indivíduos casados ou que vivem com um parceiro de longo prazo. 9% possuíam um grau de parentesco e 33% eram amigos. Não foram encontradas diferenças em relação ao tipo de relacionamento.

Na primeira sessão, foi constituída uma baseline de desempenho relacionado com sabedoria, para todos os participantes, através das suas respostas ao dilema do suicídio. (Ver Staudinger et al., 1994). No final da sessão, todos os participantes preencheram um questionário demográfico e testes de inteligência fluida (substituição de símbolos digitais, Wechsler, 1982), Matrizes progressivas (Raven, 1971), Inteligência cristalizada (subteste de vocabulário WAIS de Wechsler, (1982) e dois questionários de personalidade (Neo-FFI, Costa & MacCrae, 1992).

Na segunda sessão os participantes foram distribuídos aleatoriamente por cinco condições experimentais:

Diálogo externo com avaliação individual: Nesta condição experimental, o participante e o seu parceiro foram entrevistados em conjunto por dois investigadores. Depois de completarem um exercício de treino em pensar alto (nomear 20 animais enquanto pensam alto) e uma tarefa de treino sobre um problema de vida de uma personagem fictícia, foi apresentado aos parceiros um dilema de sabedoria. Foi-lhe solicitado que discutissem o problema, durante 10 minutos, da forma como costumam discutir habitualmente os problemas de vida. Após a discussão, tiveram mais 5 minutos para pensar silenciosamente no problema. De seguida, cada participante respondeu individualmente ao problema, usando o procedimento think-aloud.

Diálogo externo: Nesta condição experimental, tal como na anterior, os participantes foram testados por dois investigadores. Foi efectuado um diálogo durante 10 minutos, entre as díades, tal como na condição experimental anterior. Depois de 10 minutos de diálogo/discussão, a díade foi separada, e cada um dos investigadores levou um dos participantes para outra sala. Foram depois instruídos a pensar alto acerca do dilema de sabedoria, previamente apresentado, antes da discussão.

Diálogo interno: Nesta condição experimental, os participantes efectuaram a tarefa de sabedoria, sozinhos, com um investigador. Depois de completarem uma tarefa de treino, foi-lhes pedido que pensassem silenciosamente, durante 10 minutos, acerca do dilema. Simultaneamente, deveriam pensar o que diria alguém que valorizavam, acerca do assunto.

Tempo para pensar sem restrição: Nesta condição, os participantes eram também entrevistados, individualmente, por um investigador. Depois de completarem uma tarefa de treino, os participantes deveriam pensar silenciosamente, acerca de um dilema de vida, durante 10 minutos.

Standard: Esta condição foi igual ao procedimento baseline, efectuado na sessão 1: os participantes foram testados individualmente, por um investigador. Depois de completarem um exercício de treino, eram apresentados ao dilema de sabedoria e era-lhes solicitado que pensassem alto acerca do problema, sem qualquer tipo de instrução ou intervenção.

Os resultados mostraram que o desempenho relacionado com sabedoria beneficia de certos contextos interactivos do ponto de vista social. Tal como foi previsto, as duas condições com mentes interactivas (diálogo externo com avaliação individual e diálogo interno) aumentaram significativamente, o desempenho relacionado com sabedoria. O

efeito facilitador destes dois contextos aumentou o desempenho dos participantes em cerca de 1 desvio-padrão. As condições de controlo, que não incluíam situações de mentes interactivas (tempo individual para pensar e standart), mostraram aumentos intermédios ou nenhum aumento. A terceira condição de controlo (diálogo externo sem tempo individual para pensar), foi a menos ecologicamente relevante e funcional, uma vez que os participantes não tiveram oportunidade para digerir a informação trocada e activada durante a discussão nas díades.

Os adultos mais velhos beneficiaram mais da condição diálogo externo com tempo individual para pensar, do que os adultos mais jovens, o que pode indicar que quando as condições certas estão presentes, as pessoas na terceira idade, uma vez que têm um maior corpo de conhecimento, têm maior tendência para dar respostas de sabedoria do que os jovens adultos.

Em suma, com este estudo os autores concluíram que otimizar as condições para o desempenho relacionado com a sabedoria podem envolver, pelo menos, dois componentes: interação com pessoas que se encontram presentes (diálogo externo) ou que podem estar presentes na nossa mente (diálogo interno). Outra das condições é dar ao indivíduo tempo para filtrar e rever os conselhos de pessoas significativas.

Os resultados das investigações que utilizaram a Metodologia de Berlim são resumidas por Marchand (2005): 1) o processo de envelhecimento, *per se*, não provoca o desenvolvimento da sabedoria. Diversos estudos mostram que, certas preferências motivacionais (tais como um interesse na compreensão dos outros), bem como as experiências gerais da vida, o treino e a prática profissional, parecem ser os mais importantes factores de activação da sabedoria (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, Smith & Baltes, 1992); 2) A idade em que emerge o conhecimento relacionado com a sabedoria,

parece ser o período da adolescência tardia/jovem adulto (Kunzmann & Baltes, 2005; Staudinger & Baltes, 1996); 3) Dialogar com alguém que age sabiamente e possui elevada capacidade de resolução de problemas complexos, pode aumentar a sabedoria, o que mostra que a sabedoria pode ser activada; 4) Geralmente, encontram-se poucas respostas de Sabedoria, o que sugere que a sabedoria é um ideal, mais do que uma realidade universal (Kunzmann & Baltes, 2005).

Embora os estudos da equipa de Berlim, sejam os mais estruturados e aprofundados, têm sido alvo de algumas críticas, nomeadamente quanto à constituição da amostra, predominantemente feminina e altamente escolarizada (Marchand, 2005).

2.3.2.2) A Teoria balanceada de sabedoria de Robert Sternberg

Para Robert Sternberg, autor de referência no que concerne às concepções de sabedoria mais centradas na cognição, a sabedoria é um estilo metacognitivo que permite ao indivíduo compreender os limites do seu próprio conhecimento. Sendo que o conceito central da sabedoria é o *conhecimento tácito*, um aspecto da inteligência prática. Sternberg define a sabedoria a partir de seis factores base, que a diferenciam da inteligência e da criatividade (Alves, 2011): 1) o conhecimento; 2) o estilo cognitivo; 3) os processos; 4) a personalidade; 5) a motivação; 6) o contexto ambiental. O indivíduo que manifesta sabedoria demonstra níveis metacognitivos elevados, que aplica a um processo de auto-análise contínuo, reconhecendo os seus pontos fracos e fortes, bem como os limites do seu conhecimento (Trowbridge, 2005, citado em Alves, 2011).

Nas palavras de Sternberg (1998, 2003), a Sabedoria é a inteligência prática aplicada no balanceamento dos interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais, muitas vezes antagónicos, em prol do bem comum. Para que tal aconteça, o indivíduo enceta um processo de resolução de problemas, mediado pelos seus valores, em que: a) reconhece a existência de um problema, b) define o problema, c) analisa a informação acerca do problema, d) formula a estratégia para resolver o problema, e) recolhe os recursos, f) monitoriza a solução do problema e g) avalia o feedback em relação à solução.

De acordo com Sternberg, a sabedoria emerge da interacção entre o indivíduo e o contexto em que este se encontra inserido. É desta interacção dinâmica e balanceada entre os interesses do indivíduo e as exigências do contexto, orientada para o bem comum, que a sabedoria se manifesta. Desta forma, a pessoa sábia não só procura bons resultados para si, mas também procura resultados favoráveis para os outros (o que nem sempre é verdade para a inteligência) (Fernandes, 2014). Resultante do balancear dinâmico entre estes diferentes interesses, o indivíduo opta por três tipos de estratégias diferentes: 1)

adapta-se aos contextos existentes; 2) procura modificar o ambiente, ou 3) seleciona novos ambientes (Sternberg, 2005).

Em contraponto com a Teoria Balanceada da Sabedoria, Sternberg apresenta uma Teoria da Insensatez (Sternberg, 2004). Esta teoria, descrita no artigo “Why smart people can be so foolish”, tenta encontrar uma explicação para o facto de pessoas muito inteligentes, serem, por vezes surpreendentemente insensatas na resolução dos problemas da vida quotidiana. Advoga que o remédio para a insensatez (*foolishness*) é a sabedoria (Sternberg, 2004). Contrasta o modelo da Teoria balanceada de Sabedoria com o da Teoria Desequilibrada da Insensatez e aponta as razões pelas quais as pessoas consideradas inteligentes e com sucesso académico e profissional são, por vezes, insensatas na resolução dos seus problemas pessoais. Estas pessoas têm tendência para caírem nas seguintes falácias cognitivas: a) Optimismo irrealista (i.é, acreditam que são tão inteligentes que tudo o que fizerem vai sair bem); b) Egoцентриsmo (i.é, focam apenas o que os beneficia; c) Omnisciência (i.é, acreditam que sabem tudo, em vez de reconhecerem o que não sabem); d) Omnipotência (i.é, sentem que podem fazer tudo o que querem); e e) Invulnerabilidade (i.é, acreditam que nada de mal lhes pode acontecer, mesmo que o seu comportamento seja irresponsável).

A *insensatez*, é definida como um desequilíbrio entre os interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais e um falhanço radical da sabedoria, envolvendo sempre um desequilíbrio de interesses. Também nesta teoria, apesar de mais centrada na componente cognitiva da sabedoria, é feita uma ponte com os aspectos motivacionais e afectivos.

Sternberg (2001), defende que a sabedoria pode ser ensinada nas escolas. Para tal, elaborou um projecto para ensinar a sabedoria a alunos da escola preparatória (*middle-school*, no original), cuja base consiste em explorar a ideia de que as aptidões convencionais não são suficientes para permitir alcançar uma vida plena de realização

peçoal. Os procedimentos para alcançar este fim passam por: 1) ler autores clássicos de filosofia e literatura e reflectir nos escritos de pessoas sábias; 2) discutir, em grupo, as lições retiradas das leituras, colocando-se um ênfase particular no desenvolvimento dos pensamentos dialógico e dialéctico; 3) encorajar os alunos a desenvolver os seus próprios valores, colocando um ênfase no pensamento crítico, criativo, ao serviço de bons objectivos; 4) encorajar os alunos a pensar que praticamente tudo o que estudam pode ser usado para bons ou maus fins; 5) modelar a sabedoria, sendo alguns professores, eles próprios, modelos de sabedoria. Alguns autores (por exemplo, Marchand, 2006), questionam-se se o ensino da sabedoria na escola, não é um projecto irrealista. Em contrapartida propõem que se estimule os pre requisitos de sabedoria.

Em síntese, as concepções de sabedoria que dão mais ênfase à cognição definem sabedoria (Marchand, 2003): a) como um estilo metacognitivo que permite ao indivíduo ter noção dos limites do seu próprio conhecimento (Meacham, 1983, 1990; Sternberg, 1990); b) como expertise na pragmática da vida (Staudinger, Smith & Baltes, 1994) e c) como consciência da existência de problemas deficientemente estruturados, para os quais não existe uma resposta óbvia; conhecimento extenso dos problemas inerentes à condição humana, caracterizado por tolerância e profundidade; competência excepcional para efectuar juízos apropriados e eficazes face à incerteza (Kitchener & Brenner, 1990).

2.3.3) Concepções de sabedoria centradas na integração entre a cognição e o afecto.

Deidre Kramer, Pascual-Leone (Marchand, 1994, 2005) e Jeffrey Webster, são alguns autores que defendem a sabedoria como uma expressão da integração entre a cognição e o afecto.

2.3.3.1) Concepção de sabedoria de Deidre Kramer

Deidre Kramer centrou os seus trabalhos na análise da evolução do pensamento na vida adulta. Metodologicamente, utilizou uma entrevista constituída por dilemas de natureza interpessoal, aplicada a jovens adultos, adultos de meia-idade e idosos.

Para esta autora, o último estágio do seu modelo pode ser considerado um pré-requisito de sabedoria. De acordo com Kramer, durante a vida adulta, o pensamento desenvolve-se, de uma forma progressiva, do nível absolutista até ao nível relativista e dialecticista (Kitchener & Brenner, 1990; Marchand, 2005). Para Kramer o pensamento formal é dual e absolutista, isto é, muito dependente da lógica da verdade/falsidade e não tem em conta sistemas mutuamente incompatíveis. O pensamento pós formal, pelo contrário, é de natureza relativista e dialecticista, permitindo que os indivíduos se apercebam de existência de sistemas mutuamente incompatíveis, decorrentes da natureza subjectiva e arbitrária do conhecimento (Kramer, 1983, 1990, citada em Marchand, 2005). O pensamento relativista, desenvolve-se durante a fase final da adolescência e na fase de jovem adulto, reflectindo a multiplicidade de pensamentos encontrada por Perry, em estudantes universitários. O pensamento Dialecticista, que se expressa com grandes diferenças individuais, em indivíduos de meia-idade e na terceira-idade, as formas de conhecimento tornam-se mais integradas, superando-se o eventual imobilismo inerente ao pensamento relativista (Marchand, 2005).

Para Deidre Kramer (1990), a Sabedoria expressa a integração dos modos de pensar relativista e, sobretudo, dialécticista com a cognição e o afecto. De acordo com Kramer (1990) a Sabedoria manifesta-se: 1) na resolução de problemas pessoais, 2) em situações de aconselhamento, 3) na gestão de instituições sociais, 4) na revisão de vida, e 5) na introspecção espiritual (Kramer, 1990). Estas cinco áreas encontram-se numa relação de

interdependência, i.é, o desenvolvimento de uma área é necessário para o desenvolvimento das restantes (Marchand, 1994).

Os resultados da investigação mostraram (Kramer & Woodruff, 1986, citados em Marchand, 2005): 1) que o pensamento relativista é o modo de pensamento mais central na adolescência tardia e na fase de jovem adulto; 2) que os indivíduos de meia-idade e os adultos mais velhos manifestam níveis de pensamento relativista mais elevados do que os adolescentes e do que os jovens adultos e 3) que o pensamento formal não é condição suficiente para a emergência do pensamento relativista, uma vez que nem todos os indivíduos que desenvolvem o pensamento formal manifestam pensamento relativista. Para Kramer o desenvolvimento cognitivo pode ser acompanhado pelo desenvolvimento do Eu, tal como é conceptualizado por Loevinger.

2.3.3.2) A concepção de sabedoria de Pascual-Leone

Para Pascual-Leone, a sabedoria (Marchand, 1994, 2005), é a última etapa de desenvolvimento humano (Trowbridge, 2005) e resulta da integração dialéctica do afecto, da cognição e da experiência de vida. Segundo o autor, a sabedoria manifesta-se: 1) no aconselhamento valioso sobre problemas de vida, (são atribuídas às pessoas sábias características excepcionais de aconselhamento e descentração) e 2) na compreensão empática dos problemas dos outros, do próprio e da natureza.

Sendo um dos poucos autores a analisar os factores que desenvolvem a sabedoria, Pascual-Leone, postula que a origem do movimento em direcção à sabedoria está na disposição, (presente nos sujeitos em graus diferentes, dependente da sua educação e experiências de infância) para se desenvolver e transcender (*will-to-be*) (Pascual-Leone, 1983, citado em Marchand, 1994, 2005). Nas palavras de Pascual-Leone (1990):

“Motivada pelo desenvolvimento da vontade (*will*), a sabedoria aparece com a emergência de níveis progressivamente mais elevados de auto-controlo e controlo dos afectos, os quais, à medida que avançam, permitem uma melhor integração dialéctica da personalidade. Por sua vez, esta integração produz - o que pode ser considerado o núcleo descritivo da sabedoria - um enfraquecimento das características egocêntricas. Tal leva a uma maior intuição e compreensão empática do Outro, do Self e da Natureza, como preocupações com o mesmo grau de importância” (pp.272).

Para Pascual-Leone, a sabedoria representa um nível de maturidade humano, raramente atingido.

2.3.3.3) *Concepção de Sabedoria de Jeffrey Webster: Modelo H.E.R.O.(E)*

Jeffrey Webster, professor na Universidade de Langara, em Vancouver, Canadá, desenvolveu um modelo de sabedoria após uma extensa revisão de literatura. Criou um questionário, o SAWS – *Self Assessed Wisdom Scale*, para a medir. Webster, define a sabedoria como uma competência, intenção e aplicação de experiências de vida críticas, que facilitam o desenvolvimento óptimo, do próprio e o dos outros (Webster, 2007, citado em Staudinger & Gluck, 2011). Para o autor, esta definição tem duas vantagens importantes: 1) representa um bom compromisso entre abrangência e parcimónia; 2) captura os aspectos centrais históricos de sabedoria (ex. levar uma vida virtuosa) e as propriedades culturais são percebidas como importantes (Webster, 2010).

Webster conceptualiza a sabedoria como resultado da interação holística, de cinco dimensões: 1) a experiência de vida; 2) a regulação emocional; 3) a reminiscência e reflexividade; 4) a abertura à experiência e 5) o humor. Uma pessoa é considerada sábia se manifestar um elevado grau de competência em cada uma destas componentes, sendo cada componente necessário mas não suficiente para a emergência de sabedoria (Webster,

2009). Assim, um indivíduo é considerado sábio quando consegue integrar, em elevado grau, cada uma das cinco dimensões.

Para Webster, os eventos críticos de vida não são resolvidos através de uma fórmula algorítmica. As situações stressantes, desafiadoras e ambíguas moralmente, para as quais não parece existir apenas uma resposta correcta, propiciam um conjunto de heurísticas que podem ser empregues ao longo da resolução dos dilemas de vida difíceis, complexos e mal-estruturados (Webster, 2016). Possuir capacidade intelectual, mas ausência de valores pró-sociais, por exemplo, impede, segundo Webster, que o indivíduo manifeste sabedoria. Da mesma forma, manifestar impulsos altruístas, sem as propriedades intelectuais adequadas, pode produzir intervenções bem-intencionadas, mas ineficazes (Webster, 2003).

Webster propõe o modelo H.E.R.O. (E.) (Webster, 2014), no qual a sabedoria é encarada como um constructo multifacetado em que os cinco componentes centrais, medidos pelo questionário Self-Assessed Wisdom Scale, se desenvolvem dinamicamente ao longo do ciclo de vida, tornando-se progressivamente mais sintetizados ao longo do tempo (Webster 2017). Segundo o autor, os cinco componentes chave da sabedoria são a experiência de vida, a regulação emocional, a reflexividade, a abertura e o humor.

A sabedoria emerge das experiências críticas da vida. A negociação, com sucesso, de transições críticas e o coping adaptativo a ambientes stressantes, são características de sabedoria. No entanto, nem todas as experiências contribuem para o desenvolvimento da sabedoria. As situações de vida mal definidas, que requerem decisões sérias envolvendo alternativas em conflito, dilemas morais e psicossociais, muitas vezes com stress psicossocial exarcebado pela incerteza dos resultados dessas mesmas decisões, são as situações que contribuem para o seu desenvolvimento.

A regulação emocional envolve uma grande sensibilidade a uma panóplia de afectos humanos, permitindo a capacidade para identificar e utilizar adaptativamente uma miríade de estados emocionais. Reconhecer e empregar emoções de uma forma constructiva permite à pessoa sábia experienciar uma larga variedade de emoções complexas, sem se sentir esmagada pelas mesmas (Webster, 2016). As pessoas com sabedoria reconhecem e têm em conta todo o tipo de emoções, incluindo as emoções negativas as quais são uma parte natural da vida diária, pois fornecem informação valiosa acerca do contexto actual do indivíduo (Webster, 2016). As pessoas sábias não procuram propositadamente estados emocionais negativos, mas também não fogem deles. Emoções negativas e positivas são reconhecidas como parte integrante e natural da vida diária, fornecendo informação valiosa acerca do contexto em que o indivíduo se encontra inserido (Webster, 2017). As pessoas sábias não são dadas a ansiedades e medos derrotistas, tal como é evidenciado pela correlação negativa entre o SAWS e o traço de personalidade neuroticismo (Webster, Westerhof & Bohlmeijer, 2012).

A reminiscência e a reflexividade permitem explorar o significado da vida, uma tarefa filosófica inerente à sabedoria; examinar a própria vida cria oportunidade para identificar forças e fraquezas pessoais, o que potencia as primeiras e melhora as últimas. “Conhece-te a ti próprio” é o processo social-cognitivo chave para o desenvolvimento da sabedoria. A reflexão sobre os comportamentos actuais e passados é uma importante fonte de compreensão de objectivos pessoais, motivações, pontos fortes e limitações. O insight resultante deste processo vai sendo progressivamente enriquecido pelas experiências de vida, ao longo do tempo, permitindo a partilha de sabedoria com os outros e promovendo o seu desenvolvimento óptimo (Webster, 2016).

A abertura a concepções, intervenções e soluções alternativas otimiza os esforços do indivíduo para ultrapassar obstáculos eficientemente. Assim sendo, um dos traços mais

paradigmáticos de sabedoria, segundo Webster, é a abertura à experiência. Respostas rígidas e inflexíveis aos desafios da vida, não facilitam o aparecimento de sabedoria. Esta manifesta-se através de tolerância (embora não necessariamente aceitação) dos sistemas de crenças, valores e costumes dos outros (Webster, 2016). O sentido de abertura encoraja as pessoas a procurar novas experiências (Webster, 2016), tal como a aprendizagem ao longo da vida.

O humor é uma faceta da sabedoria que tem recebido pouca atenção, faltando investigação sistemática sobre esta componente. O reconhecimento da ironia das situações da vida, a redução do stress em si próprio e nos outros facilitando a união pró-social, são exemplos do tipo de humor apresentado pelo autor e medido pelo SAWS. O humor é assim reconhecido como um indicador de saúde mental, no âmbito dos estilos maduros de coping. É o oposto do humor malicioso ou cáustico e encontra-se positivamente relacionado com a humildade (Krafcik, 2015).

A relação holística entre estas cinco dimensões e o seu desenvolvimento ao longo do tempo concedem ao indivíduo a capacidade de reflectir sobre a sua vida, melhorando os aspectos menos bons que possam existir (Fernandes, 2014).

Para Webster (2014) as condições do início da vida do indivíduo, tais como vinculação parental positiva, interação de forma recíproca com qualidades pessoais endógenas, tais como a curiosidade, a harmonia emocional, e auto-reflexão, de forma anutrir o que foi designado por “sementes de sabedoria” (Pasupathi, Staudinger, & Baltes, 2001).

Os primeiros trabalhos de Webster, tiveram como objectivo demonstrar a fidelidade do instrumento SAWS e a validade de constructo sabedoria, o que se verificou ao longo dos diferentes estudos (Webster 2003, 2007). O autor, constatou a parca existencia de estudos empíricos de sabedoria em jovens adultos, razão pela qual estudou esta população, investigando a sabedoria e as características psicossociais deste grupo etário.

Tal como esperado, a sabedoria está positivamente correlacionada com a ego-integridade e os valores promotores do self e dos outros, bem como com o sentido de coerência pessoal (Webster, 2009). A sabedoria está positivamente relacionada com a coerência, objectivo de vida, procurar e escolher objectivos, o que apoia a ideia de que os indivíduos sábios formulam planos e evidenciam um sentimento de auto-eficácia. Procuram maximizar as experiências significativas na vida, através da procura de novidade e realização, na tentativa de alcançar novos objectivos (Webster, 2009).

Os jovens adultos sábios têm atitudes consistentes com uma orientação para o crescimento e o desenvolvimento do seu próprio potencial. Fazem-no sem prejudicar os direitos ou as oportunidades dos outros e possuem relações recompensadoras com os parceiros sociais. Tal vem de encontro à ideia da sabedoria como uma qualidade adaptativa, em que os indivíduos estão motivados para valores psicológicos positivos, resultados que reflectem uma componente afectiva deste constructo (Webster, 2009).

Existe, tal como previsto, uma relação entre a complexidade atribucional e a sabedoria. As pessoas sábias tendem a perceber os problemas de vida como multidimensionais e multicausais, necessitando de reflexão profunda. (Webster, 2009)

Em síntese, nas concepções em que a cognição e o afecto se encontram integrados, (Kramer, 1990; Pascual-Leone, 1990, entre outros) a sabedoria requer que o desenvolvimento cognitivo seja acompanhado de desenvolvimento do Ego (Kramer,

1990). Cognição, afecto e personalidade encontram-se interrelacionados, sendo o seu fundamento subjacente a vontade de transcendência (*will-to-be*) (Pascual-Leone, 1990). Estas concepções, além de terem em conta as competências cognitivas e comunicacionais dos indivíduos, bem como as experiências de vida significativas, valorizam também aspectos da personalidade, tais como o afecto e a sensibilidade (Marchand, 2003), os quais facilitam a compreensão empática.

2.3.3.4) Estudos sobre sabedoria efectuados em Portugal

Em Portugal, Marchand (1998), efectuou investigações no âmbito da Sabedoria, utilizando o modelo de Baltes e seus colaboradores. Num primeiro estudo, Marchand (1998), avalia o conhecimento relacionado com sabedoria analisando o efeito da idade e o papel da especialização profissional, utilizando dilemas de revisão de vida. A amostra foi constituída por 79 mulheres, distribuídas por três grupos etários: 25 jovens adultas (M=29 anos), 32 adultas de meia-idade (M=49 anos), 22 adultas na terceira idade (M=69 anos), com diferentes especializações profissionais (docentes vs. profissionais não docentes): 45 professoras e 34 participantes com profissões diversas, tais como, funcionárias públicas, economistas ou empresárias. Foram efectuadas duas sessões com a duração de cerca de 1 hora cada. O objectivo da primeira sessão foi familiarizar as participantes com a tarefa de pensar alto. Foi-lhes solicitado, por exemplo, que pensassem alto enquanto reviam as férias de uma personagem fictícia e da sua família (Staudinger, Smith & Baltes, 1994, citados em Marchand, 1998). Na segunda sessão, foi dada a cada participante uma tarefa de revisão de vida (na qual a situação de vida de uma personagem fictícia foi descrita, por escrito, numa *vignette*), e foi-lhes pedido para pensar alto acerca da possível revisão de vida dessa personagem. Foi também solicitado às participantes que

interpretassem e avaliassem os acontecimentos de vida mais significativos. Um exemplo do dilema que foi dado ao grupo jovem:

“Uma mulher jovem decidiu concentrar-se na sua família e não teve uma profissão. Casou e teve filhos. Um dia encontra uma amiga que decidiu concentrar-se na carreira, em vez de construir uma família. É actualmente uma profissional bem-sucedida. O encontro desencadeia na jovem uma revisão da sua própria vida” (Staudinger, Smith & Baltes, 1994, citados em Marchand, 1998, p. 18).

Uma vez que vários estudos (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, Smith & Baltes, 1992) mostraram que fazer coincidir a faixa etária da personagem do dilema e do participante, é uma variável importante nos resultados do conhecimento relacionado com sabedoria, o mesmo foi tido em conta para as três faixas etárias em estudo. As respostas foram gravadas e transcritas *ipsis verbis*, e os protocolos avaliados posteriormente por três avaliadores treinados. Só foram mantidas as respostas que obtiveram o acordo dos três avaliadores, tendo sido eliminados 12 protocolos. Os resultados principais mostraram que: 1) Existiram poucas respostas sábias, em todas as faixas etárias; 2) Jovens e pessoas na terceira idade obtiveram resultados semelhantes nos níveis elevados de desempenho, mas os adultos na meia-idade obtiveram os resultados mais elevados (embora a diferença seja pouco significativa), 3) As docentes não tiveram resultados superiores ao grupo de controlo.

Marchand (2005), analisou, num estudo posterior, a sabedoria do ponto de vista desenvolvimentista. A amostra, constituída por docentes de três grupos etários distintos (jovens, de meia-idade e na terceira idade), exclusivamente do sexo feminino, respondeu ao mesmo dilema de sabedoria apresentado no estudo anterior.

Foram identificados três níveis de resposta, com um nível crescente de complexidade e proximidade com o conhecimento relacionado com a sabedoria: 1) Nível 1 – O primeiro

nível de respostas tem características semelhantes às do Estádio conformista de Loevinger (1976-1982), do Estádio Absolutista de Kramer (1983) e às dos primeiros estádios de juízos reflexivos de Kitchener e King (1985, 1990, citadas em Marchand, 2005). Neste nível, as participantes encaram os comportamentos, opiniões e opções das personagens de uma forma estereotipada e inflexível, tendendo a reduzir um problema deficientemente estruturado a um problema estruturado. Centram-se apenas numa das personagens e não perspectivam ambos os pontos de vista patentes no dilema, transmitindo os seus pareceres sem incertezas e sem reconhecer os conflitos existentes.

Por exemplo: “A Marta deveria ter feito exactamente o que fez. Seria muito problemático deixar a família, sobretudo tendo filhos. Entretanto, ela acomodou-se à vida que escolheu. Sente-se bem com o seu marido e filhos, a quem deu todo o tipo de apoio escolar, todo o tipo de amor... Ficou em casa o que é sempre um espaço agradável para qualquer pessoa, não é?(...) Ele sente-se extremamente realizada e de maneira nenhuma está arrependida (...) (Marchand, 2005, p.72).

2) Nível 2 – O segundo tipo de respostas possui características próximas do estádio relativista de Kramer, do nível de auto-conhecimento e do estádio de consciência de Loevinger, e dos estádios 4 e 5 de Kitchener e King (Marchand, 2005). Caracterizam-se por uma análise do ponto de vista de ambas as personagens, os diversos aspectos da questão, manifestando consciência de que o problema se encontra deficientemente estruturado. Têm em conta, os contextos e factores situacionais, na sua análise.

Por exemplo: “É uma opção (...) uma opção que na altura lhe pareceu correcta. Dirá à amiga: “Olha! Eu larguei a minha carreira, mas não estou arrependida por a ter largado, porque de facto dediquei-me aos meus filhos, dediquei-me ao meu marido, e de facto correu-me tudo bem, não tenho necessidade nenhuma de carreira profissional. Isto também tem a ver com a própria maneira de pensar, com as necessidades que sentimos,

porque há pessoas que são donas de casa a vida toda e não se importam. E outras para as quais ser donas de casa não as completa, não lhes diz nada, querem mais. A amiga com certeza que irá dizer-lhe que terá as suas vantagens e desvantagens o facto de se ter dedicado a carreira profissional, porque é uma mulher de sucesso, com outro sentido da vida. Mas, se calhar, nos momentos de solidão é mesmo solidão. Está sozinha, chega a casa e está sozinha. (...). Poderá um dia mais tarde pensar que teria sido uma vida diferente, (...) se tivesse feito as duas coisas ao mesmo tempo (...) para ela também não deixava de ser uma valorização individual” (Marchand, 2005, p. 73).

Nível 3 – O terceiro tipo de respostas caracteriza-se por uma aproximação ao estágio dialéctico de Kramer, dos estádios autónomos e de integração de Loevinger e dos estádios 6 e 7 de Kitchener e King. (Marchand, 2005). As participantes levantam várias questões, várias hipóteses, diferentes perspectivas, percebendo que o problema é complexo e encontra-se deficientemente estruturado. Por isso, as suas respostas expressam a necessidade de mais conhecimento da situação e consideram os contextos, objectivos e prioridades inerentes às diferentes situações descritas.

Por exemplo: “Seria ideal que uma pessoa, por ter de se dedicar a uma família, não tivesse que renunciar a uma profissão, ou o contrário, isto é, uma pessoa pelo facto de se dedicar à carreira, (...) isso não fosse impedimento de se dedicar à família. Chega-se a uma certa idade em que, tanto num caso como noutro, faz-se uma revisão de vida. Dentro da profissão pode haver uma grande variedade de atalhos. E dentro desses atalhos, há sempre um grande itinerário feito de êxitos e de insatisfação (...). O facto de se ter uma profissão e uma família, as frustrações e os insucessos na profissão podem ser compensados pela própria família, pelos filhos, pelo marido (...). Mas também pode acontecer a situação contrária, que é aquela que na família também encontra dificuldades, (doença, morte de familiares) e procura encontrar um refúgio ou uma compensação na profissão. (...) Se for

circunstancial, se a opção deriva das circunstâncias (...) não sei. Claro que tudo é relativo. A primeira mulher não tem profissão, (...) isso também depende do tempo, da época em que a opção se fez (...). Depende também do homem com quem se casou. Bem, andei as voltas neste conflito entre a primeira mulher e a segunda, tentando conciliar, imaginar uma mulher que conciliasse a carreira e a sua profissão, tentei ver várias hipóteses para as escolhas, quais teriam sido as causas da sua opção, possíveis causas-motivos, circunstâncias externas e internas, a possibilidade de uma solução...”(Marchand, 2005, p. 74).

A distribuição das docentes, ao longo dos três níveis, revelou:

1) Que foram poucas as docentes que se situaram no nível 3; 2) Que foram as docentes de meia-idade a dar a maior percentagem de respostas elevadas (nível 3); 3) As respostas das jovens docentes encontraram-se mais homoganeamente distribuídas no nível 1 e as respostas das docentes idosas nos níveis mais elevados.

Segundo Marchand (2005), estes resultados são consistentes com as investigações sobre o desenvolvimento da cognição do adulto, que revelam: 1) que só na meia-idade começam a surgir manifestações do pensamento dialecticista e dos níveis mais elevados de reflexividade; 2) que são poucos os sujeitos que manifestam os níveis mais elevados de pensamento.

Salientam-se também os trabalhos de Alves (2009, 2011, 2014). O autor traduziu e adaptou a SAWS para a população portuguesa e construiu um instrumento que pretende recolher informação acerca da forma como a sabedoria é conceptualizada, a ESS (Escala sobre a Sabedoria). Este último é descrito com mais detalhe na secção sobre “Medida(s) de Sabedoria”.

Como se pode verificar, o panorama do estudo da sabedoria em Portugal é, ainda, incipiente. No entanto, o número crescente de teses de mestrado sobre esta temática poderá ser um sinal de interesse da comunidade académica e científica.

3) Sabedoria ou Sabedorias?

Do que foi exposto anteriormente, verifica-se: 1) que a sabedoria é um constructo difícil de definir e avaliar, devido à sua complexidade e multidimensionalidade (Ardelt, 2004; Birren & Fisher, 1990; Taranto, 1989 in Webster, 2003; Baltes & Staudinger, 1993; Baltes & Staudinger, 2000; Baltes, 2004; Marchand, 2006; Gonçalves, 2010; Alves, 2011); 2) que o seu estudo assenta em diferentes modelos, com diferentes origens e diferentes enfoques. Apesar do interesse que tem suscitado, o conhecimento que temos de sabedoria, é parcial (Marchand, 2005), não existindo, ainda, uma definição clara e unânime de sabedoria: Por exemplo, Arlin (1990), analisou o papel da sabedoria na resolução de problemas; Labouvie-Vief (1990), o papel da combinação cognição e afecto na sabedoria; Kramer (1990), propôs a integração de múltiplas dimensões do self; Meacham (1990), refere-se ao reconhecimento dos limites do conhecimento humano; Orwoll e Achenbaum (1993), estudaram as diferenças de género na sabedoria; Takahashi (2000), analisa as distinções entre pensamento ocidental e oriental; Sternberg (1998), fala de equilíbrio entre interesses intrapessoais, interpessoais e externos, para alcançar o bem comum; Baltes e Smith (1990), analisam o papel da pragmática da inteligência (Sternberg, 1990). Os diferentes enfoques dados a diferentes áreas de estudo determinam, necessariamente, diferentes metodologias, designs, conceptualizações e definições deste conceito.

Contudo, apesar da diversidade das abordagens, é possível identificar seis aspectos centrais da Sabedoria (cf. Baltes, 2003, citado em Kunzman & Baltes, 2005), a saber: 1) manifesta-se em problemas mal estruturados 2) em tais situações, os sujeitos manifestam juízos, conhecimentos e conselhos verdadeiramente excepcionais, 3) é uma integração perfeita do conhecimento e carácter, da mente e virtude, 4) promove o crescimento social e individual, 5) envolve equilíbrio e moderação, 6) pressupõe a consciência dos limites

do conhecimento e das incertezas do mundo. (Baltes, 2003 citado em Kunzman & Baltes, 2005).

Recentemente, vários investigadores, têm tentado organizar, compreender e integrar os múltiplos dados provenientes tanto da investigação sobre a definição de sabedoria, como das teorias mais tradicionais e ancestrais sobre esta temática. Nesta linha de pensamento, salienta-se a distinção efectuada por Staudinger entre sabedoria pessoal e sabedoria geral.

3.1) Sabedoria Geral e Sabedoria Pessoal

Staudinger e Gluck (2011), propõem a distinção entre sabedoria geral e sabedoria pessoal, como forma de explicar as múltiplas abordagens e definições deste conceito. A primeira diz respeito aos *insights* dos indivíduos em relação à vida em geral e a segunda diz respeito aos *insights* dos indivíduos em relação às suas próprias vidas. Esta distinção parece ser útil para facilitar a investigação e compreensão do constructo sabedoria. Podemos encontrar, nestas definições, uma equiparação à *sophia* e *phronesis* aristotélicas, por exemplo. As abordagens classificadas como de sabedoria pessoal são geralmente baseadas na tradição da pesquisa sobre a personalidade e desenvolvimento da personalidade (Staudinger & Gluck, 2011), em que a sabedoria descreve a personalidade madura e é um *endpoint* ideal do crescimento psicológico do ser humano (Erikson, 1950-1976).

Mickler e Staudinger, (2008), baseando-se no Paradigma de Sabedoria de Berlim, que é um modelo de sabedoria geral, desenvolveram uma conceptualização de sabedoria pessoal e criaram e validaram um instrumento para a sua medição, considerando a sabedoria pessoal como indicador de maturidade de personalidade (Mickler & Staudinger, 2008). No fundo, partiram de um modelo extensamente estudado de sabedoria geral e criaram um modelo de sabedoria pessoal.

Definem sabedoria pessoal como o julgamento ou conselho acerca de assuntos difíceis e incertos, que o indivíduo faz em relação à sua própria vida (Mickler & Staudinger, 2008). Tendo como base a revisão da literatura sobre os conceitos de maturidade e de crescimento da personalidade, Mickler e Staudinger (2008), identificaram as características centrais do indivíduo maduro, usando-as para modificar e expandir os cinco critérios do Paradigma de Berlim.

Tal como o modelo do Paradigma de Berlim, o modelo de sabedoria pessoal compreende cinco critérios, dois critérios básicos (que envolvem auto-conhecimento, estratégias de auto-gestão) e três meta-critérios (que envolvem estratégias de processamento de informação e julgamento acerca de si próprio e dos outros). Os critérios básicos são: 1) elevado auto-conhecimento (i.é, um profundo conhecimento de si próprio e da sua vida. Uma pessoa que manifesta sabedoria está consciente das suas competências e fraquezas, emoções, objectivos e desenvolve um sentido do significado da sua vida); 2) disponibilidade de estratégias facilitadoras de crescimento e de auto regulação (i.é, elevada capacidade para expressar e regular emoções, promotoras do desenvolvimento e manutenção de relações sociais profundas); Os metacritérios são: 1) elevada interrelação do self (i.é, elevada consciência da contextualização biográfica, histórica e social dos seus sentimentos e comportamentos); 2) elevado auto-relativismo (i.é, elevada capacidade de crítica construtiva, em relação a si próprio e aos outros mantendo a auto-estima num nível básico; elevada tolerância aos valores dos outros, desde que inofensivos ao seu bem-estar e ao dos outros); 3) elevada tolerância à ambiguidade (i. é, estar consciente de que tanto o presente como o futuro encontram-se repletos de acontecimentos incontrolláveis e imprevisíveis e que não é possível conhecer o passado na sua totalidade).

Mickler e Staudinger (2008) analisaram a correlação entre sabedoria pessoal e bem-estar subjectivo, maturidade de personalidade, funcionamento cognitivo, eventos de vida, sabedoria geral e idade.

A sabedoria pessoal é avaliada através do método “think aloud” (já descrito anteriormente), adaptado do método do Paradigma de Berlim. Os dilemas para avaliação da sabedoria pessoal têm como tema central a amizade, e a sua cotação segue os parâmetros da metodologia de Baltes e seus colaboradores. Alguns exemplos de respostas de protocolos com cotações elevadas são: 1) Auto-conhecimento: “Eu sou muito bom a fazer amigos, é claramente mais difícil para mim desenvolver as amizades”; “É sempre um equilíbrio entre confiança e desconfiança ou entre proximidade e distância”2) Crescimento e auto-regulação: “ Eu aprendi a não suprimir muito as minhas emoções, a abrir-me quando estou com os amigos. Por outro lado, eu acho que é preciso considerar a situação em que se está, se é boa ou não para expressar emoções” (Mickler & Staudinger, 2008).

Mickel e Staudinger (2008), constataram:1) que existe uma correlação positiva entre a sabedoria pessoal e a maturidade da personalidade; 2) que o bem-estar subjectivo é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento da sabedoria pessoal; 3) que a sabedoria geral e a sabedoria pessoal estão significativamente correlacionadas; 4) que a inteligência fluida tendencialmente se correlaciona mais com a sabedoria pessoal do que com a sabedoria geral;5) que adultos mais velhos pontuam mais baixo nos meta-critérios de sabedoria pessoal do que os mais jovens (nos critérios básicos não existiram diferenças significativas). No critério auto-conhecimento os adultos mais velhos mostraram uma tendência para um melhor desempenho do que os adultos mais jovens. 6) que a idade desempenha um papel mais forte na sabedoria pessoal do que na sabedoria

geral, isto é, que adultos mais jovens têm melhores pontuações do que os adultos mais velhos. Não foram encontradas diferenças de idade na sabedoria geral.

Os resultados mostram que a nova medida sabedorial pessoal possui validade preditiva, e sendo uma medida de desempenho, tem o potencial para superar o problema da desejabilidade social que compromete muitas medidas de auto-relato (Ardelt, 2003, Webster, 2003, citados em Mickler & Staudinger, 2008).

3.2) Medida(s) de sabedoria

Será que é possível medir a sabedoria? A medida de sabedoria é um assunto polêmico, no âmbito da investigação psicológica, uma vez que não existe uma definição unânime de sabedoria. Por outro lado, todas as medidas de sabedoria existentes possuem uma componente de subjectividade, tornando difícil medir rigorosamente este conceito.

Apesar deste panorama, os últimos 30 anos de pesquisa levaram ao desenvolvimento de uma série de escalas as quais, teoricamente, permitem a identificação do indivíduo sábio, através de duas abordagens gerais: 1) Medidas de auto-relato ou de auto-avaliação e 2) Medidas de desempenho.

1) Medidas de Auto-Relato:

Estas medidas consistem em questionários em que os sujeitos respondem a questões acerca dos seus valores e crenças, e posteriormente são confrontados com os critérios de sabedoria e depois é-lhes atribuída uma pontuação.

As medidas de auto-relato são uma abordagem rápida, barata e podem ser administradas por não-profissionais. No entanto, possuem algumas limitações, tais como: a) o efeito da desejabilidade social (i. é, os resultados podem ser distorcidos pelo facto das pessoas terem tendência a escolher respostas que as fazem parecer melhores do que o que são na realidade); b) a auto-ilusão (i. é, algumas pessoas não são competentes para

julgarem as suas próprias características); e c) As pessoas sábias estão frequentemente mais conscientes das suas falhas, podendo dar resultados mais baixos neste tipo de escalas.

Existem, actualmente, vários instrumentos fiáveis que podem ser utilizados pelos investigadores, para estudar a sabedoria. Apresentamos, de seguida, alguns exemplos desses instrumentos:

SAWS

O Self-assessed Wisdom Scale (Webster, 2003), é o questionário que foi utilizado neste estudo e que irá ser descrito detalhadamente no capítulo metodologia.

Foundational Value Scale

A Foundational Value Scale (Jason, 2001), avalia em 38 itens, as representações que os indivíduos têm do que é a sabedoria. Segundo o autor, trata-se de uma abordagem que procura diminuir o enviesamento inerente à avaliação directa das características de sabedoria pelo próprio indivíduo.

Jason analisou as respostas de uma amostra de 242 estudantes universitários, entre os 17 e os 27 anos (Média = 19 anos). Foram identificadas cinco dimensões de sabedoria: 1) Harmonia, 2) Cordialidade, 3) Inteligência, 4) Natureza e 5) Espiritualidade. Embora os resultados obtidos mostrem que se trata de uma escala com potencialidades, esta precisa, de acordo com o autor (Jason, 2001), de ser mais trabalhada, nomeadamente contrastando-a com outros instrumentos.

3D-WS

Monika Ardel, criou, em 2003, um questionário, com 39 itens, destinado a avaliar a sabedoria – o 3D-WS. Trata-se de um instrumento que se baseia na definição de sabedoria como uma combinação de características cognitivas, afectivas e reflexivas (Ardelt, 2003).

Num estudo da análise psicométrica da 3DWS, com 585 sujeitos, com idades compreendidas entre os 18 e os 90 anos, Alves (2011), refere a impossibilidade de definir uma estrutura factorial consistente, não sendo, segundo o autor, um instrumento adequado à população portuguesa.

ESS

Alves (2009), elaborou uma Escala Sobre a Sabedoria (ESS), instrumento que pretende fornecer informação acerca da forma com as pessoas conceptualizam a sabedoria e quais os valores que associam a este constructo (Alves, 2009). A escala, composta por 17 itens, revelou três dimensões (Inteligência, Personalidade, Trascendência), com boa consistência interna. Apesar dos estudos efectuados com a escala terem amostras relativamente pequenas (98 sujeitos no Estudo 1 e 104 sujeitos no Estudo 2), este instrumento apresenta boas propriedades psicométricas.

2) Medidas de desempenho:

Nas medidas de desempenho, os participantes respondem a questões relacionadas com dilemas de sabedoria. As respostas são gravadas, transcritas e analisadas por profissionais treinados. Ao alocar o processo de cotação e análise dos dilemas para uma terceira pessoa treinada, procurou-se resolver alguns dos problemas relacionados com a subjectividade das medidas de auto-relato. Contudo, nas medidas de desempenho ainda existe lugar para a distorção, uma vez que nada garante que o participante, na vida real, aja de forma sábia.

É um processo mais moroso, que requer recursos profissionais para a sua aplicação e, conseqüentemente, um maior dispêndio financeiro.

Segundo Gluck (2016), ainda não é possível saber qual a melhor medida do constructo sabedoria: se medidas de desempenho, mais associadas à medida de sabedoria geral (por exemplo, o modelo de Berlim), se as medidas de auto-relato, (mais associadas à medida de sabedoria pessoal). Para esta autora, as medidas de auto-relato (como o questionário SAWS), permitem que o investigador tenha uma impressão rápida da temática em estudo. São eficientes para capturarem o que os indivíduos pensam acerca de si próprios. No entanto, não permitem um estudo aprofundado da temática quando se pretende analisar competências (como a sabedoria, por exemplo). Tal pode acontecer uma vez que o sujeito tem a tendência para sobrevalorizar ou subvalorizar as suas competências, enviesando os resultados obtidos, como já foi referido anteriormente.

Estes instrumentos talvez sejam eficazes para medir atitudes ou aspectos da personalidade, mas poderão ser menos eficazes em relação à medição de competências.

As medidas baseadas no desempenho parecem ter resultados mais fidedignos, segundo (Gluck, 2016), mas são muito mais difíceis de administrar e de codificar, tornando o processo de estudo muito mais demorado e dispendioso do que as medidas de auto-relato, como já foi referido.

Num estudo de 2013, Gluck et al., administraram o questionário 3-DS, o questionário Asti, o questionário SAWS e usaram o paradigma de Berlim, com o objectivo de analisar várias medidas de sabedoria. Constataram que as correlações entre as diferentes medidas de sabedoria são surpreendentemente baixas. Estes resultados mostram que a escolha de uma medida em particular pode influenciar fortemente os resultados dos estudos (Assadi et al., 2012; Gluck, König, Nashenweng & Redzanowski, Straber & Wiedmann, 2013).

As medidas de auto-relato são sempre influenciadas tanto por respostas de conformidade social como por auto-julgamentos imprecisos (Assadi et al., 2012). Estes últimos podem colocar problemas particularmente sérios quando se trata da medida da sabedoria (Assadi et al., 2012). Se a sabedoria compreende auto-reflexão e auto-crítica, as auto-avaliações favoráveis podem estar negativamente correlacionadas com a sabedoria. Um indivíduo com elevada auto-estima pode avaliar-se de uma forma muito positiva numa escala de auto-relato de sabedoria e uma pessoa sábia pode ter uma pontuação mais baixa por estar a fazer uma avaliação muito rigorosa e precisa acerca de si próprio (Assadi et al., 2012).

Os investigadores, mais recentemente, passaram a considerar as abordagens mistas, integradoras de medidas de auto-relato e medidas de desempenho numa mesma investigação, mais adequadas para fazer face à complexidade do constructo sabedoria e identificar eficazmente indivíduos sábios.

Para que exista pesquisa empírica válida no campo da sabedoria, é essencial que se chegue a um consenso sobre quais são as características principais deste conceito.

Bengen, Meeks e Jeste (2013), efectuaram uma análise conceptual das diferentes definições e concepções de sabedoria, com o objectivo de encontrar pontos em comum. Estes autores encontraram alguns subcomponentes de sabedoria, sendo os mais comuns os seguintes: 1) Conhecimento pragmático da vida e tomada de decisão social, características relacionadas com raciocínio social, capacidade de dar bom conselho, conhecimento e competência de vida; 2) Atitudes e comportamentos pró-sociais, incluindo empatia, compaixão, altruísmo e sentido de justiça; 3) Auto-compreensão e reflexão, que se relaciona com introspecção, insight, intuição, consciência e auto-conhecimento; 4) Reconhecimento da incerteza e capacidade para lidar eficazmente com a mesma, 5) Homeóstase emocional, que se relaciona com a regulação afectiva e auto-controlo. Foram encontrados outros componentes comuns, menos frequentes: 1)

Relativismo de valores e tolerância, que envolve a capacidade de não julgar o sistema de valores dos outros, 2) Abertura à experiência; 3) Espiritualidade; 4) Sentido de Humor.

Meeks e Jeste (2009) propõem o estudo destes componentes do ponto de vista neurobiológico, sugerindo a existência de um modelo neurobiológico para alguns traços associados à sabedoria. Por exemplo, o córtex pré-frontal que controla as funções superiores do cérebro humano, encontra-se envolvido na sabedoria, havendo um equilíbrio entre cognição e emoção, entre a parte mais evoluída e a mais primordial do cérebro. Jeste et al., (2017) criaram o questionário San Diego Wisdom Scale (Sd-Wise), baseado numa exaustiva revisão da literatura dos modelos de sabedoria mais importantes, tanto ocidentais como orientais, bem como no modelo neurobiológico de sabedoria. Os itens constitutivos da escala são, na sua maioria comuns a todas estas abordagens, proporcionando-lhe uma base abrangente. O estudo do instrumento mostra que este é fiável e mostra validade discriminante (Jeste, 2017). São necessários mais estudos para aprofundar o modelo neurobiológico de sabedoria.

4) Activação da Sabedoria: Mito ou realidade?

A sabedoria é um conceito desejável de alcançar. Há muito que os filósofos defendem que o pensamento sábio permite a resolução, de uma forma reflexiva e adaptativa, de dilemas sociais e pessoais (Aristóteles, 1953; Kekes, 1995, Tiberius, 2008, citados em Grossman, 2016). A capacidade de reflectir sabiamente em relação a conflitos diários (por exemplo, com colegas de trabalho), pode minimizar o seu impacto negativo e promover o bem-estar individual e colectivo (Grossmann, Na, Varnum, Kitayama & Nisbett, 2013). Grossman et al., (2016) referem que as pessoas sábias parecem viver mais tempo, pois o seu nível de bem-estar é maior, especialmente à medida que envelhecem. A inteligência parece ter pouca influência neste processo, provavelmente porque não reflecte a

capacidade que o indivíduo tem de alimentar bons relacionamentos ou tomar decisões cotidianas. (Hammond, 2017). O raciocínio sábio parece estar associado a vários factores positivos do indivíduo, tais como: maior satisfação com a vida, menos sentimentos negativos, melhores relacionamentos e menos ruminação depressiva (Grossman, 2016, citado em Hammond, 2017). Sendo assim, é importante saber se a sabedoria pode ser activada. Segundo Marchand (2003), a maior parte dos autores que oferecem conceptualizações sobre a sabedoria não se debruçaram sobre a questão da sua activação. Passaremos a descrever, de uma forma sucinta, alguns dos autores que o fizeram: a) Do Paradigma de Berlim de Baltes e colaboradores, surgem dados que apontam para a importância de trabalhar os antecedentes de sabedoria; b) Meacham enfatiza a importância de criar e desenvolver ambientes de sabedoria; c) Sternberg advoga o ensino de sabedoria nas escolas, o que deu origem a programas de ensino de sabedoria no contexto da formação de adultos; d) O Mindfulness e a meditação demonstram ser formas promissoras de activação de sabedoria.

4.1) Paradigma de Berlim

Baltes foi o primeiro investigador a interessar-se sobre as origens da sabedoria e da sua activação. Para este autor e seus colaboradores, a sabedoria pode ser facilitada se o indivíduo experienciar uma grande diversidade de situações, especialmente se tiver experiência como mentor ou tutor.

Profissões cujas características são altamente generativas do ponto de vista Eriksoniano (como por exemplo, ser docente ou psicólogo), são facilitadoras de sabedoria. A interacção entre estes factores e certas disposições motivacionais do indivíduo (como por exemplo, a humildade ou a generosidade) propiciam a emergência

da sabedoria. Tendo como base o modelo do Paradigma de Berlim, Stange & Kunzman (2008), propõem várias formas de activar o conhecimento relacionado com sabedoria.

Nas palavras das autoras, o conhecimento humano não pode ser compreendido profundamente sem se levar em linha de conta o contexto social. Stange e Kunzman (2008), apresentam duas investigações para apoiarem cientificamente a possibilidade da activação da sabedoria. A primeira investigação, já descrita com detalhe anteriormente, foi efectuada por Staudinger e Baltes, (1996). Estes autores estudaram a influência das mentes interactivas no conhecimento relacionado com sabedoria, diferenciando dois tipos de manifestação: 1) o diálogo externo (envolve o diálogo entre duas pessoas) e 2) diálogo virtual interno (envolve uma discussão imaginária com outra pessoa). Para avaliar o diálogo externo, foram criadas duas situações experimentais, em que foi manipulado o efeito do tempo de resposta: 1) na primeira condição experimental, duas pessoas discutem dilemas relacionados com sabedoria e dão a sua resposta de imediato; 2) na segunda situação, é dado tempo aos participantes para pensar. Só depois são dadas respostas aos dilemas. Na segunda condição básica, i. é, no diálogo interno, foi também manipulado o efeito do tempo que medeia a discussão e a resposta. Foi criada, também, uma terceira condição em que o foi pedido ao participante para pensar no problema, individualmente. Constataram que os participantes no diálogo externo com resposta após algum tempo adicional, davam as respostas de sabedoria mais elevadas. Os resultados apontam para que a colaboração social aumente o desempenho relacionado com sabedoria, ser for dada hipótese aos participantes para pensar individualmente. A segunda investigação apresenta um método diferente de activar o conhecimento relacionado com a sabedoria, o método locci, o qual assenta em mapas mentais (Bromigh-Khumar, Staudinger & Baltes, 2002). Este estudo utilizou uma amostra constituída por jovens adultos (20-30 anos) e pessoas na terceira idade (60-70). Foi pedido que imaginassem uma nuvem a viajar à volta do

mundo e que viajassem para 4 diferentes regiões do mundo com costumes sociais e culturais diferentes: Alemanha, Itália, Egipto e China. Os resultados mostram que, a instrução da nuvem viajante, activou os conhecimentos que os participantes já tinham sobre estes países, tendo-se constatado que o grupo experimental que recebeu a instrução revelou maior conhecimento relacionado com sabedoria do que o grupo de controlo. Estes resultados apontam para a possibilidade dos indivíduos possuírem mais sabedoria do que imaginam e que dadas as instruções certas, esta pode ser activada. O modelo de Berlim sugere que certos contextos experienciais, factores pessoais específicos e factores de expertise são antecedentes do conhecimento relacionado com sabedoria e que esta pode ser conceptualizada como uma variável latente: muito adultos podem ser mais sábios do que parecem, só utilizando esta competência quando o meio é propício à sua emergência.

4.2) Os ambientes que facilitam a activação de Sabedoria

Meacham (1990) um dos poucos autores que descreve a natureza dos ambientes promotores de sabedoria, propõe que o desenvolvimento de sabedoria ocorre num determinado tipo de atmosfera, a qual designa de “atmosfera de sabedoria”(Marchand, 2003). Esta atmosfera é caracterizada por “relações interpessoais apoiantes, em que o indivíduo se sente seguro para partilhar as suas dúvidas”. Atitudes absolutistas de ordem pessoal, profissional, científicas, políticas ou sociais são um obstáculo ao desenvolvimento de sabedoria (Marchand, 2003). Na perspectiva de Meacham (1990), colocar em questão a natureza do conhecimento ou o valor de adquirir sucesso, poder ou autoridade, e partilhar essas questões (principalmente com jovens), contribui para o desenvolvimento de sabedoria. Tanto uma atitude dogmática em relação ao conhecimento (o que geralmente é acompanhado de isolamento social e egocentrismo, o que torna difícil ou mesmo impossível ouvir e respeitar a opinião dos outros) (Marchand, 2003) como dúvida paralisante (reflectindo a incapacidade de entrar em diálogo com os outros ou

sentir-se encorajado pela troca de opiniões para estar mais confiante em relação ao conhecer e ao agir), impedem a criação de uma atmosfera de sabedoria (Marchand, 2003). Stange e Kunzman (2008) defendem a existência de contextos facilitadores de sabedoria, por exemplo, a vivência da parentalidade, a experiência de tutoria e a educação. Nas palavras destas autoras, ainda se encontra em aberto a questão se sociedades mais educadas são melhores sociedades, mas é inegável que um nível de educação mais elevado está associado a um maior ajustamento psicológico, bem como a estilos de vida mais saudáveis. A criação de contextos que activam a emergência de sabedoria é uma tarefa altamente complexa, envolve tarefas governamentais, tais como facilitar o acesso à educação, bem como tarefas individuais, valorizando e apoiando tarefas como a parentalidade e a tutoria.

4.3) Os programas de ensino de sabedoria

Baseando-se na sua teoria balanceada da sabedoria, Robert Sternberg (2001, 2009), advoga a criação e aplicação de um programa, cujo curriculum abrange diversos tópicos (das definições gerais de sabedoria até discussão de aspectos específicos da sua teoria, como por exemplo, os valores, o bem comum). Sternberg (2001, 2009), defende que a sabedoria pode e deve ser ensinada nas escolas. De acordo com Sternberg, as aptidões convencionais não são suficientes para permitir alcançar uma vida plena de realização pessoal. Os procedimentos para alcançar este fim passam por: 1) ler autores clássicos de filosofia e literatura e reflectir nos escritos de pessoas sábias; 2) discutir, em grupo, as lições retiradas das leituras, colocando-se um ênfase particular no desenvolvimento dos pensamentos dialógico e dialéctico; 3) encorajar os alunos a desenvolver os seus próprios valores, enfatizando o pensamento crítico, criativo, ao serviço de bons objectivos; 4) encorajar os alunos a pensar que praticamente tudo o que estudam pode ser usado para bons ou maus fins; 5) modelar a sabedoria, sendo os professores, eles próprios, modelos

de sabedoria. Sternberg, (2009), propõe o desenvolvimento da sabedoria através do ensino de certas competências e formas de pensar, as quais podem ser vistas como predecessores ou componentes de sabedoria e inseridas no currículo educacional (Staudinger & Gluck, 2011). Assim, segundo Staudinger e Gluck (2011), o modelo acima exposto pode ajudar a identificar antecedentes cruciais de sabedoria, a ser desenvolvidos muito precocemente. Por exemplo, a empatia pode ser desenvolvida na infância, num clima familiar que modele valores de aceitação, respeito, altruísmo e, mais tarde encoraje a discussão de perspectivas morais e diferenças de valores.

Outro contexto educacional em que o ensino de sabedoria tem vindo a ser aplicado é a educação/formação de adultos. Existem alguns programas, com estrutura semelhante ao programa de Sternberg acima exposto, especificamente pensados para a educação de adultos: Para Yang (2011), os educadores de adultos devem enfatizar a importância da sabedoria e ajudar as pessoas a descobrirem o que tem mais valor para elas. Para tal: 1) Podem introduzir o tema da sabedoria, as suas diferentes concepções culturais, em cursos e workshops. Podem também dar aulas sobre a sabedoria em diferentes profissões; 2) Podem usar técnicas tais como manter um diário e discussão em pequenos grupos para ajudar os aprendentes adultos a planear, gerir e rever as situações em que manifestam sabedoria, nas suas vidas; e 3) os educadores/professores devem pensar eles próprios, nas suas atitudes em relação à sabedoria.

Basset (2011), autora ligada à educação e formação de adultos, sugere várias estratégias para o desenvolvimento da sabedoria em alunos e professores: 1) Utilizar problemas deficientemente estruturados, que provoquem dissonância cognitiva. 2) Rever estratégias para viver uma vida dedicada ao bem comum. 3) Conhecer as vidas de Prémios Nobel da Paz ou outras pessoas consideradas sábias; 4) Reconhecer, na sua vida diária, situações de sabedoria ou insensatez; 5) Usar modelos de sabedoria e tentar, ser ele

próprio, um modelo de sabedoria; 6) Reflectir sobre as experiências; 7) Emendar o que se fez errado na vida ou ficar em paz com situações problemáticas do passado; 8) Ver tudo como se de uma história, entre muitas, se tratasse, para fomentar o pensamento relativista; 9) compreender que as situações de vida são altamente complexas; 10) Focar-se no que realmente importa. Para Macclain, Ylimaki e Ford (2010), é importante que educadores e professores encontrem uma forma de cultivar sabedoria e empatia, enquanto desempenham as funções docentes, cumprem objectivos e avaliam alunos.

Os autores efectuaram uma entrevista semi-estruturada de sabedoria e acção compassiva, derivada de ensinamentos budistas, a 20 professores e directores escolares, 15 mulheres e 5 homens de diferentes contextos (urbano e rural). Identificaram duas dimensões de sabedoria nas práticas destes profissionais: 1) mindfulness, i.é, atenção plena; e 2) acção compassiva, i. é a expressão da reciprocidade entre o mindfulness e a sabedoria.

4.4) A Meditação Mindfulness

Uma das áreas mais promissoras no campo da activação da sabedoria é o estudo da relação entre sabedoria e o mindfulness. O mindfulness é um tipo de meditação que tem a sua origem nos ensinamentos de Buda (Oliveira & Cruz, 2015), mas que se encontra desvinculada de qualquer aspecto religioso, sendo das técnicas de meditação mais estudadas pela ciência. Pode ser definida como uma forma específica de atenção, caracterizada pela concentração no momento presente de forma intencional e sem emissão de juízos de valor: Os pensamentos, sentimentos e emoções são observados com curiosidade, sem serem classificados como positivos ou negativos (Kabat Zinn, 1990, citado em Oliveira & Cruz, 2015).

Nusbaum (2016) refere que a prática da meditação envolve um nível de relaxamento que ajuda a combater a ansiedade e permite o desenvolvimento da “humildade epistémica”, isto é, a compreensão de que há muito para saber e aprender em relação ao mundo, independentemente do grau de conhecimento efectivo do indivíduo. Uma vez que a ansiedade ou outros estados de espírito mais negativos podem ser um obstáculo à reflexão profunda sobre as situações de vida, Nusbaum (2016) considera que a meditação pode ser um facilitador de considerações sábias, ao promover a descontração e a reflexão.

Em 2009, dois psiquiatras publicaram um trabalho intitulado “A Neurobiologia da Sabedoria” (Meeks & Jeste, 2009), no qual descrevem seis componentes de sabedoria: 1) Atitudes e comportamentos pró-sociais; 2) Homeóstase emocional; 3) Auto-compreensão; 4) Tolerância de Valores; 5) Reconhecimento da incerteza e lidar eficazmente com a mesma; 6) Tomada de decisão social; Segundo Nusbaum (2016), estes seis componentes podem ser potenciados pelo Mindfulness, uma forma de meditação que se julga poder activar a sabedoria. Com o Mindfulness procura-se definir e propiciar atitudes e comportamentos pró-sociais, na medida em que a gentileza é um meio, bem como um objectivo desta prática. É cultivada gentileza em relação a si próprio e à sua experiência. Sem este componente, dificilmente se consegue atender ao momento presente e ter comportamentos mais pró-sociais em relação aos outros, o que ajuda a regular as emoções. A auto-compreensão representa, também, uma componente base do mindfulness, aumentando a auto-regulação através da auto-consciência. A tolerância de valores relaciona-se directamente com a capacidade de dar atenção sem julgar, enfatizada no Mindfulness. É um processo em que o indivíduo confronta as suas próprias falhas e fraquezas com gentileza e tolerância em relação a si próprio e aos outros. A tolerância à incerteza é um marco da sabedoria, a qual está relacionada com a prática de Mindfulness, e, consequentemente a tomada de decisão social eficaz: Meeks e Jeste (2009), salientam

a importância do Mindfulness para a cognição social e desta para a capacidade de efectuar decisões sociais eficazes. Embora de uma forma ainda muito preliminar, é interessante constatar como diversas áreas de cérebro relacionadas com a sabedoria parecem ser influenciadas pela prática de meditação, incluindo o córtex pré-frontal lateral, o córtex orbitofrontal entre outras. Estas ideias necessitam claramente de ser investigadas, mas a hipótese de que o Mindfulness ajuda a desenvolver a sabedoria e que a sabedoria ajuda a “navegar” o mundo harmoniosamente, é muito plausível.

Os dados de investigação revelados pelo Paradigma de Berlim de Baltes e pela Meditação e Mindfulness apontam para a possibilidade da activação da sabedoria. No primeiro caso, surgem dados que apontam para a importância de trabalhar os antecedentes de sabedoria, salientando-se a colaboração social, como por exemplo a existência de um tutor. Num artigo recente de Krafcik (2015), pessoas nomeadas como sábias referem que a principal forma de cultivar a sabedoria consiste na relação com um tutor. Marchand (2006), põe em causa a possibilidade de ensinar sabedoria nas escolas, uma vez que, por um lado é muito difícil criar um clima de sabedoria, necessário ao seu desenvolvimento e, por outro lado, os estudos sobre a activação da reflexividade, um dos pré-requisitos da sabedoria, mostram que esta é difícil de activar (Marchand, 2000, 2004). Apesar da possibilidade da activação da sabedoria, as dificuldades e obstáculos inerentes são relevantes.

5) O desenvolvimento da sabedoria ao longo da vida

5.1) Concepções de desenvolvimento Cognitivo: Desenvolvimento segundo Piaget e Desenvolvimento na perspectiva do ciclo de vida (Life-Span)

O estudo da sabedoria despertou o interesse dos psicólogos pela possibilidade de ser uma competência positiva, própria dos indivíduos na terceira idade. A ideia do envelhecimento como uma fase de potencial desenvolvimento teve origem na emergência

da psicologia do envelhecimento ou gerontopsicologia, enquadrada pela perspectiva do desenvolvimento do ciclo de vida (life-span). Para melhor compreender-se a importância desta concepção de desenvolvimento para o estudo da sabedoria, duas grandes abordagens do desenvolvimento intelectual humano, contrastantes nos seus pressupostos, serão sumariamente caracterizadas de seguida, 1) a abordagem Piagetiana (que considera que o desenvolvimento cognitivo termina na fase da adolescência/jovem adulto) e 2) a perspectiva de desenvolvimento do ciclo de vida ou life-span (que considera que o desenvolvimento é um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo).

1)A teoria de desenvolvimento intelectual proposta por Piaget, descrita mais aprofundadamente no capítulo “Adolescência”, defende que este ocorre principalmente durante a infância e adolescência, atingindo o seu formato final por volta dos 14/16 anos (ou cerca dos 20 anos) (Piaget 1970/1972, citado em Marchand, 2001), sendo o adolescente descrito quase exclusivamente em termos de estruturas de pensamento matemático e científico. No entanto, o pensamento adulto vai muito para além destas estruturas, sendo a aceitação da contradição uma das suas principais características. Por esse motivo, a conceptualização Piagetiana gerou inúmeras críticas (como por exemplo, a natureza das tarefas utilizadas para diagnosticar as operações formais ou a universalidade do pensamento formal), sendo a principal a ideia de que a emergência do pensamento formal, durante a adolescência, é o nível final de equilíbrio.

Riegel, autor inspirado no modelo dialéctico, postula que o equilíbrio Piagetiano não pode ser final, uma vez que o desenvolvimento é uma tarefa que nunca termina. O pensamento dialéctico consiste em viver com as contradições, integrando-as em sistemas mais latos. Alguns autores (Arlin 1975, 1984, citada em Marchand, 2001), consideram que as operações formais são usadas para a resolução de problemas, enquanto que as pos formais são usadas para a descoberta de problemas. Outros (Sinnot 1981, 1984 citada em

Marchand, 2001), contrastam pensamento formal e pensamento pós formal, baseando-se no conceito de relatividade: o indivíduo que pensa em termos formais pensa sobre um sistema; o indivíduo que pensa em termos pós-formais pensa em integrar diferentes sistemas e em gerir a relatividade desses mesmos sistemas.

De acordo com diversos autores, que propõem a existência de um estágio pós-formal, a cognição, devido à expansão da experiência social e à contínua exigência de novas competências continua a desenvolver-se durante a vida adulta, assumindo formas mais complexas e menos directamente dependentes da verdade vs falsidade, do que a cognição dos adolescentes (Inhelder & Piaget, 1955, citados em Marchand, 2001).

2) Em meados do sec. XX, confrontados com o aumento da esperança média de vida e o conseqüente envelhecimento da população, os investigadores, perceberam que o declínio intelectual inevitável associado a idade era apenas um estereótipo a ser combatido. Estava criado o contexto para o aparecimento da Psicologia de desenvolvimento Life-Span (Neri, 2006).

Contestando a ideia de que a cognição não sofre evolução para além da adolescência, Paul Baltes concebeu uma nova perspectiva do desenvolvimento intelectual. A psicologia life-span, envolve o estudo da constância e mudança do comportamento, ao longo do ciclo de vida (ontogénese), isto é, da concepção até à morte. O objectivo desta corrente teórica é obter conhecimento acerca dos princípios gerais do desenvolvimento ao longo da vida, acerca das diferenças e semelhanças individuais no desenvolvimento, bem como acerca do grau e condições de plasticidade individual (Baltes, Reese & Nesselroad, 1977; Lerner, 1984, Thomaes, 1979, citados em Baltes, 1987). Actualmente, a maioria dos psicólogos reconhece que o desenvolvimento humano ocorre durante a vida inteira e que cada período do ciclo de vida é influenciado pelo que ocorreu antes e irá afectar o que virá depois.

A imagem de “ciclo” sugere que existe uma ordem subjacente ao desenvolvimento humano (Levinson, 1986 citado em Baltes, 1987), caracterizada por perdas, mas também por ganhos. A sabedoria, por exemplo, seria uma expressão desses ganhos. Um exemplo clássico usado pelos investigadores life-span, para ilustrar o desenvolvimento tardio de um sistema cognitivo, é o processo de reminiscência e revisão de vida (Butler, 1963, citado em Baltes, 1987). O processo de rever e reconstruir a sua própria vida, aparece tardiamente no ciclo de vida. O fenómeno de memória autobiográfica é um outro exemplo (Strube, 1985, citado em Baltes, 1987). Paul Baltes, principal defensor desta abordagem desenvolvimentista, identificou as suas características centrais (Papalia & Olds, 2006): 1) a multidireccionalidade; 2) a plasticidade, 3) a história e o contexto e 4) a causalidade múltipla.

1) Multidireccionalidade:

Enraizada nos estudos sobre a evolução da inteligência durante a terceira idade, a ideia de multidireccionalidade ganhou força e estabeleceu-se como um dos pilares do desenvolvimento life-span. Baltes baseou-se nestes estudos (e.g. Cattell 1971, Horn 1970, Baltes & Schaie 1976, citados Baltes 1987), entre outros, tanto de carácter transversal como longitudinal, para enfatizar o continuo desenvolvimento da inteligência ao longo da vida.

Para Baltes (1987), um exemplo paradigmático de multidimensionalidade está patente na teoria psicométrica de Cattell-Horn (1970, 1971 citado em Baltes, 1987). Esta teoria defende que a inteligência possui múltiplos componentes, sendo os mais importantes, a inteligência fluida e a inteligência cristalizada. Para os autores, estes sub-componentes desenvolvem-se em diferentes direcções: Enquanto a inteligência fluida pode decrescer durante a idade adulta, a inteligência cristalizada continua a aumentar ao longo do tempo.

Outro exemplo de multidireccionalidade vem dos trabalhos de Sternberg, que examinam inteligência e idade. Berg e Sternberg (1985, citados em Baltes, 1987), por exemplo, ao examinarem as implicações da teoria triárquica da inteligência de Sternberg, enfatizaram que as 3 componentes desta teoria (contextual, experiencial e componencial), vão variar em direccionalidade, ao longo das trajectórias de vida (Baltes, 1987).

Os trabalhos posteriores no âmbito da perspectiva de desenvolvimento do ciclo de vida ou life-span, tiveram como consequência a expansão do modelo de Cattell-Horn e a sua ligação à psicologia cognitiva. Baltes e seus colaboradores propuseram a existência de dois domínios de funcionamento cognitivo: 1) a mecânica da inteligência (baseada na inteligência fluida), e 2) a pragmática da inteligência (baseada na inteligência cristalizada). 1) A mecânica da inteligência, refere-se à arquitectura básica do processamento da informação e resolução de problemas. Lida com as operações cognitivas básicas e estruturas cognitivas associadas a percepção e classificação de relações (Baltes, 1987). 2) a pragmática da inteligência, diz respeito ao contexto (e conhecimento) relacionado com a aplicação da mecânica da inteligência. A intenção é subordinar à pragmática da inteligência: a) sistemas gerais de conhecimento factual e procedimental, tal como a inteligência cristalizada; b) sistemas especializados de conhecimento factual e procedimental, tais como a expertise ocupacional; c) conhecimento acerca dos factores de performance, isto é, acerca de skills relevantes para a activação da acção inteligente (Labouvie-Vief, 1985, citada em Baltes, 1987).

A pesquisa que procura novas formas estruturais (mudanças qualitativas) na inteligência adulta (Commons, Richards & Armon, 1989, citados em Marchand, 2002), tem demonstrado de uma forma sistemática a existência de desenvolvimento cognitivo ao longo de todo o ciclo de vida. O trabalho nas operações dialécticas e nas operações pós

formais são disso um exemplo (Basseches, 1984; Labouvie-vief, 1982, 1985; Kramer, 1983; Pascual-Leone, 1983, citados em Baltes, 1987).

Um exemplo de modelo neste âmbito é a otimização selectiva com compensação, proposto por Baltes, para o envelhecimento com sucesso. Baltes e Baltes (1980 citados em Baltes, 1987). Na Otimização Selectiva com Compensação são duas as principais características das funções cognitivas durante o envelhecimento: 1) Na inteligência fluida, a reserva para desempenhos de pico é reduzida; 2) O conhecimento procedimental e declarativo continua a evoluir e a funcionar em níveis de pico. Se um certo limite é ultrapassado e a capacidade do individuo é excedida: 1) aumenta a selecção e a redução do número de domínios de alta eficácia ou 2) desenvolvendo-se mecanismos compensatórios ou de substituição.

O treino cognitivo com pessoas na terceira idade mostra forte evidencia de plasticidade cognitiva: Após um breve programa de treino cognitivo, muitos adultos na terceira idade (60-80 anos) exibiram níveis de desempenho comparáveis aos dos jovens adultos sem treino. Estes resultados têm sido replicados de uma forma consistente (labouvie-vief, 1985; Willis, 1985, citados em Baltes, 1987) e ilustram a crença dos investigadores life-span numa considerável plasticidade da inteligência ao longo de toda a vida. Os limites deste desempenho são fortemente influenciados pelas condições e pelo contexto em que os testes são realizados. Muitos skills/capacidades podem ser significativamente modificadas com treino e prática, mesmo tarde na vida, embora o potencial destas mudanças não seja ilimitado.

3) História e contexto: Cada individuo desenvolve-se dentro de um conjunto específico de circunstâncias e condições definidas pelo tempo e pelo lugar em que vivem. Durante o curso do seu desenvolvimento, os seres humanos influenciam e são influenciados pelo

seu contexto histórico, social e cultural. Eles não respondem apenas ao seu ambiente, mas interagem com ele e modificam-no. Na adolescência, Nesselroad e Baltes (1974 citados em Baltes, 1987), mostraram que o nível e direção da mudança na personalidade durante a adolescência, era tão influenciada pelo contexto histórico (por exemplo, guerra do Vietname), como por factores associados à idade.

4)Causalidade múltipla: Como o desenvolvimento tem uma variedade de causas, compreender o comportamento apenas do ponto de vista da psicologia é limitar o seu estudo. O estudo do desenvolvimento humano requer a parceria de investigadores de diversos campos.

Em síntese, o desenvolvimento intelectual é um processo ao longo da vida, multidireccional, envolvendo processos de mudança que não se originam apenas na altura do nascimento, mas também em períodos posteriores do ciclo de vida.

Nas palavras de Marchand (2000):

“A perspectiva do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida deu uma contribuição fundamental à Psicologia do Desenvolvimento, ao mostrar que a vida adulta possui características evolutivas específicas, com mudanças que podem ter a mesma importância e intensidade do que as que caracterizam os períodos que a precedem” (pp. 13).

Assim, tendo em conta a concepção de desenvolvimento life-span, espera-se que a sabedoria sofra uma evolução ao longo da vida do individuo. Como se desenvolve a sabedoria ao longo do ciclo de vida? Para tentar responder a esta questão iremos descrever os principais resultados empíricos, provenientes tanto das teorias explícitas de sabedoria, como das teorias implícitas, no que concerne à relação entre a sabedoria e a idade na juventude e na idade adulta. Se a sabedoria é uma expertise nas pragmáticas de

vida, esperar-se-ia que pessoas mais velhas, com mais experiência de vida, manifestassem níveis mais elevados de sabedoria. Porém, a relação sabedoria/idade não tem confirmação empírica, sendo raras as pessoas que a manifestam, independentemente da idade. Num de estudo de Smith & Baltes (1990) de entre 240 respostas só 11 manifestavam conhecimento relacionado com sabedoria (cerca de 5% dos respondentes).

Os períodos da adolescência tardia e início da idade adulta parecem ser os momentos para a emergência do conhecimento relacionado com a sabedoria (Richardson & Pasupathi, 2005), fruto do grande desenvolvimento cognitivo e conativo nesta fase da vida, mas ainda existem poucos dados empíricos sobre esta hipótese.

Existem cinco modelos possíveis para descrever a relação entre a sabedoria e a idade, na idade adulta (Sternberg, 2005): 1) O modelo positivo, que considera que a sabedoria continua a aumentar ao longo de todo o ciclo de vida; Este modelo apoia-se na visão dos leigos sobre a sabedoria, que consideram que a sabedoria é inexistente na juventude e emerge durante a velhice; 2) O modelo de declínio, o qual defende que a sabedoria emerge durante a juventude e vai diminuindo ao longo da idade adulta, até à terceira idade. Segundo este modelo, os raros idosos que possuem sabedoria são os que conseguiram manter ao longo da vida (Meacham, 1990); 3) O modelo baseado na inteligência cristalizada (Paradigma de Berlim), o qual afirma que a sabedoria ou o conhecimento relacionado com a sabedoria, tal como a inteligência cristalizada, mantém-se estável desde a juventude até à velhice (Shaie, 1996, citado em Jordan, 2005). Este terceiro modelo prediz que jovens e idosos têm a mesma probabilidade de manifestar sabedoria e que a idade e sabedoria não se encontram relacionadas; 4) O modelo baseado na inteligência fluida, o qual sugere que o desenvolvimento da sabedoria é paralelo ao desenvolvimento da inteligência fluida ao longo da vida, tendo tendência a aumentar no início da adultez e nivelar posteriormente, até começar a declinar na meia-idade; e)

Modelo que combina inteligência fluida e inteligência cristalizada, em que se teoriza o aumento da sabedoria no início da vida até à meia-idade, altura em que há um declínio da sabedoria, associado ao declínio da inteligência fluida. O aumento de certas áreas da inteligência cristalizada, tais como a compreensão verbal, ao longo da vida, aponta para a possibilidade de nem todas as dimensões de sabedoria declinarem com a idade, nomeadamente as suas dimensões não-cognitivas.

Segundo Ardel, Pridgen e Nutter-Pridgen (2018), três destas perspectivas assumem que a sabedoria aumenta durante os anos iniciais, devido ao desenvolvimento normativo cognitivo e da personalidade, bem como da exposição à educação (Richardson & Pasupathi, 2005).

Os dois primeiros modelos não possuem suporte empírico, no entanto o terceiro apresenta evidências empíricas. A pesquisa que examina a questão entre idade e sabedoria, utilizando o Paradigma de Berlim, não encontrou evidência de um efeito da idade (Baltes & Staudinger, 2000; Staudinger, 1999).

5.2) Os Estudos com o Paradigma de Berlim: Smith e Baltes (1990), conduziram um dos primeiros estudos laboratoriais com o objectivo de medir a sabedoria, utilizando o Paradigma de Berlim (Jordan, 2005). Examinaram o conhecimento relacionado com sabedoria de jovens, pessoas de meia-idade e pessoas na terceira idade, utilizando um dilema de planeamento de vida (quatro dilemas relacionados com trabalho e família, variando a idade do personagem de acordo com a idade do participante). Neste estudo, não foram encontradas diferenças de idade estatisticamente significativas, nem nos estudos seguintes que utilizaram o Paradigma de Berlim (Staudinger, Smith & Baltes, 1992; Smith et al., 1994; Baltes et al., 1995). Estes estudos mostram que a sabedoria e a idade adulta não estão relacionados e que, ao contrário dos estudos com a inteligência

fluida (Shaie, 1996), os adultos idosos têm a mesma probabilidade do que os jovens (exceptuando Baltes, 1995) de estar entre as pontuações mais elevadas de conhecimento relacionado com sabedoria (Jordan, 2005).

No trabalho de Mickler e Staudinger (2008), utilizando uma variante da metodologia do Paradigma de Berlim adaptada à sabedoria pessoal (uma medida de desempenho), também não foram encontradas diferenças significativas entre jovens e idosos nos dois critérios básicos (auto-conhecimento e auto-regulação). Mas nos três metacritérios (interrelação do self, auto-relativismo e tolerância à ambiguidade), constataram que os adultos mais jovens pontuavam significativamente melhor do que os adultos mais velhos. Estes resultados, segundo as autoras, podem estar relacionados com os baixos níveis de inteligência fluida dos sujeitos idosos bem como com sua necessidade de efectuar uma revisão de vida positiva, mais do que devido a um nível elevado de crescimento pessoal da amostra mais jovem (Fernandes, 2014).

Para Baltes e Smith (1990), os factores específicos para o desenvolvimento de sabedoria estão intrinsecamente ligados à expertise e incluem: 1) extensa experiência numa larga panóplia de condições humanas (associado ao trabalho nos serviços humanos), 2) prática organizada, incluindo tutoria; 3) Motivações disposicionais, tais como a generatividade. Factores facilitadores da emergência de sabedoria, tais como educação, profissão, experiência de liderança, são factores adicionais para o seu desenvolvimento. A idade pode ser uma condição necessária para o desenvolvimento de sabedoria, uma vez que aumenta a probabilidade do indivíduo passar por experiências, normativas e não normativas. Mas não é condição suficiente.

5.3) Os Estudos com medidas de auto-relato: 3DWS e SAWS

Utilizando o questionário 3D-WS, uma medida de auto-relato, Ardelt (2010), não encontrou um efeito da idade. Constatou, no entanto, que os adultos mais velhos obtiveram pontuações mais elevadas do que os estudantes universitários. Constatou também, que os adultos mais velhos com poucas habilitações académicas obtiveram pontuações mais baixas do que os adultos mais velhos com educação superior e do que os alunos universitários, concluindo assim, da importância da educação formal para o desenvolvimento da sabedoria.

Ardelt, Pridgen e Nutter-Pridgen (2018), encontraram um efeito da idade e da educação, utilizando o 3D-WS como medida de sabedoria. A amostra, constituída por 14.248 sujeitos, com idades compreendidas entre os 18 e os 98 anos ($M=36.46$), distribuídos homogeneamente pelos dois géneros, foi até agora, uma das maiores amostras a ser analisada num estudo sobre sabedoria. 44% dos sujeitos possuíam habilitações académicas superiores. Foram encontradas associações entre idade e sabedoria, por dimensão de sabedoria: 1) na dimensão cognitiva, a relação entre idade e sabedoria é descrita através de uma curva em U invertido, com o ponto máximo nos 43 anos. 2) a dimensão reflexiva tem tendência a diminuir até à meia-idade (46 anos) e depois mantém-se estável até aos 71 anos, altura em que volta a aumentar. 3) na dimensão compaixão, a curva descreve um U, aumentando a associação entre idade e sabedoria após os 46 anos. Constatou-se também a importância da variável educação para o desenvolvimento de sabedoria, em especial para o grupo de adultos na terceira idade.

Asadi et al., (2012), analisaram cinco grupos etários, da adolescência (15-17 anos) até à terceira idade (50-65 anos), utilizando o 3D-WS. Os autores encontraram um efeito da idade na sabedoria auto-relatada: as dimensões afectiva e reflexiva de sabedoria mostram

diferenças significativas. Nestas dimensões, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários em estudo, nomeadamente, na dimensão reflexiva o grupo de adolescentes e o grupo mais velho pontuaram significativamente mais baixo do que as restantes faixas etárias. Na dimensão afectiva, o grupo mais velho pontuou significativamente mais baixo do que os restantes grupos em análise (este estudo é descrito mais em detalhe no capítulo adolescência.)

Os resultados sugerem que existe a necessidade de analisar dimensões específicas de sabedoria, quando se procura explicar os efeitos da idade.

Os estudos de Webster (2003, 2007), utilizando o SAWS, outra medida de auto-relato, sugerem a não associação entre a idade e a sabedoria. Estes resultados sugerem que são as experiências críticas de vida e a integração de aspectos afectivos, motivacionais e cognitivos que possibilitam o desenvolvimento da sabedoria, independentemente da idade.

5.4) Os estudos baseados nas teorias implícitas de sabedoria

Os resultados dos estudos que estão enraizados nas teorias implícitas de sabedoria, mostram que a idade pode ser um factor de desenvolvimento de sabedoria, uma vez que os leigos associam idade e sabedoria (Bluck & Gluck, 2005). No entanto, os diferentes grupos etários têm opiniões diferentes em relação a esta associação, sendo o grupo das pessoas na terceira idade o que mais acredita que idade e sabedoria não se encontram relacionadas, isto é, que a idade não proporciona, necessariamente mais sabedoria (Jordan, 2005). As investigações das teorias implícitas de desenvolvimento cognitivo indicam que as capacidades cognitivas são percebidas como aumentando e posteriormente declinando ao longo do ciclo de vida, sendo a sabedoria percebida como a faceta cognitiva mais provável de se manter ou aumentar na terceira idade (Berg

& Sternberg, 1992, citados em Jordan, 2005). As pessoas na terceira idade são mais facilmente percebidas como experts na resolução de problemas quotidianos, devido à sua experiência de vida.

Segundo Jordan (2005), estes resultados devem ser interpretados com prudência. Em relação às teorias implícitas: 1) a operacionalização de sabedoria das teorias implícitas não possui qualquer tipo de validade externa ou interna do constructo. Embora um grande número de pessoas possa perceber a sabedoria e a idade como relacionadas, tal não significa que seja verdade, 2) os resultados são enviesados pelo ambiente cultural e pelas características dos respondentes devendo ser interpretados tendo em conta este facto.

No que diz respeito aos resultados das teorias explícitas, a evidência de que não existe associação entre idade e sabedoria pode derivar de aspectos metodológicos, mais do que corresponder à realidade: os estudos efectuados têm sido de natureza transversal, nesta medida, as diferenças de coorte podem ser responsáveis por estes resultados. São necessários estudos de natureza longitudinal, (apesar dos seus custos elevados), para clarificar esta questão (Jordan, 2005). Diferenças nos resultados podem também depender também da forma como a sabedoria é operacionalizada e medida: Quando a sabedoria foi medida utilizando o Paradigma de Berlim, não foram encontradas diferenças entre os resultados dos jovens e os resultados dos adultos. No entanto, quando são analisados os diferentes critérios de sabedoria, os jovens adultos pontuam mais alto do que os adultos mais velhos, nos três meta-critérios de sabedoria. Quando se utilizam medidas de auto-relato tais como o 3D-WS ou a SAWS, embora os estudos iniciais também não tenham encontrado associação entre sabedoria e idade, o estudo recente de Ardelt et al. (2018), utilizando uma grande amostra recolhida online e analisando as diferentes dimensões da sabedoria, encontrou um efeito da idade por dimensão: a dimensão cognitiva da sabedoria diminui após a meia-idade e as dimensões não cognitivas (reflexiva e compaixão)

estabilizam e mesmo aumentam após a meia-idade e até à idade adulta avançada. Confirma-se a influência da educação no desenvolvimento da sabedoria, em especial para os adultos na terceira idade com habilitações superiores.

É ponto assente que a idade não é o único factor que influencia o desenvolvimento da sabedoria: experiências de vida significativas e a forma como são apreendidas e interpretadas pelo indivíduo, experiência de tutoria, características pessoais como a abertura à experiência, variáveis cognitivas como o raciocínio moral, contribuem interactivamente e de uma forma recíproca para o seu desenvolvimento.

Numa entrevista efectuada a Judith Gluck (2016), no âmbito do Chicago Wisdom Project, Gluck e Bluck (2013) propõem um modelo de desenvolvimento da sabedoria o qual designam por MORE. Para a criação deste modelo de desenvolvimento de sabedoria, basearam-se em investigação não só sobre sabedoria, como também sobre experiências de vida, memória autobiográfica, desenvolvimento do ciclo de vida (Fernandes, 2014). Este modelo apresenta as competências necessários ao desenvolvimento de sabedoria, advogando que certos recursos pessoais podem afectar a forma como experienciamos, lidamos e reflectimos sobre os seus eventos de vida (Gluck & Bluck, 2014). Centra-se na concepção de sabedoria como sabedoria pessoal e na forma como as pessoas mudam e aprendem através da reflexão e integração das suas próprias experiências de vida. Para estas autoras, existem 5 componentes gerais, comuns a todas as pessoas sábias: 1) Mastery (sentido de mestria) em relação ao que não se domina (i.é, consciência de que, na vida, há muitas áreas e factores que não são controláveis); 2) Openess (abertura à experiência) (i.é, interesse em experiências diversas); 3) Reflexividade (i.é, sentir motivação para pensar profundamente acerca do mundo e de si próprio e ter capacidade para o fazer); 4) Regulação emocional (i.é, consciência das suas próprias emoções subtis, sendo capaz de as regular em vez de as suprimir); 5) Empatia (i.é, consciência e interesse no que as outras

peças pensam e sentem. As peças sábias envolvem nesta preocupação grandes grupos de peças e não apenas os seus entes queridos).

Estes elementos são recursos internos do indivíduo, que afectam positivamente a forma como encara as experiências de vida e como as integra na sua história pessoal, de forma a facilitar o desenvolvimento de sabedoria (Fernandes, 2014). Os recursos, de acordo com as autoras, não são características estáveis da personalidade, desenvolvem-se concomitantemente em relação uns aos outros e ao seu contexto, ao longo do ciclo de vida do indivíduo (Gluck & Bluck, 2014). Neste modelo, para a emergência da sabedoria ocorrer, é essencial que exista a interacção entre os recursos do indivíduo e as experiências de vida (positivas ou negativas). Indivíduos com um elevado domínio, regulação emocional e capacidade reflexiva, elevada abertura à experiência e empatia, terão maior probabilidade de encontrar experiências que desencadeiem sabedoria, enfrentando-as como potenciadora de sabedoria, aprendendo com as lições de vida, de uma forma reflexiva.

Síntese: A sabedoria é importante tanto para os indivíduos como para a sociedade, pela sua utilidade na resolução de problemas complexos e deficientemente estruturados. O seu estudo é difícil, não só devido à complexidade do conceito, como também devido aos condicionalismos históricos e científicos. Existem diferentes definições, que emergem de diferentes concepções deste conceito e que têm como consequência diferentes metodologias de estudo e diferentes instrumentos de medida da sabedoria.

Numa revisão crítica dos últimos 25 anos do estudo psicológico da sabedoria, Trowbridge (2005) faz a seguinte síntese: 1) A sabedoria foi reintroduzida na ciência moderna através de estudos empíricos; 2) A sabedoria tem sido operacionalizada de muitas formas diferentes. É um constructo único, relacionado porém distinto da

inteligência emocional e cognitiva e de qualquer traço de personalidade; 3) Apesar da pesquisa existente, ainda não existe uma definição de sabedoria; 4) A sabedoria é uma área na qual os idosos podem ser excelentes; 5) Um preditor significativo de sabedoria é o exercício de profissões na área do aconselhamento psicológico ou pastoral; 6) Foram encontradas correlações positivas entre a satisfação de vida e a sabedoria, ou traços de personalidade particulares, como a abertura, a inteligência social e o raciocínio moral; 7) Os investigadores consideram que a sabedoria pode ser aumentada através de diálogo com outros, ou após algum tempo de reflexão.

Capítulo 2 - Adolescência

2.1) Definição de Adolescência

A palavra adolescência, do latim “adolescere”, significa “tornar-se homem/mulher” (Muuss, 1976, citado em Ferreira e Nelas, 2006). O desafio principal do adolescente é tornar-se adulto, assumindo um nível crescente de autonomia e responsabilidade em planejar, interpretar e gerir a sua vida (Klazynski, 1990, citado em Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001).

Só no final do sec XIX, a adolescência foi conceptualizada como uma etapa de desenvolvimento distinta da infância e da idade adulta. Até essa data a adolescência, designada como juventude, não era reconhecida socialmente como uma categoria etária específica (Taborda-Simões, 2005). Durante o séc. XX as capacidades fisiológicas e psicológicas próprias dos adolescentes, passaram a ser tidas em conta, reconhecendo-se a existência de um novo estágio de desenvolvimento humano (Sprinthall & Collins, 1994, p.7).

O trabalho de Stanley Hall (1904, citado em Sprinthall & Collins, 1994), foi o primeiro estudo psicológico sobre a adolescência a ser publicado (Taborda-Simões, 2005), após o qual esta fase do ciclo de vida passou foi descrita como um período de “Tempestade e Tensão” (Lerner, 2002), designação proposta pelos escritores românticos do sec. XIX, os quais acreditavam no idealismo, paixão e sofrimento, revolução e rejeição da ordem estabelecida (Coleman, 2011). O período da adolescência foi assim associado a perturbação emocional (Coleman, 2011), com as mudanças dramáticas inerentes a esta fase da vida a serem vivenciadas, normativamente, de forma problemática.

A Adolescência é um período de transição que se situa entre os 10 anos e os 19/20 anos, no qual as características intelectuais, emocionais e sociais da criança se

transformam, de forma interrelacionada, em características intelectuais , emocionais e sociais do adulto (Lerner & Spanier, 1980, citados em Lerner, 2002). Esta expansão física e psicológica desenvolve-se ao longo de três fases (Arnett, 2000, citado em Steinberg, 2002): adolescência inicial, adolescência intermédia e adolescência final.

Na adolescência inicial, (aproximadamente entre os 10 e os 14 anos), ocorre a puberdade, período durante o qual as características sexuais primárias se desenvolvem, emergem as características sexuais secundárias e desenvolve-se a capacidade para a reprodução (Lerner, 2002). Durante o processo pubertário, o adolescente desenvolve capacidades cognitivas que lhe permitem analisar a realidade de uma forma mais ampla e complexa, com a emergência do pensamento formal. Passa a utilizar o pensamento abstracto na análise da realidade. A emergência do pensamento abstracto proporciona-lhe a capacidade de pensar em diferentes alternativas de resolução de problemas, sem necessitar de estar perante situações concretas. Estas transformações têm extensas implicações em outras áreas: o pensamento reflexivo, o raciocínio moral e o desenvolvimento da Identidade e do Eu, áreas consideradas essenciais para o desenvolvimento da sabedoria. Em relação à reflexividade, a maioria dos adolescentes da fase inicial encontra-se na fase absolutista e não reconhece a incerteza face ao conhecimento. O raciocínio moral é orientado para a obediência e para a punição. Ao longo da adolescência intermédia o raciocínio moral desenvolve-se consideravelmente, aumentando as respostas de estágio convencional, (orientação para a “boa pessoa”).

O processo em que as ligações aos pares e aos amigos assumem uma importância capital e asseguram um papel estruturante na elaboração progressiva de uma nova representação de si próprio, não se faz de imediato. As potencialidades cognitivas dos jovens, são numa primeira fase de desenvolvimento, limitadas pelo egocentrismo. O egocentrismo, dominante no início da adolescência, vai desaparecendo, graças à

progressiva consolidação das operações formais, permitindo ao jovem perceber e aceitar pontos de vista, ideias, emoções e afectos diferentes dos seus (Taborda-Simões, 2005).

As novas experiências sociais podem criar situações dilemáticas em que o jovem necessita de utilizar o conhecimento relacionado com sabedoria (por exemplo, pode ser difícil equilibrar as exigências familiares com as exigências provenientes do grupo de pares).

Durante a adolescência intermédia (14-16 anos, aproximadamente), o movimento de autonomia em relação à família acentua-se, bem como a importância da influência do grupo de pares na vida do adolescente. Em relação ao raciocínio moral, aumentam as respostas de nível convencional (nível 3), que indicam a importância crescente que o jovem confere à obediência das normas sociais na promoção do bem comum. O pensamento abstracto torna-se cada vez mais eficaz, à medida que as capacidades como atenção e velocidade de raciocínio melhoram ao longo da adolescência. (Spano, 2004). A identidade, vai sendo solidificada ao longo desta fase, com o acentuar da necessidade de respeito pela individualidade de cada um.

No final da adolescência ou na adolescência final (17 e os 21 anos, aproximadamente) a identidade do adolescente encontra-se mais solidificada, e por isso, mostra interesses mais estáveis, maior preocupação com os outros e, conseqüentemente, uma maior estabilidade emocional (Spano, 2004). Fatz et al., (1995, citados em Lerner, 2002) conclui que existe uma progressão que envolve o movimento de estratégias de raciocínio indutivo (particular para o geral) para o dedutivo (do geral para o particular). Nesta fase, os jovens são altamente eficientes no uso da dedução para reduzir ou eliminar soluções alternativas, em situações de problem-solving (Drumm & Jackson, 1996, citados em Lerner 2002). No que diz respeito ao pensamento reflexivo, os trabalhos de Kitchener e King (1990, citadas em Marchand, 2004) com adolescentes mais velhos (especialmente alunos universitários

e jovens adultos), mostram que os alunos no 1º ano da universidade são tipicamente classificados no nível 3,5 (portanto encontrando-se na fase de transição entre o nível pré-reflexivo e quasi reflexivo) no modelo do juízo reflexivo. Encontraram apenas uma amostra de alunos, calouros, muito talentosos, com média acima de 4 (King & Kitchener, 1994). As autoras aconselham os educadores/professores a focarem-se na promoção do desenvolvimento entre os níveis pré-reflexivo e quasi-reflexivo (mais especificamente entre os estádios 3 e 4). No entanto, os alunos podem compreender os conceitos do estágio 5 se lhes forem dadas oportunidades para praticar e receber feedback acerca da natureza do seu desempenho (Marchand, 2005). Como consequência destas mudanças, acentua-se a capacidade de tomar decisões de uma forma independente.

Neste período, a maioria das respostas em relação ao raciocínio moral encontram-se no estágio convencional (nível 3). Com a emergência do pensamento operatório formal e o desenvolvimento da capacidade de tomada de perspectiva durante a adolescência, estão criadas as condições básicas para que o jovem passe a analisar a realidade com maior profundidade e sentido de justiça. Kohlberg et al. (citado em Richardson & Pasupathi, 2005), examinaram a capacidade de raciocínio de adolescentes no que diz respeito aos estádios de Juízo Moral conceptualizados por Kohlberg e constataram que a maioria encontra-se no estágio convencional. Este nível, baseia-se em ideias tais como a lealdade e o cuidado. Pasupathi & Staudinger (2001), encontraram uma relação significativa, embora moderada, entre o raciocínio moral e o conhecimento relacionado com sabedoria, tal como foi medido pelo Paradigma de Berlim, tanto em adultos como em adolescentes. O nível convencional é o nível em que se encontra o raciocínio moral da maior parte dos adolescentes e adultos (Lourenço, 1992; Marchand, 2005), traduzindo o nível moral dos indivíduos que já interiorizaram as normas sociais.

2.2) Adolescência como crise, transição ou mudança?

Embora a maioria dos psicólogos contemporâneos rejeite a visão da adolescência como uma fase da vida inevitavelmente problemática (Arnett, 1999), esta concepção prospera ainda hoje, sobretudo devido às interpretações psicanalíticas do comportamento adolescente, de Anna Freud, Peter Blos e Erik Erikson (Taborda-Simões, 2005). A concepção da adolescência como um momento de crise encontra-se presente nos trabalhos de Stanley Hall e Anna Freud, encarando-se esta fase como uma transição problemática entre a infância e a idade adulta (Taborda-Simões, 2005).

Anna Freud caracterizou a adolescência como uma fase de “Tempestade e Tensão”, inevitável e universal. Para Anna Freud (1969) o equilíbrio entre Id, Ego e Superego é perturbado durante a adolescência. O adolescente tenta utilizar defesas antigas para resolver os seus novos impulsos. A necessidade de utilização de novas defesas gera pressão no adolescente, pois os mecanismos utilizados em fases anteriores, podem tornar-se inadequados a uma fase da vida qualitativamente e quantitativamente diferente (Freud, 1969). Os novos mecanismos de defesa, estão relacionados com as suas novas capacidades cognitivas. O jovem pode socorrer-se de argumentos intelectuais altamente abstractos, usando o mecanismo de defesa designado de intelectualização, para justificar o seu comportamento (Freud, 1969). As novas defesas, nomeadamente a intelectualização, ajudam-no a alterar as relações com os pais. A modificação dos laços com os pais, é geralmente acompanhado pela rejeição das atitudes, valores e crenças que partilhou, anteriormente, com eles. Embora a adolescência seja retratada como uma fase de “tempestade e tensão”, a investigação evidência o facto da maioria dos jovens não quebrar estes laços, de uma forma radical. Pelo contrário, continuam a partilhar os ideais parentais e a escolher amigos de acordo com os ideais dos pais (Lerner, 2002). A ideia de crise normativa durante a adolescência parece ser mítica, uma vez que embora as relações

com os pais se modifiquem, vários estudos apontam para que estas relações sejam pautadas pela harmonia e pelo afecto (Arnett, 1999).

Segundo Taborda-Simões (2005), utilizar a ideia de transição para definir a adolescência equivale a caracterizar pela negativa esta fase da vida, uma vez que nada se afirma de concreto, apenas que os adolescentes já não são crianças mas ainda não são adultos. Assim, segundo esta perspectiva, os adolescentes possuem um estatuto ambíguo. O seu papel não se encontra devidamente clarificado, reduzindo-se a adolescência aos problemas que a passagem à idade adulta trás, especialmente nas sociedades em que se encontram ausentes os rituais de passagem/iniciação. É importante perceber como efectuam estas sociedades, a inserção social das novas gerações (Taborda-Simões, 2005). A ideia de transição não está apenas associada à adolescência e, como tal, não serve para a caracterizar. Teoricamente, todas as fases do ciclo de vida podem ser consideradas períodos de transição.

A adolescência pode, por outro lado, ser perspectivada como um período de mudança, no qual emergem novas capacidades, não num processo cumulativo, mas numa interacção entre o sujeito e o meio (Taborda-Simões, 2005). Modelos com um forte enfoque no contexto ecológico, abrem caminho para a compreensão do comportamento do adolescente de acordo com o ambiente em que se encontra e propõem programas de intervenção os quais procuram melhorar o seu ambiente familiar e social. Um exemplo destes programas é o Programa Head Start e mais recentemente, a promoção das interacções significativas entre o jovem e o meio, defendida por Richard Lerner. Para Dixon e Lerner (1992, citados em Fonseca 2007), o aspecto central do contextualismo desenvolvimental é a ideia de que não existe uma causa única para explicar o desenvolvimento individual, quer sejam variáveis internas (biológicas ou psicológicas), externas (ambientais ou institucionais) ou variáveis interpessoais. Para Taborda-Simões

(2005), a escolha desta perspectiva de mudança permite o estudo da adolescência no âmbito da psicologia do desenvolvimento, permitindo caracterizar a adolescência através da emergência de novas capacidades, um processo sobretudo transformador e integrador, um equilíbrio progressivo ou uma adaptação gradual do indivíduo ao meio e a si próprio.

Com o desenvolvimento físico e intelectual durante a puberdade, o adolescente sofre uma enorme expansão das suas capacidades cognitivas e conativas. Do ponto de vista cognitivo, o acesso ao pensamento formal, possibilita o desenvolvimento de áreas essenciais para o desenvolvimento da sabedoria: áreas consideradas pré-requisitos da sabedoria, tais como o pensamento reflexivo ou o raciocínio moral, sofrem um incremento considerável, à medida que o adolescente procura perceber quem é, numa constante descoberta da sua identidade.

2.3) Os pré-requisitos para o desenvolvimento de Sabedoria:

2.3.1) O pensamento operatório formal

O refinamento da análise social e das competências de problem-solving que ocorrem durante a adolescência, decorrentes da emergência do pensamento operatório formal, parecem estar no âmago do conhecimento relacionado com a sabedoria. A capacidade de reconhecer perspectivas múltiplas, procurando soluções que tenham em conta essa multiplicidade, é um dos elementos comuns às diferentes concepções de sabedoria. Esta característica do indivíduo, pode representar uma faceta da sabedoria (Richardson & Pasupathi, 2005) e só é possível após a emergência do pensamento operatório formal. A emergência do pensamento operatório formal, permite ao adolescente imaginar-se como trabalhador, pai, cidadão. Permite-lhe fazer planos, estabelecer objectivos e prioridades e, também, colocar-se no lugar do outro, aumentando a sua capacidade de tomada de

perspectiva, capacidade essencial para o desenvolvimento do conhecimento relacionado com sabedoria (Coleman, 2011). A sabedoria aplica-se à análise dos problemas sociais e pessoais complexos, deficientemente estruturados, podendo ser utilizada (Marchand, 2003): 1) na resolução de situações difíceis de vida; 2) no aconselhamento; 3) na reflexão sobre assuntos de cariz espiritual; A natureza destas reflexões assenta não só em aspectos cognitivos como também em aspectos emocionais e de personalidade, tais como o afecto, a sensibilidade e a compreensão empática, capacidades que permitem a compreensão das intenções dos outros. Estas capacidades assumem uma importância vital na tarefa normativa de desenvolvimento da Identidade e do Eu, durante a adolescência.

Devido à emergência do pensamento operatório formal, o jovem passa a ser capaz de utilizar o pensamento hipotético-dedutivo tanto no campo académico, como no campo social, analisando a realidade com o recurso às novas ferramentas cognitivas adquiridas. A análise das situações sociais é efectuada de uma forma complexa e sofisticada, uma vez que o jovem desenvolve a capacidade de tomada de perspectiva e percebe que a sua opinião é apenas uma entre muitas. Tal competência torna-o mais hábil socialmente, numa altura fundamental para o desenvolvimento da sua identidade: é no âmbito do grupo de pares, (que nesta fase ganham uma importância cada vez maior), que os adolescentes se sentem seguros para experimentar e reflectir sobre os seus gostos e interesses.

O pensamento operatório formal consiste num sistema coerente e complexo, diferente da lógica da criança e que constitui a essência da lógica dos adultos cultos assim como a base das formas elementares do pensamento científico (Piaget 1970, 1972 citado em Marchand, 2003). As operações formais começam pelos 11 ou 12 anos, continuam a desenvolver-se até aos 14-16 anos, altura em que se atinge um equilíbrio (Piaget, 1972 citado em Marchand, 2003). Caso este não se verifique na adolescência intermédia, poderá ocorrer mais tarde, cerca dos 20 anos (Piaget, 1972), não se modificando mais ao

longo da vida do indivíduo, segundo este autor. A capacidade do adolescente para pensar sobre diferentes possibilidades permite-lhe testar hipóteses, como parte do processo de resolução de problemas, pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros (Sprinthall & Collins, 1999), desenvolvendo-se o pensamento perspectivista, isto é, a consciência que diferentes pessoas pensam de forma diferente em relação a uma mesma circunstância.

Ao contrário da infância em que o raciocínio inteligente pauta-se pelo recurso aos objectos concretos e sua manipulação, durante a adolescência emerge e desenvolve-se a capacidade para raciocinar de forma hipotética-dedutiva (Piaget, 1972). Este tipo de raciocínio assenta em novas estruturas, essencialmente diferentes das que caracterizam o raciocínio infantil: 1) o reticulado das 16 operações binárias; 2) o grupo das 4 transformações (INRC) ou grupo de Klein (Piaget, 1953-1954, citado em Marchand, 2003). O raciocínio concreto da criança liga um elemento ao seu vizinh. Pelo contrário, o pré-adolescente e adolescente consegue combinar e permutar os diferentes elementos em análise, manipulando-os de uma forma abstracta, utilizando o raciocínio hipotético-dedutivo (Piaget, 1972). O grupo INRC (Inhelder & Piaget, 1958, citado em Coleman, 2011), possibilita as transformações completas de um dado problema: Transformação de Identidade (reconhece os atributos específicos de um problema), Negação da Operação (cancela a existência de um problema), Transferência Recíproca (tem em conta o oposto do problema), Transferência Correlacional (relaciona o problema com outros) (Coleman, 2011). Só quando se estabelece o grupo INRC, o indivíduo passa a possuir uma estrutura cognitiva apropriada para lidar com abstracções puras.

A formação e conclusão das estruturas cognitivas requerem uma intensa interacção com um ambiente favorável ao seu desenvolvimento: um ambiente que estimule a

curiosidade cultural, a discussão aberta dos assuntos, a crítica construtiva (Piaget, 1972), semelhante ao ambiente de sabedoria descrito por Meacham (1990).

Uma consequência desta expansão do pensamento, é o egocentrismo adolescente. Este manifesta-se de duas formas: 1) audiência imaginária, quando o adolescente passa a acreditar que os outros estão tão preocupados com a sua aparência e comportamento quanto ele próprio, por exemplo; 2) Fábula pessoal, em que os pensamentos e sentimentos são experienciados como únicos. O adolescente constrói uma fábula pessoal, isto é, uma crença de que é único, com pensamentos e sentimentos singulares (Steinberg, 2002). De acordo com Piaget (Inhelder & Piaget, 1958, citados em Lerner, 2002), o adolescente descentra-se através da interacção com os pares, os adultos mais velhos e com o assumir papéis e responsabilidades adultas. Tal descentração permite-lhe, não só o desenvolvimento normativo da identidade, como também possibilita o desenvolvimento de competências de tomada de perspectiva, tolerância de valores e abertura à experiência, características do pensamento sábio.

Demitriou et al. (2002, citados em Coleman, 2011), concluem que não existe apenas um motor de mudança cognitiva durante esta fase, mas sim uma multiplicidade de factores tanto internos como externos, que originam um processo desenvolvimental complexo. Uma das áreas que pode ser considerada um pré-requisito de sabedoria e que se encontra intimamente relacionada com a emergência do pensamento operatório formal é o pensamento reflexivo. A sabedoria pressupõe que o desenvolvimento cognitivo seja acompanhado pelo desenvolvimento do Eu (Kramer, 1990, citada em Marchand, 2003), e na adolescência este desenvolvimento é um imperativo biológico determinante de todas as áreas psicológicas que definem o pensamento adulto.

2.3.2) O pensamento reflexivo

Segundo Sternberg (1990), os indivíduos que manifestam sabedoria: 1) apreciam a ambiguidade e encaram-na como fazendo parte integrante da vida, 2) possuem um estilo metacognitivo que lhes permite saber “o que sabem e o que não sabem, assim como os limites do que pode ser e do que não pode ser conhecido”(citado em Marchand, 2003, p.157), 3) encontram-se motivados para uma análise aprofundada dos problemas, reconhecendo porém, as limitações do seu conhecimento, (Marchand, 2003). Esta capacidade de reconhecer a existência da incerteza e de com ela saber lidar, encontra-se dependente do desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Karen Kitchener e colaboradores são os autores que mais estudos têm desenvolvido sobre o juízo reflexivo. Não analisam directamente a sabedoria, mas consideram os últimos estádios da sua teoria, pré-requisitos de sabedoria.

O Modelo do Juízo Reflexivo, de Kitchener e King descreve o desenvolvimento do raciocínio, da adolescência até à idade adulta. As autoras inspiraram-se no trabalho de Dewey, que advoga que o pensamento reflexivo é utilizado quando as pessoas reconhecem que alguns problemas não podem ser resolvidos com certeza.

Por juízo reflexivo consideram o “raciocínio sobre as fontes do conhecimento em relação à resolução de problemas deficientemente estruturados” (Kitchener, Lynch, Fischer & Wood, 1993, citados em Marchand, 2000, p.893). Por problemas deficientemente estruturados entendem aqueles que não podem ser resolvidos com um elevado grau de certeza, por exemplo, problemas complexos e controversos da sociedade, tais como determinar as causas da fome mundial ou da poluição. O juízo reflexivo desenvolve-se entre a infância e a idade adulta, podendo essa evolução ser influenciada pela aprendizagem. Para avaliar o desenvolvimento do juízo reflexivo construíram uma

entrevista estruturada, de papel e lápis – a entrevista do juízo reflexivo (*reflective judgement interview*) – na qual são apresentados 4 dilemas diferentes, referentes a conhecimentos de natureza histórica, científica, do quotidiano e a situações em que justificações de natureza divina e científica estão em conflito (Marchand, 2005).

Os adolescentes situam-se, tipicamente no nível pré-reflexivo, isto é, nos estádios 1) a 3) e acreditam que o conhecimento adquirido através da palavra da autoridade ou da observação directa é absolutamente certo. Analisam todos os problemas, mesmo os mal-estruturados, como se fossem bem estruturados (King & Mayhewr, 2002).

Segundo Kitchener e Brenner (1990). As pessoas que se situam nos estádios 1 a 3 não reconhecem a existência de incerteza, na medida em que, quando confrontadas com situações de incerteza, consideram que é possível conhecer a verdade. No estádio 1, o conhecimento é conceptualizado de uma forma absoluta e a realidade pode ser conhecida com total certeza, através da observação directa (Marchand, 2003). Não são percebidas crenças alternativas “conhece-se o que se vê”. Os jovens não têm consciência do conflito entre as suas perspectivas, as dos outros e as perspectivas das autoridades (por exemplo, pais ou professores), são consideradas absolutamente verdadeiras. Embora na sua forma mais pura este estádio só se encontre em crianças muito novas, pode persistir em idades posteriores (Kitchener & King, 1990, citadas em Marchand, 2003). No estádio 2, assume-se que o conhecimento é absolutamente certo, embora nem todos possam ter acesso ao mesmo. O conhecimento pode ser obtido através dos sentidos (observação directa) ou através de figuras de autoridade (por exemplo, pais ou professores). As crenças não são justificadas nem examinadas, ou então, são justificadas pela confiança do indivíduo numa figura de autoridade. A maioria dos assuntos possuem uma resposta certa, por isso não existe conflito (ou existe muito pouco conflito) nas decisões acerca de assuntos polémicos (por exemplo, “Se está nas notícias,

é porque é verdade"). No estágio 3, o conhecimento é percebido como absolutamente certo ou temporariamente incerto. Nas áreas em que existem respostas com certeza, as crenças são justificadas por referência às perspectivas das autoridades. Os indivíduos neste estágio defendem que a realidade é totalmente objectiva, embora nem sempre imediatamente conhecida, mesmo para as autoridades (isto é, cientistas, professores) (Kitchener & Brenner, 1990). Neste estágio, os estudantes acreditam que em certas áreas a verdade é totalmente conhecida (por exemplo, nas chamadas ciências duras) mas noutras não é possível (mesmo para as autoridades). Consideram que a “verdade” poderá ser conhecida no futuro mas, não têm a consciência que em algumas áreas do conhecimento insuficientemente estruturadas e complexas, não existem respostas absolutamente certas. (Marchand, 2003). Este nível de pensamento é característico de adolescentes mais velhos e de jovens universitários, embora possa persistir em jovens mais velhos (Marchand, 2003).

Estes estádios acompanham o desenvolvimento intelectual da criança, do estágio operatório concreto até à emergência, durante a adolescência, do pensamento operatório formal.

Os estádios específicos da vida adulta são os que se distribuem pelos níveis de Pensamento Quasi-Reflexivo (Estádios 4 e 5) e Pensamento Reflexivo (Estádios 6 e 7). Os estádios 4 a 7 constituem pré-requisitos do conhecimento relacionado com a sabedoria (Kitchener & Brenner, 1990), uma vez que as pessoas que neles se situam, reconhecem a incerteza do conhecimento. Embora existam subtilezas, entre os estádios 4 e 7, na compreensão das causas da incerteza, nestes estádios há o desenvolvimento da natureza dos juízos, face a situações de incerteza (Kitchener & Brenner, 1990). Para Kitchener e Brenner (1990), são raras as pessoas que se situam no estágio 7. Estas, embora acreditem que o conhecimento é incerto, defendem que se podem efectuar constantes avaliações

quanto aos pressupostos e quanto à melhor ou pior solução dos problemas. De acordo com Kitchener e King (1990, citadas em Marchand, 2004), este estágio, identificado em (poucos) adultos de meia-idade com elevados níveis de cultura, constitui um pré-requisito de sabedoria (Marchand, 2005).

Kitchener e King (1994, citadas em King & Kitchener, 2004) descrevem um estudo longitudinal com a duração de 10 anos, com três grupos etários: alunos do ensino secundário, estudantes universitários e alunos do 3º ano de doutoramento, homogêneos no que diz respeito ao género. Na 1ª aplicação (n=80), as pontuações médias dos alunos de doutoramento (M=5,67), seguidos pelos alunos universitários (M=3,76) e pelos alunos do ensino secundário (M=2,77), eram significativamente diferentes. Ao longo de um período de 10 anos, os alunos do secundário passaram para M=5.29, os alunos universitários para M=5,05 e os alunos de doutoramento para M=6.21. A taxa geral de aumento sugere que o pensamento reflexivo evolui de uma forma lenta e constante. Parece também sugerir que a formação académica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da reflexividade.

King et al. (1994, citados em King & Kitchener, 2004), efectuaram uma revisão de 25 estudos nos quais cerca de 1500 participantes de todos os E.U.A., efectuaram a RJI (Reflective Judgement Interview). As pontuações aumentaram de uma forma lenta mas consistente, ao longo dos diferentes níveis educacionais, passando pelo ensino secundário (M=3,2) ao 1º ano da universidade (M=3,6), último ano da universidade (M=4,0) e estudos avançados de doutoramento (M=5,3). Os estudantes do ensino secundário, evidenciaram, de uma forma consistente, as assunções associadas ao pensamento pré-reflexivo. Entre as amostras universitárias, a mudança para o estágio 4 indica que já aceitaram a incerteza como fazendo parte do processo de conhecimento e usam as evidências de uma forma mais consistente para produzir julgamentos. Só os estudantes

de programas doutorais avançados demonstraram utilizar, de uma forma consistente, as suposições do pensamento reflexivo. Os estudos parecem mostrar, de uma forma consistente, evidência de que o desenvolvimento do pensamento reflexivo encontra-se associado à participação em programas educacionais (King & Kitchener, 2004).

2.3.3) O raciocínio moral

Princípios morais tais como a honestidade, a bondade, o respeito, são valores universais que regem o comportamento humano. A moralidade encontra-se associada aos valores e convenções estabelecidos por cada sociedade a partir da consciência individual, com o propósito de distinguir o bem do mal. Uma das características primordiais da moralidade é ser normativa, prescritiva e generalizável, estando, portanto, mais ligada ao domínio do dever do que ao domínio do ser (Lourenço, 1992).

O raciocínio moral é uma das áreas que pode ser considerada um pré-requisito da sabedoria. O conceito de sabedoria encontra-se associado à bondade e à justiça, difícil imaginar uma pessoa sábia com objectivos malévolos. Sternberg defende que a sabedoria tem, como objectivo, alcançar o bem comum, através do balanceamento de objectivos individuais e sociais. Segundo Kohlberg (1971, citado em Marchand, 2005), autor que mais estudou o desenvolvimento do raciocínio moral, existe um paralelismo entre o desenvolvimento do juízo moral e o desenvolvimento cognitivo. Os indivíduos pré-convencionais são concretos na forma como analisam as situações morais (geralmente estão nos níveis pré-operatório ou operatório concreto, da teoria de Piaget). As pessoas que adoptam uma perspectiva convencional, estarão no nível inicial do operatório formal (Formal A). As pessoas com uma perspectiva pós-convencional, possuem raciocínios específicos às operações formais avançadas (Formal B) ou pós-formais (Marchand, 2005). Alguns autores (por exemplo, Sternberg, 1990), conceptualizam a sabedoria em

termos de pensamento pós-formal. A sabedoria é vista como uma extensão para além dos estágios de inteligência Piagetianos (Piaget, 1972, citado em Sternberg, 1990), sendo considerada um estágio de pensamento para além das operações formais piagetianas. A teoria Kohlbergiana assume que a base da moralidade reside no sentido de justiça, tendo mais a ver com questões de igualdade, equidade, reciprocidade e contratos sociais no âmbito das relações humanas. As normas sociais e morais não são a essência da moralidade (Kohlberg, 1984, citado em Lourenço, 1992). No nível de moralidade Convencional, o que é justo ou injusto relaciona-se com o que está ou não em conformidade com as normas sociais e não com o que oferece punição ou recompensa, ao contrário do nível de moralidade anterior. Há uma orientação para a moralidade interpessoal. O jovem age de forma a parecer bem aos olhos dos outros, com o objectivo de merecer o seu respeito (Lourenço, 1992). Este nível compreende o Estádio 3 e o Estádio 4: No que diz respeito ao estágio 3, pertencente ao nível convencional, estamos perante uma moralidade interpessoal, em que o indivíduo se encontra atento às normas e convenções sociais, na perspectiva do “bom cidadão”, “bom filho”, “bom aluno”. Os indivíduos neste estágio procuram activamente a aprovação social e possuem uma orientação moral para a “boa pessoa”. Desenvolvem a competência de se colocarem “na pele do outro”, imaginando como é que o outro gostaria de ser tratado (“regra de ouro”). A maioria dos adolescentes encontra-se neste estágio (Lourenço, 1992), revelando: 1) a capacidade de formular operações de justiça em termos ideais (regra de ouro), 2) coordenação de perspectivas do ponto de vista de uma pessoa altruísta; 3) orientação para uma moralidade relacional e interpessoal. Ainda no âmbito do nível convencional, o Estádio 4 é também caracterizado, por uma moralidade convencional. No entanto, o ponto de vista adoptado é o ponto de vista da lei mais racional, menos afectivo do que no estágio 3 (Lourenço, 1992), revelando uma orientação para a manutenção da sociedade. Apenam

à razão institucional para gerir pontos de vista em confronto, acautelando questões de justiça processual.

No seu trabalho, Kohlberg aplicou entrevistas, a participantes de várias culturas os quais analisaram dilemas morais e responderam a questões sobre os mesmos. A análise das respostas, na qual Kohlberg teve em consideração o raciocínio mais do que o conteúdo das mesmas, permitiu identificar 3 níveis e 6 estádios de desenvolvimento do juízo moral (Kohlberg & Armon, 1984, citados em Lourenço, 1992): o nível pré-convencional (Estádio 1 e Estádio 2), 2) o nível convencional (Estádio 3 e Estádio 4), 3) o nível pós-convencional (Estádio 5 e Estádio 6). Cada um dos estádios de desenvolvimento moral caracteriza-se por raciocínios de carácter moral, quanto a questões centrais no âmbito da justiça: direitos e deveres em relação a certos bens, igualdade, regras ou princípios (Lourenço, 1992). Kohlberg constatou que as respostas são muito influenciadas pelo assunto abordado e pelos contextos em que os indivíduos se encontram (Sprinthall & Collins, 1999). A família desempenha um importante papel no desenvolvimento da autonomia de valores (Sprinthall & Collins, 1999), isto é, a tendência para os jovens pensarem por si próprios, característico dos níveis convencionais e pós-convencionais. Constance Holstein (1972, citada em Sprinthall & Collins, 1999) efectuou um estudo longitudinal durante 3 anos, com adolescentes entre os 13 e os 16 anos e constatou que quanto mais complexa for a capacidade de raciocínio moral dos pais, maior será a probabilidade dos adolescentes serem classificados no nível convencional em vez do nível pré-convencional. Stanley (1978, citado em Sprinthall & Collins, 1999), refere que podem ser ensinadas estratégias aos pais, para que estes fomentem o desenvolvimento moral dos filhos.

Durante a adolescência, os jovens no 3º ciclo são orientados por importantes questões materialistas, visando a satisfação dos seus interesses próprios i.é, o raciocínio moral pode

ser classificado de pré-convencional (estádio 1 e 2). O pensamento pode ser considerado como externamente orientado, pois os adolescentes, em vez de levarem em conta o seu “Eu”, os seus padrões e valores, dependem, geralmente da opinião dos outros (Sprinthall & Collins, 1999). Por volta dos 13/14 anos, ocorre um declínio significativo do raciocínio pré-convencional (Sprinthall & Collins, 1999) e o estágio 3 começa a assumir uma importância crescente. Esta referência externa modifica-se na passagem da infância para a adolescência: Durante a infância, os pais e professores constituem o grupo que as crianças utilizam como referência, tentando agradar-lhes através da sua conformidade social. Na adolescência o grupo de pares torna-se uma referência mais forte, passando a ser um novo ponto de partida na escolha de valores (Sprinthall & Collins, 1999). O jovem consegue, nesta fase, assumir a perspectiva social dos outros, pois este estágio marca a emergência da empatia genuína, isto é, a capacidade para nos colocarmos, emocionalmente, no lugar de outra pessoa (Sprinthall & Collins, 1999), o que é uma progressão acentuada em relação ao raciocínio dos Estádios 1 e 2, (em que o raciocínio é sobretudo concreto e as escolhas são efectuadas ou para evitar a punição física ou para obter ganhos materiais) (Sprinthall & Collins, 1988). Tal como foi dito anteriormente, no estágio 3, pelo contrário, o pensamento é orientado por questões de cariz mais abstracto: “como é que as outras pessoas encaram os problemas?” ou “como é que as outras pessoas se sentem face a este assunto?” (Sprinthall & Collins, 1999). Nesta faixa etária, de uma maneira global, os estádios 2 e estádios 3 estão na base de quase todas as avaliações morais: Os processos relativos ao estágio 1 decrescem de 22% para 7%; bem como os relativos ao estágio 2 (de 65% para 45%). Só os relativos ao estágio 3 sofrem um aumento significativo (de 15 % para 42%) (Sprinthall & Collins, 1999).

A perspectiva sócio-moral dos sujeitos deste nível moral consiste no ponto de vista de alguém que subordina as necessidades individuais às necessidades do grupo (Kohlberg,

1976, citado em Lourenço, 1992). Por volta dos 16-18 anos, período que corresponde ao ensino secundário, o tipo de raciocínio utilizado é quase exclusivamente, característico do estágio 3. O raciocínio moral, classificado de estágio 2, decresce de uma forma abrupta, passando de 45% a 20% (Sprinthall & Collins, 1999). Ser adequado e respeitado pelo grupo dominante é muito importante nesta fase, pelo que as escolhas em termos de valores vão, também, neste sentido. Embora sejam mais raros, é importante referir o aparecimento de alguns processos classificados de estágio 4 (14%), sinal de que o jovem principia a processar cognitivamente as questões relativas aos valores de acordo com um vasto conjunto de regras e leis sociais (Sprinthall & Collins, 1999). A passagem do estágio 3 para o estágio 4 envolve uma alteração do foco de referência: no estágio 3 o grupo de referência é o grupo social. No estágio 4, o indivíduo é orientado internamente, e desenvolve a capacidade para pensar racionalmente acerca dos problemas.

Entre os 20 e os 22 anos, o estilo de raciocínio moral consiste numa combinação entre o estágio 3 e o estágio 4. Os estádios 1 e 2 declinam para 9%, bem como o estágio 3 que passa de 44% para 31%.

O nível pós-convencional (Estádio 5 e Estádio 6) é alcançado por um número muito pequeno de adultos (Marchand, 2005), geralmente com mais de 20-25 anos, para quem o valor moral das acções depende, em grande medida, da sua conformidade com princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade e à justiça (Lourenço, 1992). É o nível moral de quem compreende as normas na sua relatividade, isto é, como regras de acção cuja finalidade principal é garantir que os princípios éticos universais sejam respeitados em todos os contextos concretos (Lourenço, 1992). Caso contrário, tais normas deverão ser desobedecidas e modificadas. É a perspectiva social de um sujeito que se encontra antes da sociedade, assumindo compromissos com princípios morais, constituintes de uma sociedade boa e justa (Kohlberg, 1976, citado em Lourenço, 1992).

O sujeito pós-convencional sente-se obrigado a respeitar esses princípios por ser “o ponto de vista moral”.

2.3.4) A Identidade e o Eu

A capacidade para efectuar análises críticas, profundas e reflexivas acerca de assuntos fundamentais da vida, é uma componente fulcral tanto da identidade (Erikson, 1963; Marcia, 1966, citados em Webster 2013) como da sabedoria (Webster 2003, 2007). Vários autores consideram que, os indivíduos que se encontram em estados de identidade mais maduros (moratório ou de realização) apresentam também um nível mais elevado de raciocínio moral (Skoe & Marcia, 1991), intimidade (Orlovsky, Marcia, & Lesser, 1976, citados em Kroger, 2000), desenvolvimento do ego, auto-estima e autonomia pessoal (Adams & Shea, 1979), possuindo mecanismos de defesa mais adaptativos (Cramer, 1995).

Durante a adolescência, dadas as condições pessoais e contextuais adequadas, o jovem pode desenvolver, entre outras competências, a motivação para alcançar a sabedoria (Richardson & Pasupathi, 2005). Tal objectivo pode levar os adolescentes a equilibrar os seus interesses com os dos outros, uma característica central de sabedoria conceptualizada por Sternberg (1998).

Para alguns autores (Kramer, 1990), o último estágio de desenvolvimento do Eu constitui um pré-requisito de sabedoria. Neste âmbito salientam-se os modelos de: 1) Erik Erikson, 2) Jane Loevinger e 3) James Marcia. Embora nenhum destes autores tenha estudado especificamente a sabedoria, todos sugerem que os últimos estágios dos seus modelos podem ser considerados pré-requisitos desta qualidade humana. Passaremos a descrevê-los de seguida.

2.3.4.1) Erik Erikson

Figura-chave no estudo do desenvolvimento da identidade humana, Erik Erikson conceptualizou a vida como uma série de etapas sucessivas, cada uma com tarefas desenvolvimentais particulares, de natureza psicológica (Coleman, 2011). Durante a adolescência, para este autor, a tarefa principal consiste em estabelecer uma identidade coerente. Quando tal não acontece, estabelece-se uma identidade difusa. Segundo Erikson, a difusão da identidade pode assumir diversas expressões, tais como desafios ao nível da: 1) intimidade, em que o adolescente teme o compromisso ou o envolvimento que as relações íntimas exigem, com receio da perda da sua própria identidade, podendo levar a relações estereotipadas, ao isolamento, ou à escolha de parceiros inadequados; 2) perspectiva temporal, em que o adolescente sente que é impossível planear o futuro, devido à ansiedade e ambivalência em relação às mudanças associadas à idade adulta. (Erikson, 1968, citado e Coleman, 2011); 3) difusão do empenho, em que o jovem encontra dificuldades em canalizar os seus recursos, de uma forma realista, para o trabalho ou para o estudo (por exemplo, o jovem que desiste de um curso interessante); 4) assunção de uma identidade negativa, quando o jovem escolhe uma identidade exactamente oposta à dos pais ou dos adultos importantes da sua vida, entrando em ruptura com os mesmos. Para Erikson, estes quatro elementos constituem as principais características da difusão de identidade, embora não estejam todas obrigatoriamente presentes num mesmo indivíduo que esteja a passar por uma crise de identidade. Outro dos conceitos que Erikson propõe é o de moratorium psicossocial, um período de tempo em que as decisões importantes são adiadas. Esta fase consiste numa espécie de experimentação social saudável, permitindo-lhe descobrir em que tipo de pessoa se quer tornar. O autor considera que a sabedoria pode desenvolver-se na última fase do ciclo de

vida, através da resolução positiva do desafio Integridade do Eu Vs. Desespero (Erikson, Erikson & Kivnick, 1986).

2.3.4.2) James Marcia

Marcia (1980), traduziu e operacionalizou as ideias de Erikson, com o objectivo de testá-las empiricamente (Coleman, 2011). O trabalho de Marcia (1980), define quatro status de identidade. 1) Difusão de Identidade; 2) Foreclosure de Identidade; 3) Moratória; 4) Obtenção da Identidade. Na perspectiva de Marcia, estes quatro status de identidade podem ser vistos como uma sequência desenvolvimental, mas não no sentido em que um status é pré-requisito para o desenvolvimento do seguinte. Só o estágio moratório parece ser essencial para o desenvolvimento da realização da identidade, uma vez que a exploração que o caracteriza deverá preceder a resolução do desafio da identidade (Marcia, 1966, citado em Coleman, 2011). O autor constatou que ao longo dos quatro anos de faculdade, diminuía os casos de difusão identidade e aumentavam de uma forma constante, os casos de realização de identidade (Marcia 1966, citado em Coleman, 2011).

Estes quatro estádios caracterizam os indivíduos que procuram resolver ou evitar o trabalho de identidade durante a adolescência (Coleman, 2011), através da presença ou ausência de um período de tomada de decisão (crise) e a extensão de investimento pessoal (compromisso ou empenho) em duas áreas: Ideologia e ocupação (Márcia, 1980). Os jovens inseridos no grupo obtenção de identidade, são indivíduos que experienciaram um período de tomada de decisão e escolheram uma ocupação ou objectivos ideológicos. Os jovens que pertencem ao grupo foreclosure também se encontram comprometidos com posições ideológicas e ocupacionais, mas estas escolhas foram efectuadas pelos seus pais/figuras de autoridade e não pelos próprios. Mostram pouca evidência de crise. Durante a difusão de identidade, os jovens não definem objectivos profissionais,

ideológicos ou ocupacionais, independentemente de terem passado ou não, por um período de indecisão. Os indivíduos que se encontram no grupo Moratorium encontram-se a lutar com questões ocupacionais ou ideológicas, estão em plena crise de identidade.

Segundo Marcia (1980), esta abordagem à pesquisa da identidade do ego proporciona uma maior variedade de estilos do que a dicotomia simples proposta por Erikson, identidade vs. confusão de identidade, permitindo a sua testagem empírica. Por exemplo, jovens “foreclosures” podem ser vistos como dignos de confiança ou rígidos, comprometidos ou dogmáticos, cooperativos ou conformistas; O jovem num período moratório, podem ser percebidos como sensíveis ou muito ansiosos, altamente éticos ou hipócritas, flexíveis ou vacilantes. Os indivíduos com difusão de identidade podem ser percebidos como despreocupados ou descuidados, independentes ou esquizóides. Os adolescentes que pertencem ao grupo da identidade realizada, são, na maioria dos casos, vistos como fortes, auto-direccionados e altamente adaptativos.

Segundo Coleman (2011), os indivíduos com realização da identidade e foreclosure partilham um compromisso com os papéis da idade adulta. Contudo, o primeiro sintetizou as figuras de identificação importantes durante a infância, numa configuração pessoal e original enquanto o último não efectua este trabalho desenvolvimental, adoptando identidades criadas por outros. Pelo contrário, os adolescentes no moratório ou com difusão de identidade têm falta de compromisso. Contudo, o grupo no moratório encontra-se a trabalhar para a síntese da identidade enquanto o grupo na difusão de identidade representa uma incapacidade para efectuar um compromisso em relação a alguma forma de identidade adulta.

Segundo Kroeger (2000), a pesquisa dos estados de identidade que decorreu entre o final dos anos 60 e o início dos anos 70 foi efectuada com o objectivo de estabelecer a validade dos quatro estados de identidade (difusão da identidade, moratória, foreclosure

e identidade realizada), baseadas nas variáveis exploração e compromisso (Marcia, 1966, 1967, citado em Kroeger, 2000), encontrados por James Marcia, após analisar entrevistas semi-estruturadas que cobriam assuntos vocacionais, religiosos, valores políticos. Os estudos iniciais foram conduzidos inteiramente com adolescentes na fase final, do género masculino. No início dos anos 70, houve uma tentativa de encontrar domínios de entrevista adequados às mulheres da época, concretizando-se a validade dos estados de identidade, também para a população feminina.

Durante os anos 80, o interesse nos conteúdos ou domínios que definem a identidade continuou, como a extensão da entrevista de estados de identidade a ser alargada para outros grupos etários e culturais. Foi criada uma nova medida de papel e lápis (Kroeger, 2000). Grotvant, Thorbeck e Meyer (1982) descrevem uma extensão da entrevista dos estados de identidade de Marcia (1966, citado em Coleman, 2011), em três domínios interpessoais: amizade, namoro e papéis sexuais. Os autores efectuaram um estudo em que a entrevista expandida foi administrada a 81 adolescentes, alunos do ensino secundário, homogeneamente distribuídos por género. Archer (1989) adicionou o domínio família/prioridades de carreira às suas entrevistas a alunos do ensino secundário. Os estudos iniciados no final dos anos oitenta salientaram a importância da etnicidade como domínio da identidade (Phinney & Rotheram, 1986; Phinney, 1989).

A sequência desenvolvimental dos quatro status de identidade propostos por Marcia. Vários investigadores mostraram que é muito improvável ocorrer a realização da identidade, antes dos 18 anos. Nos jovens da adolescência intermédia foi encontrada muito pouca diferenciação entre grupos. Embora a auto-reflexão possa ocorrer durante este período, a formação da identidade adulta não ocorre senão na adolescência final, ou mesmo muito mais tarde (Coleman, 2011) Os estudos de Pulkkinen e Kokko (2000) e de Luyckx e Goossens (2006) apoiam esta ideia. Parece claro que o desafio da identidade

não é necessariamente resolvido num dado ponto no tempo, mas continua a re-emergir uma e outra vez, à medida que o indivíduo passa do final da adolescência para jovem adulto.

A acção sábia também pode estar relacionada com a personalidade e, em particular, com o equilíbrio entre a acção e a reflexão. Embora não exista pesquisa que examine a acção sábia entre os adolescentes, existe um considerável corpo de pesquisa que examina o comportamento arriscado ou insensato entre os jovens, e as características de personalidade que contribuem para esses comportamentos (Santos, 2011).

2.3.4.3) Jane Loevinger

Jane Loevinger, tal como Erikson, não analisou directamente a sabedoria. Criou um modelo de desenvolvimento do Eu em que os últimos estádios podem ser considerados pré-requisitos da sabedoria.

Para Loevinger (1976–1982), o Eu diz respeito à estrutura da personalidade (carácter), que tem como função sintetizar diferentes facetas psicológicas do indivíduo tais como: o controlo dos impulsos/desenvolvimento do carácter, o estilo interpessoal, as preocupações conscientes e o estilo cognitivo. Loevinger (1976-1982), utilizou o conceito de desenvolvimento do ego num sentido holístico, isto é, referindo-se ao processo em que o indivíduo tenta integrar e dar sentido às suas experiências.

Loevinger fundamentou a sua teoria num número elevado de respostas dadas por sujeitos de diferentes idades e de diferentes níveis sociais, a um conjunto de 36 frases incompletas (*Washington University Sentence completion*) por exemplo: “quando penso na minha mãe...”, “se não conseguir obter aquilo que eu quero...”, “quando sou criticado...”, “o meu maior problema é...” (Loevinger & Wessler, 1970 citados em Marchand, 2000). A partir da análise das respostas, a autora identifica uma série de

estádios que se desenrolam da infância ao fim da idade adulta. Estes diferenciam-se, progressivamente, no que diz respeito ao controlo dos impulsos, às relações interpessoais, à percepção do outro e às preocupações conscientes que orientam a apreensão do real (Vandenplas-Holper, 2000).

Segundo esta autora e investigadora, os estádios característicos da adolescência são o Auto-protector, o Conformista, o Auto-conhecimento, o estágio de Consciência e o Individualista (Sprinthall & Collins, 1999). Passamos, seguidamente, a descrever de uma forma sucinta, cada um deles.

O Estádio Auto-protector caracteriza-se pela aprendizagem do auto-controlo dos impulsos, antecipando as recompensas e punições imediatas e punições a longo prazo (Loevinger, 1976/82, citada em Marchand, 2000). O indivíduo compreende que existem regras e que, caso não as cumpra, é importante não ser apanhado para não ser punido. O seu estilo interpessoal consiste na cautela, manipulação e exploração (Sprinthall & Collins, 1999).

No Estádio Conformista, o indivíduo faz depender o seu próprio bem-estar do bem-estar do grupo, e, por isso, a desaprovação dos outros é percebida como uma punição. Os sujeitos que se encontram neste estágio, tendem a ser insensíveis em relação às diferenças individuais, manifestando um comportamento muito estereotipado, particularmente no que diz respeito aos papéis associados ao género (Loevinger, 1976/82, citada em Marchand, 2000). Há uma conformidade com as regras sociais, vergonha e culpa pelo desrespeito das leis. O estilo interpessoal caracteriza-se pelo sentido de pertença (Sprinthall & Collins, 1999) ao grupo.

O Estádio de Auto-Conhecimento, é um nível de transição entre o estágio conformista e o estágio de consciência. Caracteriza-se pelo aumento de consciência de que para cada situação existem múltiplas resoluções e de que nem sempre se pode viver de acordo com

as normas sociais. Reforça-se a aceitação das diferenças individuais, embora a base dos juízos seja constituída mais por categorias esteriotipadas (sexo, idade, estatuto marital), do que pelas diferenças individuais (Loevinger, 1976/82 citada em Marchand, 2000). O seu estilo interpessoal é caracterizado por uma consciência do Eu em relação ao grupo, sendo capaz de prestar ajuda ao mesmo (Sprinthall & Collins, 1999).

No Estado de consciência, o indivíduo tenta viver de acordo com as regras e ideias escolhidas e avaliados por si próprio. Possui uma profunda compreensão dos pontos de vista dos outros e procura basear as relações interpessoais na reciprocidade (Loevinger, 1976/82, citada em Marchand, 2000). É responsável e centrado na comunicação com os outros (Sprinthall & Collins, 1999).

O estágio Individualista é um estágio de transição entre os estádios de consciência e autónomo e caracteriza-se pelo respeito pela individualidade própria e dos outros (Sprinthall & Collins, 1999). Os sujeitos deste nível estão muito centrados no conflito interno dependência/independência (Loevinger, 1976/82, citada em Marchand, 2000). Segundo Loevinger (citada em Sprinthall & Collins, 1999), no princípio da adolescência (entre os 12 e os 15 anos), os estádios predominantes são: o estágio Auto-Protector, o estágio Conformista e o estágio de Auto-Confiança. Nos anos intermédios da adolescência, (entre 15 aos 18 anos) os estádios característicos são o estágio Conformista, o estágio de Auto-Consciência e o estágio de Consciência. Na parte final da adolescência (entre os 18 e os 21 anos), os estádios são os anteriores mais o estágio Individualista. Assim, ao longo da adolescência, ocorre uma progressão do desenvolvimento do Eu, no sentido da autonomia do indivíduo. No início da adolescência o jovem procura seguir as regras da sociedade apenas com o objectivo de evitar a punição (correspondendo ao estágio pré-convencional no modelo do juízo moral de Kohlberg). À medida que o jovem

amadurece e ganha experiência de vida, há uma tônica muito forte no respeito pela individualidade própria e dos outros e na procura de autonomia.

A ligação entre a sabedoria e a identidade tem sido pouco estudada empiricamente, não só devido à complexidade do constructo sabedoria, como também ao facto da operacionalização da definição de Identidade ser pouco permeável à investigação. Um dos poucos estudos empíricos que examina esta relação foi efectuado por Webster em 2013. O autor utilizou uma amostra constituída por 112 mulheres e 47 homens, entre os 17 e os 38 anos ($X=20$ anos), medindo a Identidade, a sabedoria (utilizando o SAWS), a complexidade atribucional e narrativas críticas de vida. Webster constatou que o estilo de identidade informacional (o qual pode ser apresenta semelhanças com à realização da identidade de Marcia), encontra-se positivamente correlacionado com a sabedoria, a empatia e a complexidade atribucional, sugerindo que o tipo de processamento cognitivo-emocional associado a este estilo de identidade permite o desenvolvimento de sabedoria. Pelo contrário, formas menos maduras de processamento da identidade, envolvendo menos empatia e abertura, bem como elevado conservadorismo e preconceito (isto é, estilo de identidade normativo), não estão relacionados ou estão relacionados negativamente, (respectivamente) com a sabedoria. Introspecção baixa, pouca complexidade cognitiva, uso de estratégias de coping evitantes (o que corresponde ao estilo de identidade difuso, ou, segundo, Marcia, à difusão de identidade) não estão correlacionados com a sabedoria. Beumont (2011), usando a 3D-WS (Ardelt, 2003) e o questionário de estilos de identidade (ISI, Berzowsky, 1992), constatou que o estilo informacional se encontra positivamente correlacionado com a sabedoria, o estilo normativo não se encontra correlacionado e o estilo difuso encontra-se negativamente correlacionado com a sabedoria (Webster, 2013). A empatia e a complexidade atribucional estão positivamente correlacionadas com a sabedoria: A sabedoria envolve a

capacidade de ver além das aparências, tendo em conta a multiplicidade de motivos que estão na origem do comportamento dos outros. As pessoas com elevados níveis de sabedoria narram os seus acontecimentos de vida “sábiamente”, isto é, mais provavelmente descrevem acontecimentos complexos e traumáticos: 1) inseridos num contexto complexo e alargado; 2) procurando lições de vida aprendidas e insights ganhos com a situação; 3) procurando o sentimento de “closure” e seguem em frente com as suas vidas; Estas competências permitem que os indivíduos sábios transformem experiências difíceis e complexas de vida em oportunidades de crescimento pessoal.

2.4) Os Estudos que analisam Sabedoria na Adolescência

Existem poucos estudos sobre a sabedoria durante a adolescência, na medida em que este constructo tem sido associado, ao envelhecimento, ou seja, altos níveis de sabedoria só poderiam ser encontrados em adultos na terceira idade, altamente escolarizados. Tal como vimos anteriormente, a pesquisa tem demonstrado, pelo contrário, que as sementes de sabedoria podem ser encontradas durante a adolescência (Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001). As mudanças, durante esta fase, na capacidade intelectual, personalidade encontram-se bem documentadas (e.g., Grotevant, 1998; Kail, 1995; Lerner & Galambos, 1998; Petersen, 1988; van Lieshout & Haselager, 1992 citados em Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001). Os aumentos na capacidade intelectual e abertura à experiência durante a adolescência podem levar a um aumento do desempenho relacionado com a sabedoria (Staudinger et al., 1997). Os adolescentes também mostram crescimento em áreas como o planeamento e resolução de problemas da vida quotidiana, tomada de decisão, o raciocínio moral (Colby, Kohlberg, Gibbs, & Lieberman, 1983, citados em Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001), o raciocínio acerca de assuntos complexos com soluções

incertas (Kitchener, Lynch, Fischer, & Wood, 1993, citados em Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001) e raciocínio acerca de tópicos emocionais (Blanchard-Fields, 1986; Sebbly & Papini, 1994, citados em Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001). Pensa-se que estas capacidades deverão facilitar altos níveis de conhecimento e julgamento relacionados com a sabedoria.

Foi no contexto teórico e metodológico do Paradigma de Berlim, que foram efectuados a maioria dos estudos que relacionam sabedoria e adolescência. No entanto, existem também estudos que utilizam Narrativas Autobiográficas e o Questionário 3D-WS. Os resultados apontam para que a adolescência seja o maior período normativo para a emergência do conhecimento relacionado com a sabedoria.

Durante a adolescência e até ao início dos vinte anos, ocorre uma forte mudança desenvolvimental cognitiva e conativa, propiciadora do desenvolvimento de sabedoria e esta parece ser normativa. No entanto, durante a idade adulta, este desenvolvimento não é um fenómeno normativo. Nesta fase, o desenvolvimento de sabedoria aparenta estar mais relacionado com as experiências pessoais e profissionais do indivíduo. Tal diferenciação implica que os mecanismos de mudança desenvolvimental no conhecimento relacionado com sabedoria, possam diferir nestes dois grupos etários.

2.4.1) Os Estudos efectuados com o Paradigma de Berlim

Para Baltes a sabedoria diz respeito ao desempenho de perito no domínio da pragmática da vida, isto é, julgamento excepcional ou de perito em relação a assuntos mal-estruturados e complexos da vida. O domínio da pragmática fundamental da vida compreende um corpo de conhecimento acerca: das variações e condições do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida: Da natureza e comportamento

humano, tarefas e objectivos de vida, relações sociais, dinâmicas interrelacionais do significado da vida. Compreende, também diversos tipos de raciocínio, tais como, a integração de evidências contraditórias ou saber lidar com a incerteza.

(Smith & Baltes, 1990; Smith & Baltes, 1992; Baltes, Staudinger, Maercker & Smith, 1995; Pasupathi & Staudinger, 2001). No Paradigma de Berlim (Staudinger, 1996, citada em Marchand, 2000), a sabedoria é definida enquanto um ideal nunca alcançável. Por esta razão, tal como foi dito anteriormente, os autores diferenciam o conceito de sabedoria (*wisdom*) do conceito de conhecimento relacionado com sabedoria (*wisdom related knowledge*). O primeiro refere-se ao nível de mestria em lidar com situações mal-estruturadas, enquanto o segundo diz respeito a níveis inferiores de conhecimento e desempenho (Marchand, 2000), em situações similares.

Num estudo que teve como objectivo analisar as respostas de conhecimento e julgamento relacionado com sabedoria, na adolescência, Pasupathi, Staudinger e Baltes (2001), pediram a 146 adolescentes (entre os 14 e os 20 anos) e 58 jovens adultos (entre os 21 e os 37 anos), para responder a questões sobre dilemas mal-estruturados. Os entrevistadores, treinados intensivamente, efectuaram três sessões com a duração de 1h 30/2h cada (aproximadamente). Na primeira sessão, os participantes completaram a entrevista de sabedoria de Berlim (Staudinger et al., 1994), respondendo a três dos seis dilemas relacionados com sabedoria. O procedimento começou com o treino em “pensar alto”, (Thinking Aloud) (Ericsson & Simon, 1984), após o qual os participantes treinavam as respostas a tarefas semelhantes a dilemas relacionados com sabedoria (por exemplo, “Imagina que alguém pretende comprar uma casa para uma mascote. O que é que essa pessoa deve ter em consideração?). Após cinco minutos a pensar no dilema, os participantes deveriam dar a sua resposta, as quais foram gravadas. O segundo e o terceiro dilema seguiram os mesmos procedimentos. Depois de responderem aos três dilemas, os

participantes completavam os questionários com escala de likert, avaliando a experiência, o envolvimento emocional, o interesse e dificuldade que cada um destes dilemas apresentava. Completaram também uma versão resumida das Matrizes Progressivas de Raven (Baltes, Kliegl, & Dittmann-Kohli, 1988; Raven, 1971, citados em Pasuphati, Staudinger & Baltes, 2001). Uma semana depois, a segunda sessão envolvia uma versão abreviada da tarefa de treino, duas tarefas adicionais, os restantes dilemas relacionados com sabedoria e as avaliações de *follow up*. Os participantes completavam depois o subtteste de vocabulário do Teste de Inteligência Hamburg-Wechsler (HAWIE; Wechsler, 1982, citado em Pasuphati, Staudinger & Baltes, 2001). As respostas foram transcritas *verbatim* e classificadas por um grupo de investigadores experientes, treinado para o efeito, de acordo com os cinco critérios de sabedoria definidos pelo paradigma de Berlim. Os dilemas apresentados foram os seguintes: 1) Tema experiência sexual “Um(a) adolescente sente que tem menos experiência sexual do que os seus amigos e isso preocupa-o(a). O que pode o adolescente fazer ou pensar nessa situação?”; 2) Tema Teste: “Um(a) adolescente falhou num teste muito importante para o seu futuro. O que pode um adolescente fazer e pensar nessa situação? 3) Tema Divórcio: “Um adolescente fica a saber que os seus pais querem divorciar-se. O que poderia ele/ela fazer e pensar acerca dessa situação?” 4) Tema suicídio: “Uma pessoa recebe um telefonema de um bom amigo, que diz que não consegue continuar a viver, quer cometer suicídio. O que pode a pessoa fazer e pensar nessa situação? 5) Tema Significado da vida: “Uma pessoa, ao pensar sobre a sua vida compreende que não atingiu os objectivos que imaginava que iria atingir. O que pode a pessoa fazer ou pensar nessa situação?”

Os autores esperavam: a) que os adolescentes tivessem piores resultados do que os adultos; b) que a idade e o conhecimento relacionado com sabedoria estivessem

associados positivamente durante a adolescência, e c) que esta relação não se encontrasse no grupo dos jovens adultos.

Os resultados mostraram que o desempenho em tarefas relacionadas com sabedoria foi mais baixo nos adolescentes do que nos adultos. Ao mesmo tempo, o factor “idade” no grupo dos adolescentes estava associado com o aumento do desempenho dentro desse grupo etário. Tal como previsto, esse aumento cessa após os 20 anos, aproximadamente. No que diz respeito às relações entre idade e conhecimento relacionado com sabedoria tendo em conta as tarefas, os critérios utilizados e género dos participantes, os resultados encontrados foram: a) todos os participantes tiveram melhor desempenho nos critérios básicos do que nos meta-critérios, mas tal foi mais evidente no caso dos adolescentes; b) tal como esperado, os desempenhos no critério “rico conhecimento procedimental” foi mais pobre do que os desempenhos no critério “rico conhecimento factual”, mas tal foi mais evidente no caso dos adolescentes; c) Todos os participantes apresentaram melhores resultados no contextualismo life-span, do que os outros dois meta-critério, particularmente os adolescentes; d) o critério incerteza foi mais difícil para os adultos do que para os adolescentes: As raparigas tiveram um melhor desempenho do que os rapazes. Só os adultos beneficiaram com emparelhamento com a idade do personagem do dilema. O desempenho dos adolescentes foi muito semelhante, independentemente do conteúdo da tarefa.

Num estudo posterior, utilizando o Paradigma de Berlim, com o objectivo de perceber se o conhecimento relacionado com sabedoria nos adolescentes é diferente do conhecimento relacionado com sabedoria dos adultos, Staudinger e Pasupathi (2003) utilizaram duas amostras: Uma amostra de adolescentes (n=148), com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos e uma amostra de adultos (n=143), com idades compreendidas entre os 35 e os 75 anos de idade. Os participantes responderam

verbalmente a duas tarefas relacionadas com sabedoria e completaram uma bateria psicométrica, envolvendo medidas de inteligência, personalidade e interface entre inteligência e personalidade. Os participantes de ambas as amostras efectuaram a Entrevista de Sabedoria de Berlim, para avaliar o conhecimento relacionado com sabedoria (Staudinger, Smith, & Baltes, 1994). Tal como no estudo anteriormente descrito, os participantes responderam a dilemas que envolviam uma pessoa hipotética, através do método do “Think Aloud”. Para os adolescentes, as sessões iniciais (eram três, na totalidade), envolveram responder a seis tarefas relacionadas com sabedoria. Foram usados dois dilemas, apresentados aos participantes aleatoriamente: Um dilema cujo tema é o “suicídio” e outro cujo tema é “significado da vida”. Seguidamente, numa terceira sessão, foram utilizadas medidas de papel e lápis para examinar as características psicológicas em estudo. Foram aplicadas medidas de inteligência, personalidade e medidas de interface entre a inteligência e a personalidade, tais como a criatividade, o raciocínio moral e a inteligência social a todos os participantes (Staudinger & Pasupathi, 2003). Tal como esperado, as correlações entre o conhecimento relacionado com sabedoria e os indicadores de inteligência cristalizada e traços de personalidade eram menores entre adultos do que entre adolescentes. Com excepção da inteligência social, as medidas de interface, não apresentaram diferenças por grupo etário. No entanto, os dados apoiaram a hipótese acerca dos preditores de conhecimento relacionado com sabedoria serem diferentes na adolescência vs. idade adulta. Especificamente, para os adolescentes, a inteligência cristalizada e a personalidade demonstraram ser os mais fortes factores de desempenho, relacionados com sabedoria. Os adultos, pelo contrário, tiveram como medidas mais fortes as características de interface. Em ambos os grupos etários, é a criatividade que tem o factor preditivo mais importante, só sendo no entanto, significativa, na amostra dos adultos.

2.4.2) Os Estudos baseados nas narrativas autobiográficas

Bluck e Gluck (2004), estudaram a sabedoria tendo por base a perspectiva da “sabedoria experienciada”, em diferentes faixas etárias. A sabedoria é conceptualizada como uma estratégia de coping especial, em que o indivíduo evoca todos os recursos intelectuais e afectivos de que dispõe (Baltes & Staudinger 2000, citadas em Bluck & Gluck 2004) para resolver um problema único, transformando um evento negativo numa oportunidade de desenvolvimento e crescimento psicológico.

A amostra foi constituída por 86 participantes, de nacionalidade alemã: 28 adolescentes (15-20 anos), 27 jovens adultos (30-40 anos) e 31 adultos na terceira idade (60-70 anos), a quem foram pedidas narrativas autobiográficas. As narrativas de memórias autobiográficas consistem em descrever momentos em que os indivíduos disseram, pensaram ou fizeram algo sábio. Os resultados mostraram que todos os grupos etários usaram a sabedoria experienciada para transformar as situações negativas da vida em situações positivas e têm a mesma probabilidade de ligar estes acontecimentos sábios experienciados, a períodos temporais mais alargados (Bluck & Gluck, 2004). Os jovens adultos e os adultos mais velhos também relacionavam as experiências de sabedoria com a história de vida, explicando como se relacionam com consequências tardias da vida, com a direcção que a vida tomou. Ao contrário dos adolescentes, tanto os adultos mais velhos, como os mais jovens, referiam o impacto desse acontecimento nas suas vidas. Esse impacto traduziu-se na aprendizagem lições de vida ou desenvolvimento de uma filosofia de vida.

Os resultados mostraram que as narrativas dos adolescentes eram semelhantes às dos adultos, em número de eventos recordados e na relação com experiências fundamentais de vida. As diferenças entre os grupos etários situaram-se: 1) na generalização, sendo que

os adolescentes generalizavam menos para outros contextos, as lições aprendidas; 2) os adolescentes relacionavam menos as lições aprendidas, com a experiência de vida. Razões possíveis para estas diferenças prendem-se com o facto dos adolescentes ainda não terem experiências de vida suficientes para generalizar, embora possam ter a capacidade para pensar e agir sabiamente.

Num estudo posterior, Gluck, Bluck, Baron e McAdams (2005), usaram novamente a abordagem da narrativa autobiográfica para analisar a relação da idade com vários aspectos da sabedoria. Efectuaram dois estudos de carácter qualitativo: O primeiro estudo, analisou os dados do estudo referido anteriormente (Bluck & Gluck, 2004), de acordo com três dimensões diferentes de sabedoria, nomeadamente, 1) empatia e apoio; 2) auto-determinação e assertividade; 3) conhecimento e flexibilidade. Os resultados não mostraram diferenças significativas por idade, nas diferentes dimensões de sabedoria: 1) Os registos autobiográficos dos adolescentes envolveram mais situações em que se demonstrava empatia e apoio. 2) Os adultos no início da meia-idade focaram-se, sobretudo, na auto-determinação e na assertividade. 3) Os adultos mais velhos, reportaram situações que envolvem conhecimento e flexibilidade, como expressões de sabedoria.

No Estudo 2, que analisou as respostas de 51 participantes, americanos, com idades compreendidas entre os 30 e os 72 anos, sendo 70% da amostra do género feminino, os resultados confirmaram os resultados do Estudo 1.

2.4.3) As Medidas de Auto-relato de Sabedoria: 3D-WS

Asadi, Amiri, Molavi e Noaparast (2012) analisaram a sabedoria auto-relatada. A amostra constituída por 345 indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos, foi distribuída por cinco grupos etários e respondeu ao questionário 3D-WS de Mónica Ardelt. Os resultados mostram que existem diferenças significativas entre os

cinco grupos etários, nas dimensões reflexiva e afectiva da sabedoria, não existindo diferenças na dimensão cognitiva. Os efeitos da idade foram especialmente significativos entre o Grupo 1 (adolescentes entre os 15 e os 17 anos) e o Grupo 5 (adultos entre os 55 e os 65 anos), na dimensão reflexiva. Estes dois grupos pontuaram significativamente mais baixo do que os restantes grupos etários.

Os resultados sugerem que é importante analisar as diferentes dimensões da sabedoria, ao estudar o efeito da idade.

Em síntese, estes estudos mostram que se encontram respostas de sabedoria (ou de conhecimento relacionado com sabedoria) durante a adolescência com características específicas em relação a outras fases da vida. De acordo com a revisão de literatura, existem evidências indirectas de sabedoria durante a adolescência, decorrentes do desenvolvimento da Identidade, do desenvolvimento da personalidade do desenvolvimento cognitivo e das características de interface entre a cognição e a personalidade.

Os adolescentes, nos meta critérios, pontuam mais alto no contextualismo life-span e lidam melhor com a incerteza. Tais estudos mostram ainda que os adolescentes e adultos mostram diferenças no conhecimento relacionado com a sabedoria: No caso dos adolescentes, este conhecimento é de natureza normativa e factual, uma vez que a experiência de vida, é, na maioria dos casos, muito reduzida. Paradoxalmente os adolescentes lidam melhor com a incerteza do que os adultos. Os adultos, pelo contrário, manifestam um conhecimento relacionado com sabedoria, mais fruto de condicionantes sociais (por exemplo, profissão, parentalidade) e pessoais.

Síntese do capítulo:

A adolescência é, cada vez mais, uma etapa da vida extensa na sua duração e de complexa definição, podendo prolongar-se por 15 ou mais anos. Algum do comportamento adolescente pode ser explicado com o recurso às teorias da adolescência: o ponto de vista “tempestade e tensão”, assenta na ideia de que a perturbação nesta fase da vida é de cariz biológico, portanto, inevitável. No entanto, a adolescência não é uma etapa necessariamente turbulenta para todos os jovens e suas famílias.

Para os adolescentes, suas famílias e sociedade em geral parece ser mais útil a perspectiva do contextualismo desenvolvimental, a qual considera fundamental analisar os micro e macro contextos em que o adolescente se encontra inserido. Os defensores desta perspectiva consideram que meio familiar, académico, social e cultural são factores determinantes para o desenvolvimento do jovem e, compreensão cabal do seu comportamento. Esta visão do adolescente em contexto, como um período de intensa mudança, permitiu criar e aplicar políticas de apoio a jovens carenciados e a suas famílias, um pouco por todo o mundo.

Do ponto de vista cognitivo, emerge a capacidade para apreender e manipular conceitos abstractos, permitindo ao adolescente analisar um problema tendo em conta todos os ângulos possíveis: a emergência do grupo INRC, o qual caracteriza as operações formais, típicas desta etapa. Esta mudança qualitativa do raciocínio permite ao jovem pensar a realidade social, criticando-a e, simultaneamente, imaginar-se como cidadão, em múltiplos papéis sociais.

A emergência do pensamento formal e a expansão de outras capacidades cognitivas e conativas, relacionadas com o desenvolvimento da sabedoria tais como: o pensamento reflexivo, o julgamento moral, a Identidade e o Eu, são considerados pré-requisitos para o desenvolvimento de sabedoria.

Abordamos características que pensamos estarem relacionadas com o desenvolvimento da sabedoria, durante a adolescência. Kitchener e King, Kohlberg, Loevinger, Erikson, Marcia, trabalharam em diferentes áreas do estudo do desenvolvimento psicológico do adulto, contribuindo de forma explícita ou implícita para o constructo sabedoria. Kitchener e King consideram o acesso ao último estágio do desenvolvimento do juízo moral um pré-requisito de sabedoria; Kohlberg conceptualiza os últimos estádios de desenvolvimento do juízo moral como características comuns à sabedoria. A existência de integridade moral e a orientação para os valores são indissociáveis de sabedoria. Para muitos autores, um indivíduo não pode ser sábio sem ser bom (Sternberg, 2001, Baltes & Staudinger, 2004, citados em Trowbridge, 2005) e mantém que a sabedoria está relacionada com o estágio mais elevado do modelo do desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg, (isto é, estágio pós-convencional).

Outra das áreas abordadas foi o desenvolvimento da identidade, uma das tarefas fundamentais da adolescência e do jovem adulto. Autores como Erikson e Márcia sustentam que a emergência do pensamento formal é imprescindível para que o adolescente seja capaz de perceber o que gosta o que não gosta, para que se consiga imaginar como cidadão, profissional, etc... no fundo, para que consiga construir uma identidade realizada. Esta dificilmente irá ser alcançada antes dos 18 anos, segundo os referidos autores.

Para o desenvolvimento da sabedoria ocorrer, são considerados pré-requisitos de sabedoria, os últimos estádios dos modelos referidos anteriormente. No entanto, do ponto de vista desenvolvimental, espera-se que os adolescentes estejam em estádios intermédios desses mesmos modelos.

Uma vez que a maioria dos jovens, encontram-se em estádios de desenvolvimento menos evoluídos, nas áreas consideradas pré-requisitos de sabedoria, e que a sabedoria é

rara de encontrar na idade adulta, será que iremos encontrar respostas de sabedoria na adolescência?

Se perspectivarmos a sabedoria como um traço de personalidade, será que iremos encontrar (raros) jovens adolescentes, nos últimos estádios dos diferentes pré-requisitos para o desenvolvimento de sabedoria? Serão estes que, sob influência do meio adequado, irão desenvolver a sabedoria?

Como foi referido anteriormente, são poucos os estudos sobre a sabedoria durante a adolescência, pois este constructo tem sido associado ao envelhecimento. Altos níveis de sabedoria só poderiam ser encontrados em adultos na terceira idade, altamente escolarizados. A pesquisa tem demonstrado, pelo contrário, que as sementes de sabedoria podem ser encontradas durante a adolescência (Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001). Tal como durante a idade adulta, respostas sábias durante a adolescência são raras. No entanto, ao contrário dos adultos, os adolescentes possuem o potencial para tornar-se sábios com o avançar dos anos. Compreender este processo pode ensinar-nos muito acerca das origens da sabedoria (Richardson & Pasupathi, 2005) e das formas de intervir para a potenciar durante a adolescência.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 - Metodologia

Neste capítulo, descreve-se a metodologia utilizada no presente trabalho. São descritos a questão central do trabalho, os objectivos do trabalho, a amostra, os instrumentos, o design e tipo de estudo.

3.1) A Questão Central

Tendo em conta que os pré-requisitos de sabedoria (elevadas capacidades cognitivas e socio-cognitivas) se desenvolvem substancialmente durante a adolescência a questão central do nosso trabalho foi saber se se encontram manifestações de sabedoria durante esta fase do ciclo de vida.

No caso de serem encontradas respostas de sabedoria em adolescentes, interessava ainda saber:

- 1) Se há evolução na sabedoria, ao longo das três fases da adolescência?
- 2) Se existe influência do género nas respostas de sabedoria?
- 3) Se existem factores ambientais que potenciam as respostas de sabedoria durante a adolescência.

3.2) O objectivo principal:

O objectivo principal deste trabalho foi analisar se existem respostas de sabedoria na adolescência. Para tal foi aplicado o questionário de Sabedoria de Jeffrey Webster, Self-

Assessed Wisdom Scale (SAWS). Dado que os resultados no SAWS não foram consistentes com os resultados da maioria dos trabalhos sobre sabedoria, foi aplicada a uma amostra reduzida de adolescentes a metodologia de Berlim - thinking aloud, sobre situações dilemáticas de vida.

Objectivos Específicos:

Os objectivos específicos foram:

- 1) Verificar se existe evolução nas respostas de sabedoria ao longo das três fases da adolescência.
- 2) Analisar se há influência do género nas respostas de sabedoria.
- 3) Identificar quais os factores que favorecem respostas de sabedoria.

3.3) O paradigma e design de investigação

Tal como foi dito anteriormente, dada a natureza multidimensional do constructo sabedoria, existem diferentes metodologias de avaliação, não existindo ainda um acordo, entre os investigadores, sobre qual é o melhor método para proceder a esta avaliação: medidas de desempenho (tais como os dilemas utilizados na metodologia de Berlim), mais ligadas a medida de sabedoria geral, ou medidas de auto-relato (tais como os questionários), mais ligados à medida da sabedoria pessoal.

Segundo Creswell (2003), os investigadores em ciências sociais, têm optado por estudar a realidade utilizando apenas métodos quantitativos ou métodos qualitativos e, segundo este autor, só muito recentemente, a opção por ambas as metodologias tem sido efectuada, uma vez que as diferentes metodologias subscrevem perspectivas, aparentemente antagónicas. A combinação de abordagens, técnicas, métodos e linguagens, quantitativas e qualitativas, num

mesmo estudo, designa-se por métodos mistos de investigação ou abordagem integradora (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

O nosso estudo exploratório, é um *design exploratório sequencial* (Figura 1), ou seja, trata-se de uma abordagem pluralística em que foram utilizados questionários, entrevistas semi-estruturadas e a metodologia “think aloud”(paradigma de Berlim).

No que concerne à dimensão temporal, este estudo tem um carácter *transversal*, na medida em que os resultados de vários grupos independentes, são comparados num dado momento no tempo (Almeida & Freire, 2003). Na medida em que não se introduz qualquer tratamento nem se manipulam as variáveis independentes, o estudo pode ser classificado como *não experimental*.

Em síntese, este estudo, de carácter transversal e não-experimental, utiliza métodos mistos de investigação. Trata-se de um design exploratório sequencial, juntando num mesmo modelo as perspectivas empirico-analítica e humanista-interpretativa (Almeida & Freire, 2003).

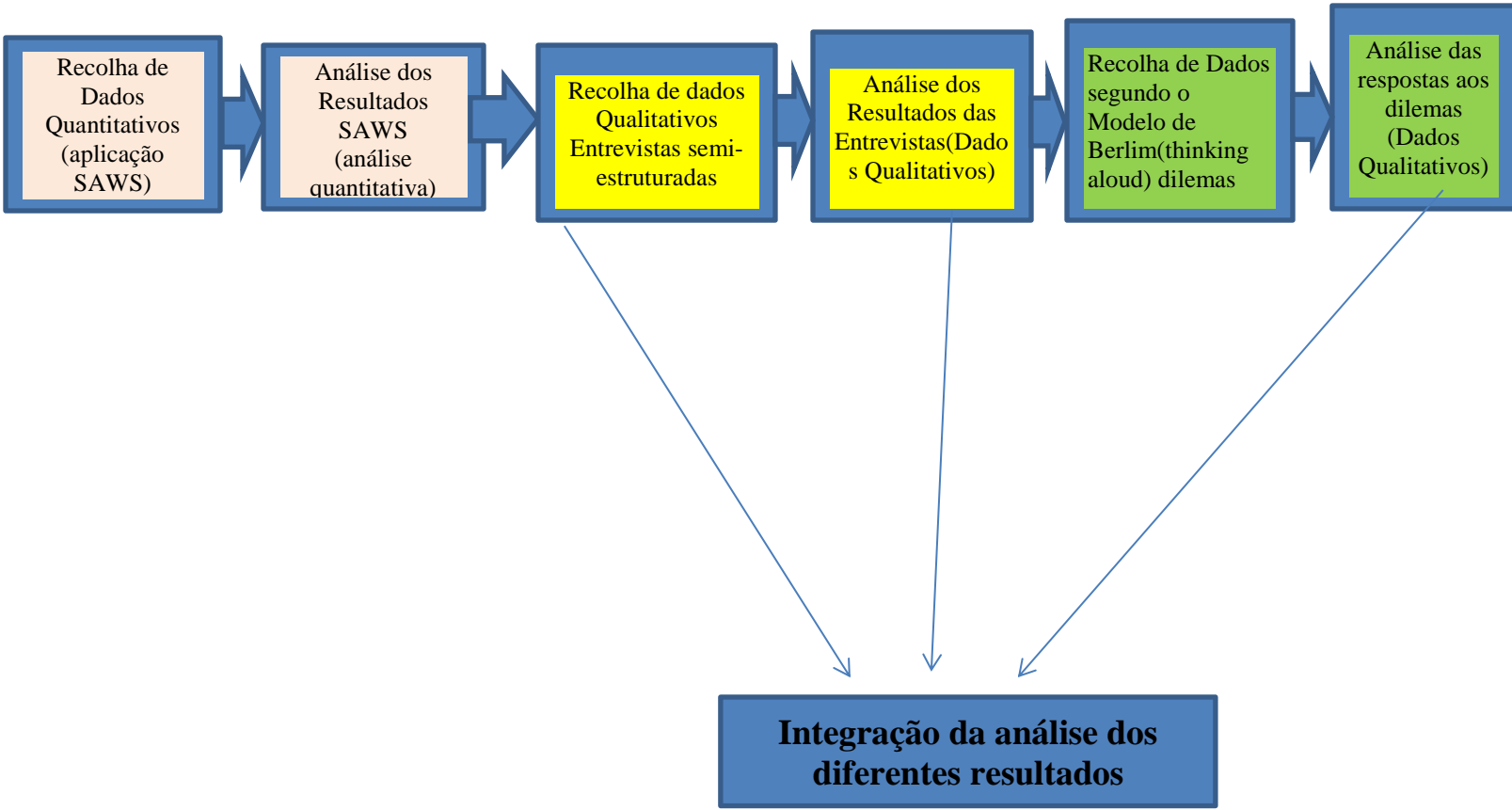


Figura 1: Design Exploratório Sequencial de Sabedoria na Adolescência (adaptado de Creswell, 2003).

3.4) A Amostra

A nossa amostra é uma amostra de conveniência, com base em critérios de disponibilidade (escolas que aceitaram participar no estudo).

A amostra da etapa 1 do nosso trabalho, foi constituída por 457 adolescentes. Na segunda etapa foram seleccionados, de entre os 457 sujeitos, 20 adolescentes com as pontuações mais elevadas no questionário SAWS, a quem foram feitas entrevistas semi-estruturadas.

Na terceira etapa do estudo, 76 adolescentes, responderam a questões sobre dilemas de sabedoria, inspirados pela Metodologia de Berlim.

Caracterização socio-demográfica da amostra que respondeu ao Questionário SAWS

A amostra inicial, à qual foi aplicada o SAWS, foi constituída por 457 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos (média de idade 15,2 (DP=1,6), distribuindo-se homogeneamente, por género (216 dos sujeitos (47,3%) são do sexo feminino e 240 (52,5%) do sexo masculino) e frequentam o ensino público (17,1%) e privado (83,9%). 96 sujeitos situam-se na Fase Inicial da Adolescência (entre os 12 e os 13 anos) ; 240 sujeitos situam-se na Fase Intermédia da Adolescência (entre os 14 e os 16 anos de idade); 121 sujeitos situam-se na Fase Final da Adolescência (entre os 17 e os 19 anos de idade) (Fonseca, 2002).

Os sujeitos encontram-se equilibradamente distribuídos pelos seguintes níveis de escolaridade: 114 (24,9%) frequentam o 8º ano; 75 (16,4%), frequentam o 9º ano; 26 (5,7%) frequentam o 10º ano; 75 (16,4%) frequentam o 11º ano e finalmente 82 (17,9%), frequentam o 12º ano.

Tabela 1
Caracterização sociodemográfica da amostra da etapa 1
Gênero

Masculino Feminino
n=216 (47,3%) n=240 (52,5%)

	N	(%)
Idade		
12-13 anos	96	22%
14-16 anos	240	52,5%
17-19 anos	121	26,5%
Nível Escolaridade		
8ºano	114	24,9%
9ºano	75	16,4%
10º ano	26	5,7%
11ºano	75	16,4%
12ºano	82	17,9%
Tipo Ensino		
Privado	388	83,9%
Público	79	17,1%
Nível escolaridade pai		
Ensino Básico	2	04%
Preparatório	12	2,1%
Secundário	79	17,3%
Superior	322	70,5%
Nível escolaridade Mãe		
Ensino Básico	2	0,4%
Preparatório	9	2,0%
Secundário	100	21,9%
Superior	300	65,6%
Frateria (existência de irmãos)	390	85,3%

Os pais, têm, em média 48,5 anos, com um DP = 6,04. As mães, têm, em média, 45,9 anos, com um DP = 4,4. Os pais que possuem cursos superiores estão em clara maioria

67,1%, seguidos pelos pais com o ensino secundário 21,9% e, por fim, os pais com o ensino básico e preparatório 1,9%.

No que diz respeito à frateria, a grande maioria 390 (85,3%) têm irmãos, e apenas 63 (13,8%), não têm irmãos. A maioria dos sujeitos, 225 (49,2%), refere ter apenas um irmão; 99 (21,7%) têm dois irmãos; 38(8,3%) três irmãos; 23 (5,0%) quatro irmãos e apenas 6 (1,3%) 6 ou mais irmãos. Dos sujeitos que têm irmãos, 27,8% são do sexo feminino e 36,5% do sexo masculino.

A maioria (83,9%) são alunos de dois colégios privados, um situado na região de Lisboa, outro situado na margem sul do Tejo. Os restantes alunos (17,1%) frequentam uma escola pública na região de Algés (Tabela 1).

Caracterização dos participantes que efectuaram entrevistas

Dos 457 adolescentes que responderam aos questionários SAWS, foram seleccionados 20 com as pontuações mais elevadas, distribuídas nas seguintes fases da adolescência: Adolescência Inicial/Grupo I (12-13 anos), que corresponde a 10% da amostra, com uma média de idades de 12,5; Adolescência Intermédia/Grupo II (14-16 anos) - que corresponde a 30% da amostra, com uma média de idades de 14,5; Adolescência Final /Grupo III (17-18 anos) – que corresponde a 70% da amostra, com uma média de idades de 17 anos. No Grupo I, 90% dos participantes são do sexo masculino e 10% do sexo feminino. O Grupo II é constituído por 50% de participantes de sexo feminino e 50% do sexo masculino. O Grupo III é constituído por 70% de participantes do sexo feminino e 30% de participantes do sexo masculino.

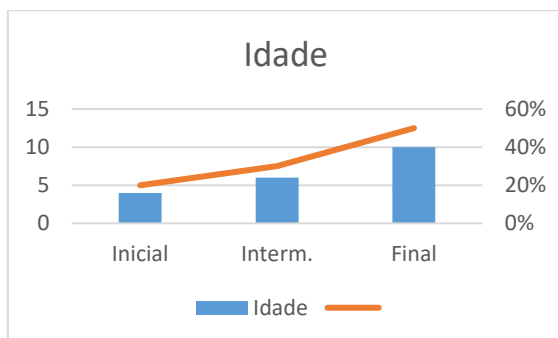


Figura 2. Média de idades por fase da adolescência da amostra etapa 2

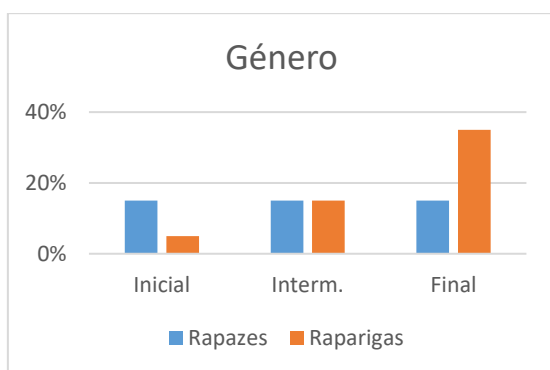


Figura 3. Distribuição do gênero por fase da adolescência da amostra etapa 2

Amostra à qual foi aplicada a metodologia inspirada em Baltes e col.

A amostra constituída por 75 adolescentes, foi mais uma vez, de conveniência. Os alunos frequentam um colégio privado e têm uma média de idades de 14,5: O grupo I, n=26,(12-13 anos), frequenta o 7º ano e tem uma média de idades de 12 anos; O Grupo II, n=23, (15-16 anos), frequenta o 10º ano e tem uma média de idades de 15 anos; O grupo III, n=26, (17-18 anos), frequenta o 12º ano e tem uma média de idades de 17 anos. No que diz respeito ao gênero, a distribuição é homogénea ao longo das três fases da adolescência: O Grupo I é constituído por 42% de participantes do sexo feminino e 58% de participantes do sexo masculino; O Grupo II é constituído por 42% de participantes do

sexo feminino e 58% de participantes do sexo masculino; O Grupo III é constituído por 46% de participantes do sexo feminino e 54% de participantes do sexo masculino.

Tabela 2

Distribuição dos participantes da etapa 3, por fase de adolescência

Fase da Adolescência	N	Percentagem
Fase Inicial	26	34,7%
Fase Intermédia	23	30,6%
Fase Final	28	34,7%
Total	75	100%

Tabela 3

Distribuição do género dos participantes da etapa 3

Género	N	Percentagem
Masculino	42	56%
Feminino	33	44%
Total	75	100%

3.5) Instrumentos e Procedimentos

Nesta secção são abordados os procedimentos de recolha e análise de dados, da Etapa 1, da Etapa 2 e da Etapa 3 da nossa investigação, bem como os procedimentos éticos e deontológicos a que obedecemos durante o trabalho.

Instrumento e Procedimento Etapa 1 – aplicação do SAWS

Depois de definirmos o problema central do nosso trabalho e de caracterizarmos a amostra, entramos na fase da escolha dos instrumentos. No nosso trabalho, como foi dito anteriormente, utilizamos o questionário SAWS. Este instrumento, criado por Jeffrey Webster (2003), está traduzido e adaptado para a população portuguesa (entre os 18 e os

90 anos), por Alves, Morgado e Oliveira, (2014) e apresenta boas propriedades psicométricas ($\alpha=0.85$).

A Escala Pentafactorial, construída por Jeffrey Webster, tendo em conta a sua teoria, é um questionário de auto-resposta, com 40 itens, constituído por 5 dimensões distintas. Cada dimensão é constituída por um conjunto de itens organizados numa escala de resposta, do tipo *Likert*, em que 1 corresponde a “discordo plenamente” a 6 “concordo plenamente”. As cinco dimensões são:

1) *Experiência de Vida*: Experiências difíceis, moralmente desafiantes com algum grau de profundidade, que podem proporcionar o desenvolvimento da sabedoria (Webster, 2003). Os itens que avaliam esta dimensão são: 1-6-11-16-21-26-31-36 (Webster, 2003).

2) *Autorregulação Emocional*: Capacidade em reconhecer e aplicar as emoções, de uma forma constructiva, (Webster, 2003). Os itens que avaliam esta dimensão são: 2-7-12-17-22-27-32-37 (Webster, 2003).

3) *Reflexão e Reminiscência*: Capacidade para examinar e reflectir permanentemente a sua experiência existencial, identificando forças e limitações pessoais. Potenciar as primeiras e diminuir as segundas, permite, explorar o significado da vida, tarefa inerente à sabedoria (Webster, 2003). Os itens que avaliam esta dimensão são: 3-8-13-18-23-28-33-38 (Webster, 2003).

4) *Abertura de Espírito*: Capacidade para acolher opiniões discordantes, de abertura mental às novidades e à mudança. Habilidade para gerir situações complexas e diferenciadas, uma vez que a maioria dos problemas não-triviais são multideterminados (Webster, 2003). Os itens que avaliam esta dimensão são: 5-10-15-20-25-30-35-40 (Webster, 2003).

5) *Humor*: Capacidade para demonstrar Humor, característica que facilita a diminuição da tensão, a coesão dos esforços e a colocação das situações numa plataforma positiva. Os itens que avaliam esta dimensão são: 4-9-14-19-24-29-34-39 (Webster, 2003).

No modelo de sabedoria proposto por Webster (2003), a sabedoria procede destas cinco dimensões, as quais de acordo com o autor, se encontram interrelacionadas. Cada dimensão é considerada um aspecto necessário, mas não suficiente, de sabedoria. Só quando as cinco dimensões estão holisticamente combinadas num grau elevado, se pode considerar que um indivíduo dá respostas de sabedoria (Webster, 2003).

Dado que o SAWS não está adaptado a adolescentes, foi efectuado um estudo piloto com o objectivo de perceber se o SAWS poderia ser aplicada a adolescentes com menos de 19 anos de idade (Anexo I). Foi ainda testado o tempo de resposta dos sujeitos; analisado se os sujeitos apresentavam dúvidas relevantes acerca dos itens ou dados socio-demográficos do instrumento. A amostra foi constituída por 23 sujeitos, alunos do 8º ano de um colégio particular, com uma média de idades de 13,7 anos. A análise das respostas da amostra, mostrou a não existência de omissão de respostas. Com o objectivo de analisar a fidelidade da escala, foi calculado o Alpha de Cronbach: $\alpha=0,876$, valor considerado bom.

Este estudo piloto mostrou ser possível a aplicação da SAWS, a uma amostra de adolescentes.

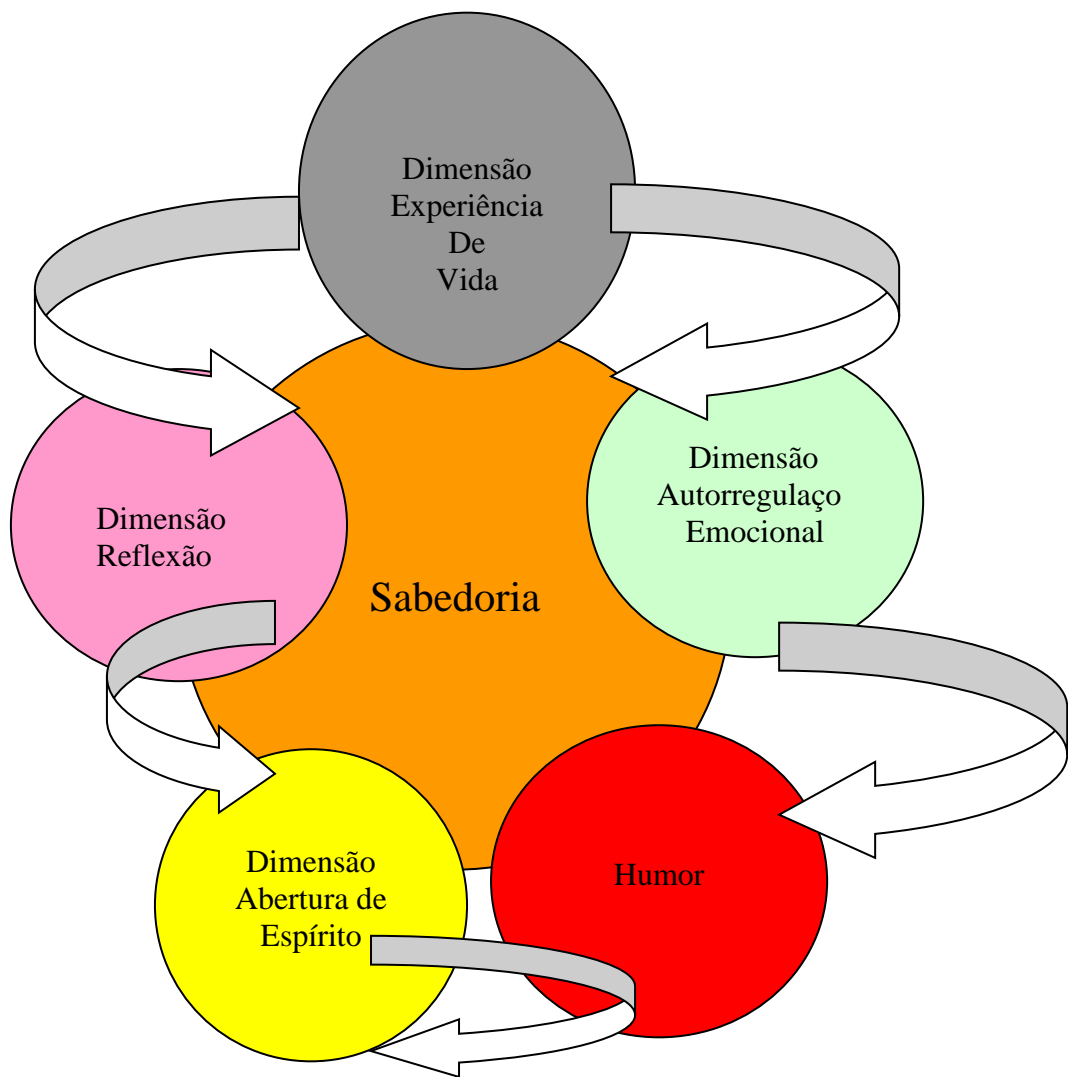


Figura 4. Modelo de sabedoria de Jeffrey Webster

Procedimento – Aplicação SAWS

Recolha dos Dados

O questionário SAWS foi aplicado em três instituições escolares distintas, duas de carácter privado e uma de carácter público.

Na primeira das instituições privadas, após a autorização dos encarregados de educação, os questionários SAWS foram aplicados, por sugestão da psicóloga da instituição, no início do primeiro período. Os questionários, foram aplicados pela autora deste trabalho, com a colaboração dos professores de cada uma das turmas. Antes de aplicação, foi explicado o objectivo do estudo e comunicamos a nossa disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida relacionada com o questionário e a investigação.

Na segunda instituição escolar privada, não obtivemos autorização para aplicar o questionário aos alunos. Assim, foi a Psicóloga da instituição que procedeu à aplicação dos questionários, tendo sido cuidadosamente informada sobre regras de aplicação.

Na instituição escolar pública, uma Professora da escola foi encarregue de aplicar os questionários, após ter tido uma cuidada sessão explicativa sobre as regras de aplicação.

Instrumentos e Procedimento da Etapa 2- A Entrevista

Foram feitas entrevistas semi-directivas com o objectivo de caracterizar os adolescentes que tiveram elevadas pontuações no questionário SAWS.

As entrevistas variam de acordo com o seu grau de estruturação, podendo ser construídas com base em perguntas mais ou menos abertas, classificando-se deste modo em entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou abertas (Bogdan & Blikien, 1994). Cada um destes tipos de entrevista possui pontos fortes e pontos fracos, podendo ser usados de acordo com os objectivos de investigação (Bogdan & Blikien, 1994). Optámos, neste

estudo, por uma entrevista semi-estruturada (Anexo II). A entrevista semi-estruturada assenta num conjunto de tópicos, os quais podem ser explorados de diferentes formas, tendo em conta as questões que vão sendo colocadas pelo entrevistado (Lindlof & Taylor, 2002).

A entrevista é uma metodologia de investigação, de carácter qualitativo (Bogdan & Biklen (1994), podendo ser definida como uma conversa intencional entre duas pessoas, formal (Leal,1999), iniciada pelo entrevistador, com o objectivo específico de obter informação sobre o entrevistado. Esta informação deverá ser relevante para a pesquisa, isto é, focada nos objectivos da pesquisa (Cannell & Kahn, 1968, citados em Cohen & Manion, 1994).Uma parte fundamental do trabalho do entrevistador/investigador é a construção de uma relação com o entrevistado, que permita que estes se conheçam e que este último sinta à vontade suficiente para partilhar informação (White, 1984, citados em Bogdan & Biklen, 1994).

Parte integrante deste processo consiste em dar a conhecer ao entrevistado, de uma forma breve, porém pertinente, o objectivo da entrevista e/ou da investigação, bem como assegurar que toda a informação será tratada com confidencialidade (Bogdan & Biklen, 1994)

Foram seleccionados 20 alunos com as pontuações mais elevadas, no questionário SAWS (Pontuação Total igual ou superior a 201). Os Encarregados de Educação destes alunos foram contactados através de uma carta entregue pela psicóloga do Colégio, em que era pedida autorização para que o seu educando participasse na segunda etapa deste estudo. Apenas 12 alunos foram autorizados a participar. Para manter uma amostra de 20 alunos, foram posteriormente, contactados nove alunos, com as pontuações mais elevadas e efectuados os pedidos de autorizações. Foram autorizados a participar oito alunos, perfazendo o total de 20 adolescentes. As entrevistas decorreram: 1) No Gabinete dos

Serviços de Psicologia do Colégio, (sempre que este se encontrava disponível); e 2) Na mediateca do Colégio Em ambos os locais prevaleceu um ambiente de privacidade e silêncio; Os dados que resultaram das entrevistas foram guardados em suporte áudio e transcritos na íntegra.

Instrumento e Procedimento da Etapa 3

Nesta etapa foi utilizada a metodologia de Baltes para avaliar a sabedoria. Baseada no paradigma de Sabedoria de Baltes e colaboradores, a metodologia utilizada por estes autores consiste em pensar alto (*thinking aloud*) sobre dilemas de vida complexos e mal-estruturados. Os dilemas de planificação, gestão e revisão de vida, geralmente apresentados por escrito em forma de *vingnette*, são resolvidos pelos participantes, em voz alta, gravados e posteriormente transcritos *ipsis verbis*. Os participantes têm oportunidade de treinar este processo, através da resposta a uma tarefa de treino.

As respostas são avaliadas de acordo com os cinco critérios de sabedoria do Paradigma de Berlim: 1) Rico conhecimento factual; 2) Rico conhecimento procedimental; 3) Contextualismo 4) Relativismo 5) Conhecimento e gestão da incerteza da vida.

Os trabalhos realizados pelos autores do Paradigma de Berlim foram efectuados com participantes adultos, e, portanto, os dilemas utilizados foram construídos para adultos. Assim, tivemos necessidade de construir dilemas adaptados à nossa amostra de adolescentes. Nestes dilemas as personagens principais são adolescentes para facilitar a identificação dos participantes com a história. Ao contrário da Metodologia de Berlim em que as respostas aos dilemas são dadas oralmente, as respostas no nosso caso, foram dadas por escrito. Foram ainda feitas algumas questões que tiveram por objectivo a perspectiva dos participantes sobre sabedoria (Anexo VII).

Os dois dilemas aplicados foram:

Dilema 1: “Teste”

(adaptado de Staudinger & Pasupathi, 2003)

A Maria é uma adolescente e fica a saber que falhou num teste muito importante para o seu futuro. Agora, Maria pensa no que deverá fazer.

Dilema 2: “Herança”

(elaborado por Marchand, 2016)

O Henrique é um adolescente que herdou dinheiro de uma tia solteira e sem filhos. Esta herança permite-lhe modificar a sua vida. O Henrique pensa sobre no que deverá fazer. Entre várias opções, pode continuar a viver como tem vivido ou pode mudar totalmente a sua vida.

Os dois dilemas foram aplicados aos alunos de uma instituição privada, em contexto de sala de aula, pelos professores. Foram respondidos por escrito, num protocolo criado para esse efeito.

3.6) Análise dos Resultados

Etapa 1 – Análise Estatística dos Resultados obtidos com o SAWS

A análise dos dados foi efectuada com o auxílio do programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 18.0. Recorreu-se a estatísticas descritivas, tais como médias, frequências e desvios-padrão, quando o intuito foi fornecer resumos simples e descritivos das amostras e das observações numéricas efectuadas. Quando se pretendeu, a partir da amostra, inferir sobre a população, empregaram-se estatísticas inferenciais, mais concretamente, testes não-paramétricos (quando as variáveis em análise eram

nominais ou ordinais) e testes paramétricos (quando as variáveis em análise eram intervalares ou de razão) (Almeida & Freire, 2003; Santos, 2011).

Para a análise das variáveis socio-demográficas e académicas, foi utilizado o teste de ajustamento do Qui-Quadrado, um teste não paramétrico que compara as frequências dos valores esperados, das diferentes categorias de uma variável aleatória (Almeida e Freire, 2003). As condições de aproximação ao Qui-Quadrado são (Almeida & Freire, 2003): 1) Não existirem mais do que 20% de categorias com valores esperados inferiores a 5. 2) Todas as categorias com valores esperados superiores ou iguais a 1. Estas condições foram cumpridas no nosso estudo, tendo sido verificadas de uma forma automática pelo SPSS.

Deste modo, recodificaram-se as variáveis Fase da Adolescência, Resultados Totais e Idades dos Pais em variáveis categoriais, que permitiram uma “crosstabulation”, procedendo-se à análise dos dados.

Para se analisar a relação entre as dimensões do SAWS e as variáveis em estudo, procedeu-se a uma *one way* ANOVA, procurando-se testar diferenças entre situações diversas e para duas ou mais variáveis (Pereira, 2004). Este teste compara as variâncias devidas às variáveis independentes, confrontando-as com a variância total (Pereira, 2004). Para verificar a existência de um efeito do cruzamento das variáveis, em cada dimensão do SAWS, foi efectuada uma ANOVA tipo II (a mais do que um factor), para cada uma das dimensões propostas por Webster (2003), com as variáveis com resultados estatisticamente significativos: Género, Grupos Etários e Posição na Frateria.

Para a aplicação destes testes foram cumpridas as seguintes condições (Pereira, 2004); 1) As amostras são aleatórias e independentes; 2) A distribuição é normal (teorema do limite central: quanto maior a amostra, mais a distribuição amostral da sua média, aproxima-se de uma distribuição normal); 3) As variâncias populacionais são iguais.

Etapa 2 – Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Análise de Conteúdo é uma “técnica de investigação, para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Beselson, 1952, citado em Ghiglione & Matalon, 1992). Compreende um conjunto de procedimentos metodológicos que têm como factor comum a interpretação controlada, baseada na inferência (Bardin, 1977; Castro, Abs & Sarriera, 2011). De acordo com Castro, Abs e Sarriera, (2011), este conjunto de técnicas de análise procura obter, através de procedimentos sistemáticos, indicadores qualitativos ou quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção de mensagens, procurando-se aumentar a pertinência e a produtividade da leitura, bem como torná-la válida e generalizável (Bardin, 1977).

O método de análise de conteúdo pode ser usado com dados qualitativos ou quantitativos, de uma forma dedutiva ou indutiva (Elo & Kyngas, 2008). Se não existe conhecimento prévio sobre o fenómeno, é recomendada uma abordagem indutiva, na qual as categorias derivam dos dados. A análise de conteúdo dedutiva, efectuada no nosso trabalho, é usada quando a estrutura da análise é operacionalizada com base em conhecimento prévio, sendo o objectivo do estudo, a testagem de teorias (Kyngas & Vanhanen, 1999, citados em Elo & Kyngas, 2007).

Uma das fases da análise de conteúdo mais difíceis e desafiantes é a sua descrição, classificada, frequentemente como avassaladora (Elo & Kyngas, 2007). Por isso, os estudos que utilizam o método de análise de conteúdo, nem sempre descrevem com rigor a forma como a metodologia foi efectuada (Elo & Kyngas, 2007). Tentamos suprir esta lacuna, descrevendo de forma mais completa e rigorosa possível, as etapas da análise de conteúdo efectuada no nosso trabalho.

A análise de conteúdo efectuada baseou-se no modelo de Bardin (1977), tendo obedecido às seguintes fases propostas pela autora:

1) Preparação do Material: As entrevistas foram gravadas e transcritas *ipsis verbis*, utilizando-se para o efeito um computador portátil, com um programa de gravação de voz incorporado. Três das entrevistas foram efectuadas sem gravador, uma vez que, devido a problemas técnicos, este não funcionou. Estas últimas foram passadas para papel, imediatamente após terem sido efectuadas.

2) Fase da pré-exploração do material ou leituras flutuantes do corpus das entrevistas. Na leitura flutuante, toma-se contacto com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações (Bardin, 1977; Campos, 2004). Procedeu-se à leitura flutuante de todo o material escrito, com o intuito de apreender e organizar, de forma não estruturada, aspectos importantes para as próximas fases da análise.

3) Fase de Exploração do Material:

3.1) Selecção das unidades de análise (ou unidades de significados): Uma unidade temática é uma conjunção da interdependência entre os objectivos de estudo, as teorias explicativas adoptadas pelo investigador e a própria intuição do investigador (Campos, 2004). Foram usadas categorias apriorísticas para a análise mencionada, isto é, o investigador detinha, a priori, categorias pré-definidas (Campos, 2004). Assim, optamos por utilizar o guião de entrevista (Anexo II) como base para a construção de uma grelha

que permitiu a divisão das entrevistas em indicadores. Neste caso, escolhemos frases como indicadores.

3.2) Processo de categorização e subcategorização. Os indicadores foram divididos pelas categorias e subcategorias previamente definidas. Posteriormente, foi construída uma nova grelha, com as categorias, subcategorias e indicadores (Anexo VI), que permitiu a contagem das frequências dos indicadores, por entrevista e a contagem de frequências total, por indicador.

4) Na fase de tratamento dos resultados, efectuamos a Análise Estatística das frequências, utilizando o SPSS versão 19.0. Mais concretamente criou-se um ficheiro de SPSS com os indicadores. Uma vez que estamos perante uma pequena amostra ($n=20$), de que desconhecemos a distribuição, optamos pela utilização de teste não-paramétricos, uma vez que a sua utilização não implica a distribuição normal da amostra (Pereira, 2004). Assim, no SPSS, foi utilizado o comando *Analyse-non parametric tests-one sample non parametric tests*. Este procedimento permitiu identificar diferenças em campos único, usando um ou mais testes não paramétricos, comparando, automaticamente, os dados observados com os hipotetizados. Para cumprir este objectivo, aplicou-se o teste Binomial, a todos os campos categóricos com apenas duas categorias, o teste Qui-quadrado a todos os outros campos categóricos e o teste Kolmogorov-Smirnov aos campos contínuos. Posteriormente, foram analisadas todas as Categorias Vs. Género e Grupo Etário, recorrendo-se ao teste do Qui-Quadrado.

5) Corroboração por parte de outro analista: Verificação das categorias por outro analista, ou um grupo de analistas, embora tal não signifique uma reprodução exacta do sistema de classificação criado pelo analista original. No entanto, uma segunda pessoa pode ser capaz de avaliar se os itens seleccionados são relevantes em relação aos dados, se existem

pontos importantes a serem destacados, ou se pelo contrário, pontos irrelevantes estão a ser demasiado enfatizados (Amado, 2000).

6) Triangulação de métodos: Uma forma de verificar o esquema de classificação de dados, é comparar informações fornecidas por diferentes métodos (Amado, 2000). No nosso trabalho, esta forma de reforçar a credibilidade foi feita utilizando métodos quantitativos (questionário) e qualitativos (entrevista semi-directiva e dilemas).

Etapa 3 – Análise e cotação das respostas obtidas nos Dilemas

Os protocolos foram numerados e identificados de acordo com o ano de escolaridade. Foi efectuada uma leitura geral dos mesmos, após a qual foram criadas grelhas de classificação, tendo em conta os cinco critérios de Baltes para a avaliação de sabedoria: 1) Rico conhecimento factual acerca da pragmática de vida; 2) Rico conhecimento procedimental; 3) Relativismo de valores; 4) Contextualismo life-span; 5) Incerteza. De acordo com a metodologia de Baltes, cada um dos cinco critérios deverá ser classificado numa escala de Likert de 1 a 7, com três níveis: Baixo (1,2); Médio (3,4,5) e Alto (6,7).

No entanto, o tipo de respostas encontradas nos protocolos, não reflectiram todos os critérios estabelecidos por Baltes e seus colaboradores, tornando a sua classificação muito difícil.

Optamos por uma metodologia diferente, baseada nos trabalhos de Marchand (1998, 2005), já descritos anteriormente na secção “Estudos sobre sabedoria em Portugal”, a classificação das respostas de sabedoria em 3 níveis: baixas (nível 1), médias (nível 2) e altas (nível 3). Como método auxiliar na classificação das respostas aos dilemas, foram também criadas respostas-tipo (Anexo VIII).

Nível 1: Os indivíduos revelam certezas absolutas; não necessitam de informação adicional; As opções e comportamentos dos personagens são encarados como estáveis e fixos; os comportamentos são estereotipados e tendem a reduzir um problema deficientemente estruturado, complexo, a um problema simples e bem estruturado.

Nível 2: Os indivíduos manifestam consciência da existência de conflito; ponderam várias opções e os diferentes aspectos de uma questão; procuram informação adicional, manifestando consciência que o problema se encontra deficientemente estruturado. Têm em conta, nas suas respostas, os contextos, prioridades e objectivos dos personagens.

Geralmente não integram diferentes soluções e quando o fazem, remetem-nas para o futuro (Marchand, 2005);

Nível 3: Os indivíduos necessitam de informação adicional, essencial para a tomada de decisão; gerem a incerteza, perspectivam o futuro, colocando vários cenários alternativos. Ponderam diferentes aspectos de uma questão, manifestam consciência que o problema se encontra deficientemente estruturado e que as respostas não são simples ou universais. Tentam integrar diversas soluções (estão conscientes das dificuldades de tais integrações) integrando os objectivos próprios com os dos outros, reavaliando, constantemente, tais opções, de acordo com os diferentes contextos. (Marchand, 2005).

A análise dos dilemas foi efectuada por duas investigadoras independentes e os resultados de ambas as análises foram posteriormente comparadas. As discordâncias encontradas foram superadas graças a uma melhor clarificação dos três níveis de cotação.

Depois de ser efectuada uma análise qualitativa das respostas aos dilemas, foi feita uma análise estatística com recurso ao SPSS 23, para averiguar se as diferenças encontradas eram estatisticamente significativas. Uma vez que se tratou de analisar variáveis nominais, utilizou-se para este efeito o comando *crossbulation*, para cruzamento das variáveis em estudo.

3.7) As Questões Éticas e Deontológicas

Segundo o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011):

“a dignidade consiste num valor universal, característico do ser humano, sendo que decorre da sua natureza racional e relacional tornando-o capaz de distinguir o bem do mal (...)” (p.11).

Em qualquer investigação, é da responsabilidade do investigador verificar que todos os procedimentos éticos são cumpridos de uma forma criteriosa, por forma a assegurar a dignidade dos participantes. Assim, nesta investigação, procuramos seguir de forma rigorosa, os seguintes princípios éticos e deontológicos (Almeida & Freire, 2003): 1) avaliar a aceitabilidade ética do estudo antes de o iniciar; 2) assegurar o consentimento informado dos sujeitos; 3) respeitar a liberdade do sujeito em recusar a participação em qualquer uma das fases da investigação; 4) salvaguardar a integridade física e moral dos sujeitos; 5) assumir a confidencialidade e o anonimato dos resultados.

Capítulo 4

Apresentação dos Resultados

Este capítulo é dedicado à apresentação dos resultados da investigação empírica.

Divide-se em três subcapítulos:

- 1) Apresentação dos resultados da Etapa 1, aplicação do Questionário SAWS, em duas análises distintas: 1.1) resultados obtidos com o SAWS-Self Assessed Wisdom Scale, em termos de nível de sabedoria geral; 1.2 relação da sabedoria geral com as variáveis sociodemográficas e académicas em estudo.
- 2) Apresentação dos resultados da Etapa 2, análise de conteúdo das entrevistas semi-directivas, efectuadas aos adolescentes com elevadas pontuações no SAWS. Procurou-se, também, detectar factores potenciadores do desenvolvimento de sabedoria
- 3) Apresentação dos resultados da Etapa 3, aplicação dos dilemas inspirados na Metodologia de Berlim, também de carácter qualitativo, para aprofundar e melhor compreender os resultados da Etapa 1 do nosso trabalho.

1) APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SAWS

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos com o SAWS - Self-Assessed Wisdom Scale, numa amostra de adolescentes. Apresentam-se os resultados tendo em conta: 1) os níveis de sabedoria dos sujeitos; 2) a sua relação com as variáveis sociodemográficas e académicas em estudo.

1.1) Níveis de sabedoria dos sujeitos

Em primeiro lugar, salientamos que a análise dos resultados permitiu constatar que este instrumento possui uma consistência interna considerada boa, uma vez que o Alpha de Cronbach é de 0,845 (ver estudo psicométrico SAWS no Anexo XI).

De seguida, apresenta-se na Tabela 4, a média obtida no SAWS, com a presente amostra.

Tabela 4
Média dos resultados SAWS

N	457
Média	168,8753
Mediana	170,0000
DP	21,31128
Variância	454,171
Valor Mínimo	98,00
Valor Máximo	231,00

Como se pode constatar, a média foi de 168,9, com um DP de 21,3. O valor mínimo obtido neste instrumento foi de 98 e o valor máximo foi de 231. É de notar que o ponto de corte estabelecido pelo autor do instrumento, Jeffrey Webster (2003), é o resultado da soma da média encontrada com um desvio-padrão ($168,87 + 21,31$) sendo assim,

obteve-se o valor de 190,18, a partir do qual se considera que os resultados expressam sabedoria.

No sentido de facilitar a comparação entre os resultados no questionário SAWS, foi criada uma nova variável com quatro níveis:

- 1-Resultados muito baixos: entre os 98-118;
- 2- Resultados baixos: entre os 119-168;
- 3- Resultados altos: entre os 169-189;
- 4- Resultados altos/sábios: entre os 190-231).

Tabela 5
Distribuição dos resultados por categoria de análise

	Frequencia	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
98-118 (muito baixos)	3	,7	,7	,7
119-168 (baixos)	217	47,5	47,5	48,1
169-189(alto)	165	36,1	36,1	84,2
190-231(muito altos/sábios)	72,0	15,8	15,8	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Como podemos observar na Tabela 5, 15,8% (72) resultados que de acordo com Jeffrey Webster, expressam “sabedoria”., 47,5% (217), resultados baixos, 36,1% (165) resultados altos e 0,7% (3) dos questionários apresentam resultados muito baixos. Estes resultados não são consistentes com os resultados anteriormente encontrados em estudos anteriores, uma vez que os valores de sabedoria são em maior número do que o esperado.

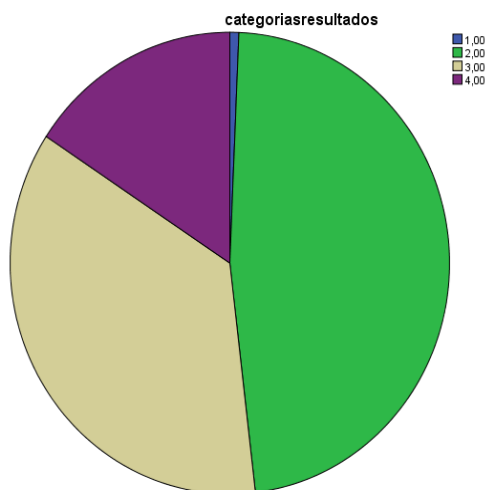


Figura 5. Resultados por categorias

1.2 Relação entre os níveis de Sabedoria com as variáveis socio-demográficas e académicas.

Neste ponto são analisadas as relações entre a sabedoria e as seguintes variáveis sociodemográficas: género, idade, área de curso, habilitações literárias dos pais, idade dos pais, tipo de escola (pública/privada). Para tal, foi utilizado o teste do Qui-Quadrado, tendo sido encontradas relações estatisticamente significativas apenas com a variável género.

1.1.1 Fase da Adolescência

Não foram encontradas diferenças significativas no desempenho da SAWS por fase da adolescência, tal como podemos ver na Tabela 6.

Tabela 6

Desempenho no SAWS por Fase da Adolescência

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	3,875 ^a	6	,694
Razão de verossimilhança	3,932	6	,686
Associação Linear por Linear	2,957	1	,085
Nº de Casos Válidos	457		

a. 3 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,63.

1.1.2 Género

No que diz respeito às diferenças de género, podemos constatar na Tabela 7, que os sujeitos do sexo feminino têm melhores resultados estatisticamente significativos ($p=0,04 < 0,05$) no questionário SAWS do que os sujeitos do sexo masculino.

Tabela 7

Desempenho no SAWS por Género

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8,082 ^a	3	,044
Razão de verossimilhança	8,121	3	,044
Associação Linear por Linear	7,079	1	,008
Nº de Casos Válidos	456		

a. 2 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,42.

A análise dos resíduos ajustados mostrou uma forte associação entre o sexo feminino e os resultados mais elevados em respostas de sabedoria, no questionário SAWS (adjusted residuals=2,7), sendo estes resultados significativamente superiores ao esperado. Pelo contrário, os sujeitos do sexo masculino têm resultados significativamente inferiores ao esperado, nessa mesma categoria do referido questionário (adjusted residuals=-2,7), tal como podemos ver na Tabela 8.

Tabela 8
Resíduos Ajustados por Género

		categorias resultados				Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00		
Género	Feminino	Count	1	93	78	44	216
		Expected Count	1,4	102,8	78,2	33,6	216,0
		% within Género	,5%	43,1%	36,1%	20,4%	100,0%
		Adjusted Residual	-,5	-1,8	,0	2,7	
Masculino		Count	2	124	87	27	240
		Expected Count	1,6	114,2	86,8	37,4	240,0
		% within Género	,8%	51,7%	36,3%	11,3%	100,0%
		Adjusted Residual	,5	1,8	,0	-2,7	
Total		Count	3	217	165	71	456
		Expected Count	3,0	217,0	165,0	71,0	456,0
		% within Género	,7%	47,6%	36,2%	15,6%	100,0%

1.2) Relação entre as Dimensões do SAWS e as Variáveis em estudo.

Neste ponto, apresentaremos, a relação encontrada entre as cinco dimensões da escala e as variáveis estudadas neste trabalho, nomeadamente, a idade, o género, curso, tipo de escola, idade dos pais, habilitações literárias dos pais. Para se compreender a relação entre as dimensões Experiência, Auto-Regulação Emocional, Reflexão, Abertura de Espírito e Humor e as variáveis atrás descritas, procedeu-se a uma *One Way ANOVA*, não sem

antes aplicar o teste Levene, o qual revelou que o pressuposto de homogeneidade das variâncias foi cumprido em todas as variáveis.

Na ANOVA, os valores de p indicam efeitos estatisticamente significativos nas variáveis, idade, género e posição na frateria, não se tendo encontrado valores estatisticamente significativos em relação às outras variáveis em estudo.

O teste *post hoc* mostrou: 1) que os adolescentes mais velhos pontuam mais alto na escala experiência do que os adolescentes na fase intermédia ($p=0,026$), 2) que os adolescentes na fase inicial, pontuam mais alto na escala auto-regulação emocional ($p=0,006$), e 3) os adolescentes na fase intermédia têm melhores resultados na escala Reflexão. Mostrou, também, que o sexo feminino pontua significativamente mais alto do que o sexo masculino nas escalas Experiência ($p=0,021$) e Reflexão ($p=0,003$) e que a posição na frateria influencia os resultados no Questionário SAWS.

1.2.1 Fase da Adolescência

No que diz respeito à fase da adolescência, foram encontradas diferenças significativas nas subescalas Experiência ($p=0,035$), Auto-Regulação Emocional ($p=0,09$) e Reflexão ($p=0,07$), tal como se pode ver na Tabela 9.

Na subescala Experiência, o teste *post-hoc* revela que os sujeitos com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, pontuam em média mais alto, do que os sujeitos que se encontram na fase intermédia da adolescência (14-16 anos) ($p=0,026$).

Na subescala Auto-Regulação Emocional, o teste *post-hoc* revela que os sujeitos com idades compreendidas entre os 12 e os 13 (fase inicial da adolescência), pontuam significativamente mais alto do que os sujeitos na fase intermédia da adolescência ($p=0,006$).

Na subescala Reflexão, o teste post-hoc revela que os sujeitos que pertencem à faixa etária (14-16 anos/fase intermédia da adolescência), pontuam significativamente mais alto do que os sujeitos na fase inicial da adolescência ($p=0,021$) e do que os sujeitos na fase final da adolescência ($p=0,040$).

Tabela 9
Fase da Adolescência vs. Dimensões SAWS

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
dimensão experiência	Between Groups	313,961	2	156,981	3,386	,035
	Within Groups	20538,695	443	46,363		
	Total	20852,657	445			
dimensão autoregulação	Between Groups	286,795	2	143,398	4,797	,009
	Within Groups	13183,169	441	29,894		
	Total	13469,964	443			
Reflexão	Between Groups	457,304	2	228,652	4,993	,007
	Within Groups	20243,002	442	45,799		
	Total	20700,306	444			
Abertura de espírito	Between Groups	158,782	2	79,391	2,143	,118
	Within Groups	16224,121	438	37,041		
	Total	16382,902	440			
humor	Between Groups	8,922	2	4,461	,142	,868
	Within Groups	14016,507	445	31,498		
	Total	14025,429	447			

1.2.2 Género

No que diz respeito à relação género com as várias dimensões de sabedoria, encontramos uma diferença significativa nas subescalas Experiência ($p=0,021$) e Reflexão ($p=0,003$). Nestas duas dimensões, os sujeitos do sexo feminino pontuam significativamente mais alto do que os sujeitos do sexo masculino, tal como se pode constatar na Tabela 10.

Tabela 10
Género vs. dimensões SAWS

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
dimensão experiência	Between Groups	250,038	1	250,038	5,393	,021
	Within Groups	20540,649	443	46,367		
	Total	20790,688	444			
dimensão autoregulação	Between Groups	96,049	1	96,049	3,185	,075
	Within Groups	13298,790	441	30,156		
	Total	13394,840	442			
Reflexão	Between Groups	410,185	1	410,185	9,014	,003
	Within Groups	20114,059	442	45,507		
	Total	20524,243	443			
Abertura de espírito	Between Groups	29,581	1	29,581	,795	,373
	Within Groups	16304,908	438	37,226		
	Total	16334,489	439			
humor	Between Groups	7,114	1	7,114	,227	,634
	Within Groups	13954,743	445	31,359		
	Total	13961,857	446			

1.2.3 Curso Frequentado

No que diz respeito à variável “Curso Frequentado”, não existem diferenças nos resultados do SAWS (Anexo IX).

1.2.4 Tipo de Escola

Quanto ao tipo de escola (privada/pública), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que frequentam o ensino público e os alunos que frequentam o ensino privado, em relação às dimensões analisadas (Anexo IX).

1.2.5 Idade dos Pais

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação à idade dos progenitores (Anexo IX).

1. 3) Análise da Influência da Interação das Variáveis nas Dimensões do SAWS

Para perceber se existe a influência da interação das variáveis, em cada uma das dimensões do SAWS, foi efectuada uma Two-Way Anova, que relacionou estas dimensões com os factores “Idade-Grupo” e “Género”.

Foi efectuada uma two-way Anova que examinou o efeito da fase da adolescência, do género e da posição na frateria nos resultados da subscala Experiência do SAWS. Podemos constatar uma interação estatisticamente significativa entre os efeitos da fase da adolescência e género, e o nível dos resultados na dimensão Experiência, $F(2, 352) = 7,32$, $p=0,001$. O valor Partial eta squared=0,040, indica que 4,0% da variância entre sujeitos é explicada por esta interação. Na medida em que este valor é inferior a 10%, a magnitude do efeito é considerada pouco acentuada.

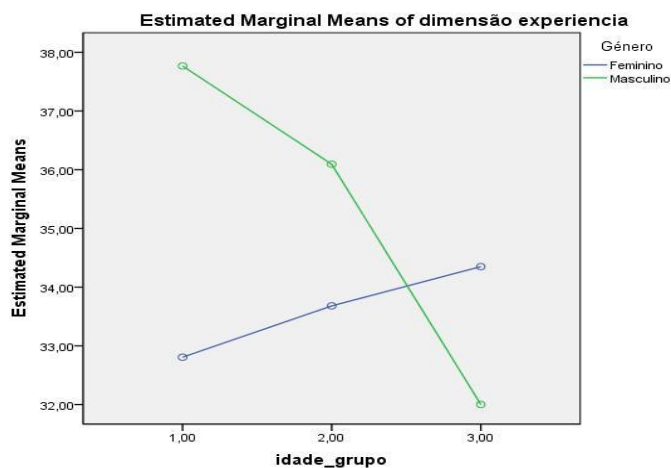


Figura 6. Interação género vs. fase adolescência vs. dimensão experiência

Tal como pode ser observado na Figura 6, o “plot” género vs. Fase adolescência mostra a interação existente entre as variáveis fase da adolescência e género, em que os sujeitos masculinos na fase inicial da adolescência têm resultados superiores em relação às

raparigas, na fase intermédia continuam com resultados superiores, embora mais baixos, e na fase final da adolescência, os sujeitos do sexo feminino apresentam resultados estatisticamente superiores aos dos rapazes, como se pode constatar pelo teste post-hoc ($p=0,021$).

Não foram encontradas interacções significativas, nas restantes interacções analisadas.

Síntese: No que diz respeito aos resultados globais, as pontuações na escala SAWS foram superiores ao esperado, com 16% dos resultados muito elevados, os quais segundo Webster (2003), são indicadores de sabedoria. Foram encontradas diferenças em função do género e em função da fase da adolescência, tendo as raparigas apresentado melhores resultados do que os rapazes, no questionário SAWS. Os adolescentes na fase final da adolescência têm melhores resultados na escala Experiência, os adolescentes na fase inicial têm melhores resultados na escala Auto-Regulação Emocional e os adolescentes na fase intermédia têm resultados superiores na escala Reflexão. No que diz respeito ao Género, as raparigas tiveram resultados superiores aos rapazes nas escalas Experiência e Reflexão.

2. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Nesta secção apresentam-se os resultados das entrevistas semi-directivas. Procurou-se: 2.1) Caracterizar os adolescentes com altas pontuações no questionário SAWS; 2.2) Detectar factores que, segundo os adolescentes, potenciam o desenvolvimento de sabedoria.

2.1) Características dos Adolescentes com níveis mais elevados de sabedoria, medidos pelo SAWS (pontuações acima dos 190).

2.1.1. Caracterização do ambiente familiar actual

50% dos adolescentes com níveis mais elevados de sabedoria, referem que possuem um bom ambiente familiar, caracterizado por boa comunicação e diálogo entre os elementos da família, existência de regras claras e refeições efectuadas em conjunto. A família é caracterizada como unida, amiga, existindo confiança, diálogo e harmonia entre os seus elementos.

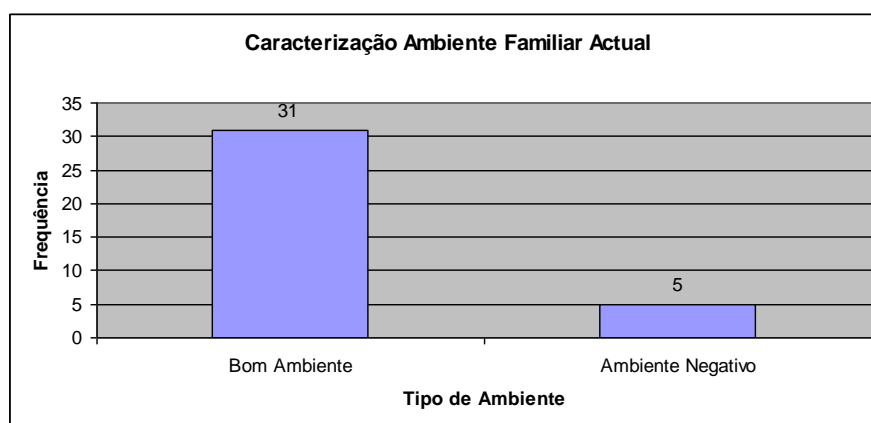


Figura 7. Caracterização do ambiente familiar actual

O indicador “”106 – Bom ambiente familiar” foi o mais referido pelos estudantes, apresentando uma frequência de 31.

O indicador “107 – ambiente negativo”, foi menos referido pelos adolescentes, tendo sido indicado apenas 5 vezes. 20% dos alunos classificam o seu ambiente familiar como “mau” (“ambiente tenso”, “ausência do pai”, “discussões frequentes”, “influência da crise”).

Q90 (13 anos/masc)

“(o meu ambiente familiar é) Bom. O meu irmão e eu somos bastante amigos, somos bastante chegados, partilhamos muita coisa, incluindo o quarto, até. É normal que sejamos mais amigos. Os meus pais falam comigo acerca de várias coisas e como somos uma família, junta, que se interajuda, passamos a sabedoria uns aos outros, a informação. Falamos sobre o que achamos, sobre a vida na escola, a nossa vida fora da escola, pronto.”

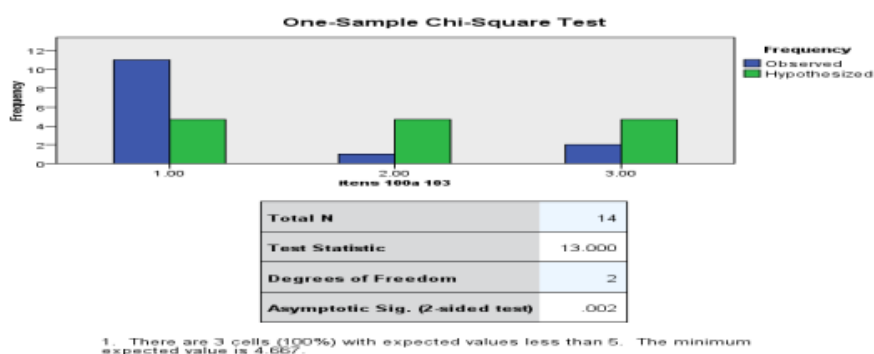


Figura 8. Características ambiente familiar: Qui-quadrado items 100 a 103

Q71 (18 anos/Fem)

“Exactamente...é muito importante. É muito importante ouvirem-se uns aos outros. E ajudarem-se uns aos outros”.

Q118 (12 anos/Masc)

“A minha família gosta muito de estar unida, de passear, de viajar. Mas gostamos todos de estar felizes juntos (...)”

Q77 (17 anos/Fem)

“Em termos de ambiente familiar eu acho que é bom, mas agora está um bocadinho, assim, desfasado, porque o meu pai foi viver para fora, no ano passado. Então, estamos a habituar-nos ainda à ideia.”

Q71 (18 anos/Fem.)

“Já teve melhor, já teve melhor. Provavelmente nos últimos cinco ou seis anos, tem vindo a piorar. Especialmente por causa do meu pai, por causa do trabalho dele. Por causa da crise. Porque a crise influenciou imenso a situação em que estamos agora. Eu sei que a minha família não é a única a ser influenciada, são muitas. Mas, pronto, estamos aqui para falar, do meu caso, e neste posso dizer que ...há certas coisas que eu gostava que corresse melhor. Eu acho que esta crise influenciou imenso o meu pai, provavelmente a maneira como ele se encontra agora. As coisas que ele faz e que diz...que me deixam muito chocada e não gosto nada das atitudes dele.”

2.1.2 Caracterização do ambiente escolar

Os alunos caracterizam, na sua maioria, o ambiente na escola como bom.

Existem diferenças significativas na forma como os adolescentes caracterizam a sua vida (sig=0,002): Um número muito elevado de alunos refere vivenciar um bom ambiente escolar (adjusted residual=6,33). No que diz respeito aos outros indicadores referenciados

pelos alunos, estes aparecem numa frequência significativamente mais baixa, o que indica não serem tão valorizados pelos adolescentes: “ambiente regular” (adjusted residuals=-3,67), “Não interage bem na escola/ambiente escolar trabalhoso”=(adjusted residuals=-2,67)Indicador 100 (Bom ambiente escolar/Característica de vida actual). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao indicador 100, “Bom ambiente escolar”, nomeadamente, os alunos entrevistados referiram mais vezes, ser esta a sua realidade actual (sig=0,020).

Q 68 (17 anos/fem)

“Eu acho que é um ambiente escolar bom, eu estou aqui desde os três anos, e até agora, nunca tive problemas (...) por estar aqui. Toda a gente é super-simpática conosco, professores, os outros colegas, os funcionários, e desde sempre gostei do ambiente”

Q 112 (12 anos/Masc.)

“Eu gosto de estar aqui (escola), tenho aprendido muito, bastante, aliás, e tenho-me esforçado muito. É muito importante começar a aprender agora os métodos, para quando for para o secundário, ir preparado. É o que os meus pais têm sempre dito. “é agora, agora é o momento da verdade, tens de começar agora a aplicar os teus métodos, e vai ser mais difícil no secundário” E é o que eu tenho estado a tentar fazer.”

Q90 (17 anos/Masc.)

“Eu gosto do ambiente escolar. Tenho vários amigos que também, são capazes de passar alguma informação, os professores, que são os responsáveis pela maioria da sabedoria que eu tenho. Vários professores que me foram ensinando algumas das coisas que eu agora sei. Eu gosto do ambiente escolar onde estou.”

2.1.3 Ambiente no grupo de amigos

O ambiente no grupo de amigos é, também, caracterizado como bom, pela maioria dos alunos entrevistados.

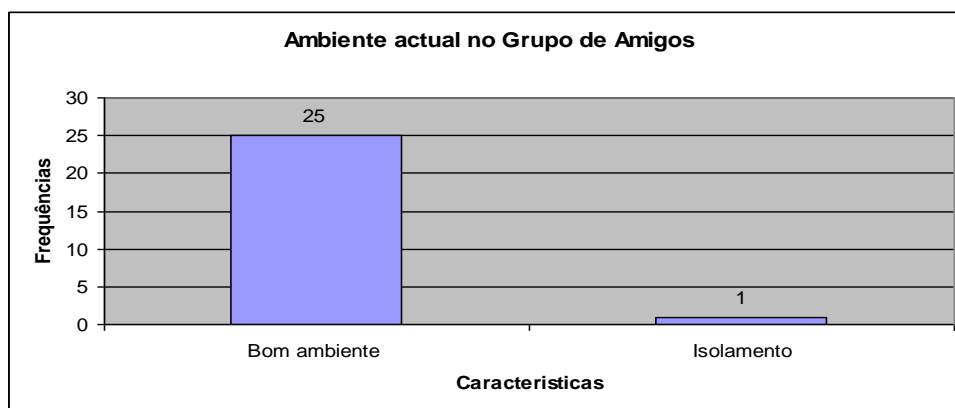


Figura 9. Ambiente actual no grupo de amigos

Q112 (12 anos/masc)

“Gosto muito dos meus amigos. Estão sempre lá presentes. Dou-me muito bem com eles e nunca tenho assim problemas com nada. Às vezes, quando eu tenho, posso falar com eles, eles podem-me ajudar, a ultrapassar estas dificuldades”

Q90 (13 anos/Masc.)

“Eu tenho um grupo de amigos, muitos deles têm bastante sabedoria. Muitos deles interessam-se por ciência tal como eu, por ficção científica, adoro ficção científica. E pelo inexplicável, eu adoro. Interessam-se pela mesma coisa do que eu.(...) É bom, é bom. Tenho amigos que gostam de futebol, mas que ao mesmo tempo, também gostam....de desporto, tenho amigos que gostam mais de ciência, sobre...o meu melhor amigo...eu faço magia, gosto de fazer magia, e o meu melhor amigo não é tão bom como eu, mas interessou-se também, por eu fazer...Ele agora, de vez em quando, também faz magias aos pais. Passei-lhe algumas coisas que ele gostou.”

Q78 (Q78/17 anos)

“O meu grupo de amigos, eu tenho um grande grupo de amigos. O meu grupo de amigos, cada um à sua maneira, fazer um todo que se completa. Por exemplo, aquilo que eu não vejo tão na generalidade, há sempre uma pessoa que chama a atenção. Liga mais ao conjunto geral, não liguês tanto ao pormenor, a A ou a B. E se um falha o outro está sempre para apoiar, portanto, as diferenças entre nós todos acaba por fazer uma amizade perfeita, pronto.”

2.1.4 Caracterização da vida actual

Em relação à caracterização actual de vida, os adolescentes referem mais acontecimentos negativos (22) do que positivos (16). Em ambas as categorias analisadas, é a subcategoria “Acontecimentos Familiares”, a que apresenta maior relevância.

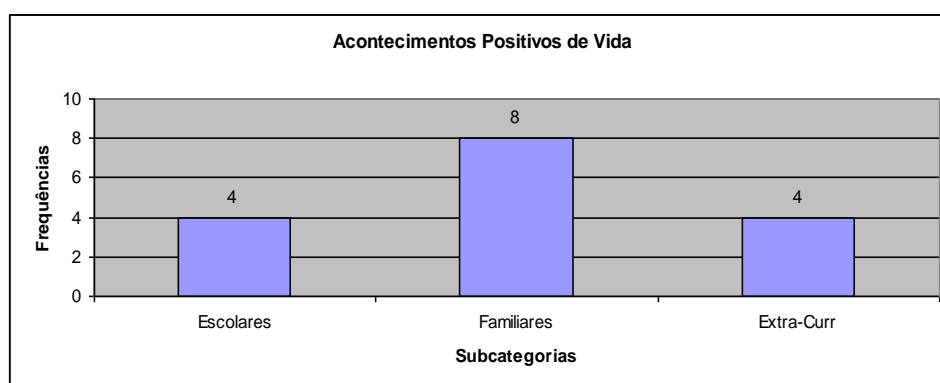


Figura 10. Acontecimentos positivos de vida

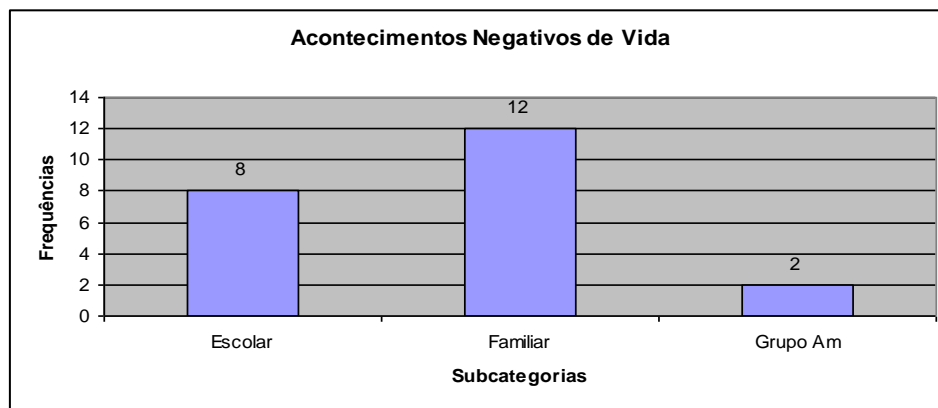


Figura 11. Acontecimentos negativos de vida

Foi encontrada uma diferença significativa na categoria “Acontecimentos Negativos de Vida”, mais concretamente na subcategoria “Acontecimentos Familiares (indicadores 91 a 95): (sig =0,033), com o indicador 92 “Doença” (doença física ou psicológica da mãe doença avó, doença na família), a ser mais valorizado pelo grupo etário “Adolescência Inicial” (12-13 anos de idade).

Q112 (12 anos/Masc)

“Há pouco tempo a minha mãe, passou por uma grande depressão, foi muito difícil. Todos nós ficamos muito assustados com o que ela podia fazer e o meu pai, não estava cá. Ele também foi para Moçambique, dois anos. E agora deve voltar por estas semanas. E tem sido difícil porque a minha mãe estava com uma medicação, e o médico não quer avançar porque o meu pai não tem estado presente. Por isso tem sido muito difícil. Na altura foi difícil, depois teve que ficar internada, e com a medicação, passou muito pouco tempo conosco.”

Q74 (17 anos/Fem)

“Pronto, isto já não tem muito a ver, mas foi quando eu soube que a minha mãe tinha um...na altura, isto já foi há alguns anos, tinha uma doença que era...era um vírus do cancro do colo do útero. E é uma coisa que não passa (...)

Q65 (17 anos/Masc)

“O divórcio dos meus pais foi um dos momentos menos bons.”

Q207 (14 anos/Masc.)

“Ah, sim....vou falar a nível escolar, não tenho mais coisas...foi no quinto ano, eu andava noutra escola, passava as aulas na rua, não me portava lá assim muito bem, e ter passado com três negas (foi muito negativo)”.

Q66 (17 anos/Fem)

“Uma coisa importante, agora de repente lembrei-me, é uma situação de doença, portanto, mas que foi ultrapassada. Na minha família. Foi uma situação importante, porque se não tivesse acontecido, não nos tínhamos deparado com tanta coisa à volta. Não tinham acontecido tantas coisas que, por um lado, foram boas terem acontecido.”

2.1.5.Caracterização das relações dos adolescentes

Os adolescentes entrevistados, possuem relações próximas e significativas com pessoas que consideram sábias e que já viram actuar, de uma forma sábia, em situações difíceis. Nomeiam, como sábio, na maioria dos casos, pessoas da família, mais concretamente o Pai e a Mãe e Avó/Avô.

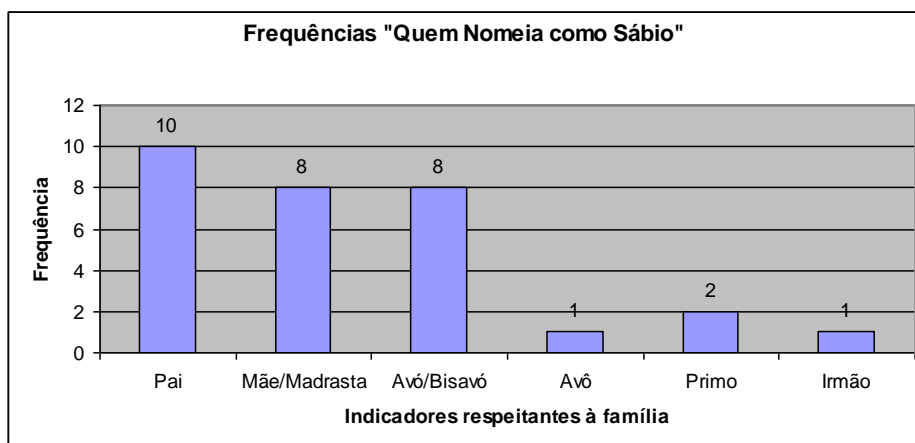


Figura 12. Pessoas significativas nomeadas como sábias

Q112 (12 anos/masc)

“O meu pai. Quase todos os dias é sábio, com situações do dia-a-dia. Ele demonstra grande sabedoria, às vezes ele tem pessoas que lhe tentam passar a perna, e ele consegue fintar, ele percebe as coisas e consegue evitar esses problemas”

Q65 (14 anos/Fem)

“O meu pai (...) Porque aprendeu com os seus próprios erros, mas também com os erros das outras pessoas. Acho que, para isso, é preciso ser muito sábio, ter uma sabedoria imensa, e muita força de vontade.”

Q207 (14 anos/Masc.)

“O meu avô. Considero o meu avô sábio porque primeiro, cada vez que lá estou com ele sozinho, às vezes até passamos tardes a falar, a contar-me histórias, de Lourenço Marques, de Moçambique, quando viveram lá, cá em Portugal... assim histórias que dá para tirar lições de vida dali, aprender alguma coisa.”

Q 66 (17 anos/Fem)

“A minha avó. Por exemplo, não sei se isto está muito associado à sabedoria ou não, estas situações têm a ver com várias operações, a que foi sujeita, pronto, não só ela, mas também a irmã, que esteve muito mal, e ela era a pessoa que estava mais triste, mas foi sempre a que parecia que tinha mais coragem, pronto.”

Q77 (17 anos/Fem)

“Acho que...pronto...há uns anos tive uns acontecimentos assim mais trágicos na minha vida...que, acho que posso dizer...não sei se aprendi ou não, mas...eu estava na minha festa de anos, em 2006, estava no 5º ano, e o meu tio, agora já não é meu tio, tentou matar a minha mãe. Na minha festa. E acho que foi nessa altura, uma altura muito atribulada, eu tinha apenas 11 anos. Eu acho que nessa altura foi a altura em que eu mais cresci na minha vida. Ver a minha mãe assim tão fragilizada”

A pessoa mais valorizada pelos alunos entrevistados foi o “pai” (adjusted residual=7,4), Os “Avós/bisavós”, “primos”, “irmão” e “Professor”, são menos valorizados (adjusted residuals=-2,6), tal como pode ser visto na Figura 13.

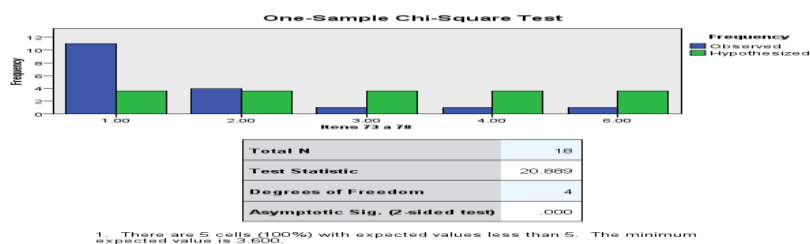


Figura 13. Qui-Quadrado da categoria “Quem nomeia como sábio”

2.1.6 Situações em que observou sabedoria

Os adolescentes referem que observaram pessoas significativas a ser sábias, em diferentes situações de vida. A situação mais valorizada pelos alunos foi ser “fonte bom conselho”, tal como pode ser visto na Figura 14.

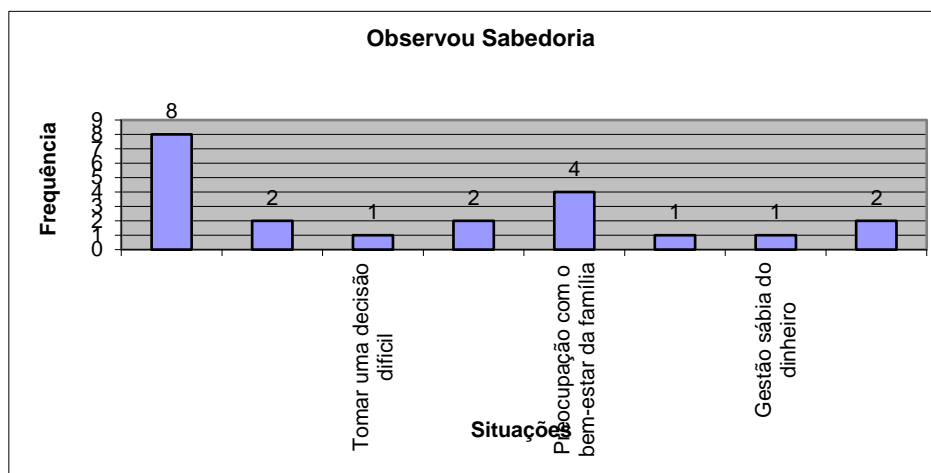


Figura 14. Situações em que observou sabedoria

Q 71 (18 anos/Fem)

“Eu acho a minha avó, materna é uma pessoa muito sábia. Porque fala sempre conosco, dá sempre conselhos. Ela não vive cá, ela vive na Moldávia, porque eu sou da Moldávia. Eu considero-a mesmo uma pessoa espectacular, mesmo com a idade que ela tem, ela sabe de imensas coisas, fala-nos, ensina-nos coisas, até ensina coisas há minha mãe que também é uma mulher adulta, não é, consegue transmitir sabedoria na forma...pronto, eu acho que essa pessoa é sábia. Considero-a assim.”

Q122 (14 anos/Fem)

“Ah, eu posso tentar. Eu acho que ...a pessoa que mostrou mais sabedoria, é a minha madrasta, sinceramente. Eu confio muito nela. Foi ela que também me fez abrir os olhos, está a perceber? (dá bom concelhos) (...) Eu trato-a por mãe, mas é só para perceber. Pronto, acho que foi ela. Porque acho que sem ela, se calhar não estava aqui agora.”

Q207 (14 anos/Masc)

“A minha mãe. Os meus primos. E alguns primos da minha mãe. Foi uma situação familiar em que um tio da minha mãe, irmão da minha avó, tinha um restaurante, já não dava nada, mas continuava, investia lá. Depois ficaram mesmo sem dinheiro, e pediram dinheiro à família. A minha mãe e o meu primo, o meu primo é professor de economia na universidade de lisboa, abriu uma conta, fizeram uma reunião familiar com todos os membros que queriam participar, e doaram a quantia que queriam, para ajudar. A minha mãe e o primo da minha mãe foram gerindo o dinheiro dele, foram tratar de pagar os empréstimos que tinham pedido, geriram de forma sábia o dinheiro e neste preciso momento, têm uma vida completamente normal.”

2.2) Os Factores Potenciadores do Desenvolvimento de Sabedoria na opinião dos inquiridos

2.2.1 Características dos ambientes familiares que ajudam a promover a sabedoria

Os ambientes familiares que potenciam a sabedoria são, de acordo com os inquiridos, caracterizados pela maioria dos alunos entrevistados (89,9%), por:

“Boa comunicação” foi a característica dos pais que, no contexto do ambiente familiar, mais ajuda a desenvolver a sabedoria (Figura 15). Existem diferenças estatisticamente

significativas na subcategoria “características dos pais”, (Categoria “Características do ambiente familiar que ajudam a desenvolver sabedoria) (sig=0,039).

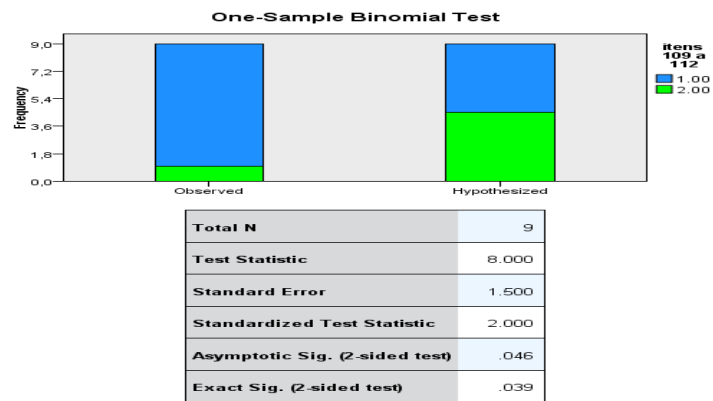


Figura 15. Características do ambiente familiar que ajudam a desenvolver a sabedoria. (Qui-Quadrado)

Q68 (17 anos, fem)

“Eu acho que tem de haver boa comunicação nos seus membros, se não houver boa comunicação entre os familiares, não se consegue transmitir nada. Acho que também deve haver respeito. Porque se não houver respeito, também as pessoas não se conseguem ouvir umas às outras. E acho que também tem de haver um à vontade a falar sobre qualquer situação, para que nada seja esquecido. Para que seja transmitido tudo o que fôr possível.”

Q71 (18 anos/Fem)

“ter uma família, em que os diferentes elementos, ouvem-se uns aos outros, preocupam-se...tem que ser...eu não sei, eu não sei...responder mesmo bem a essa questão, mas provavelmente os pais vão ter que ser compreensivos, vão...tenho que falar de imensas coisas provavelmente com os seus filhos...reagir com muita calma às coisas...não reagir mal...perante certas situações...”

Q74 (17 anos/Fem)

“Conversas, é o conviver, é o meio social. Mesmo dentro da família, passa pela comunicação. Acho que não há transmissão de sabedoria, sem uma boa comunicação. Eu não poderia adquirir sabedoria através dos meus pais, se não houvesse uma boa comunicação entre nós. Acho que é mais por aí. Tem de haver comunicação, tem de haver tempo, disponibilidade, há que saber ouvir, há que saber falar e há que saber o que falar. É a comunicação entre a família. E o tempo, que é preciso tempo para comunicar.”

A existencia de um bom ambiente familiar, caracterizado por segurança (30%), confiança (10%), carinho (5%), proximidade entre os membros da família (5%), entre-ajuda (5%), apoio dos pais (5%), harmonia (10%), existencia de limites claros (5%) e boa capacidade de regulação emocional (5%), são, para os inquiridos, essenciais para a promoção da sabedoria durante a adolescência (Figura 16).

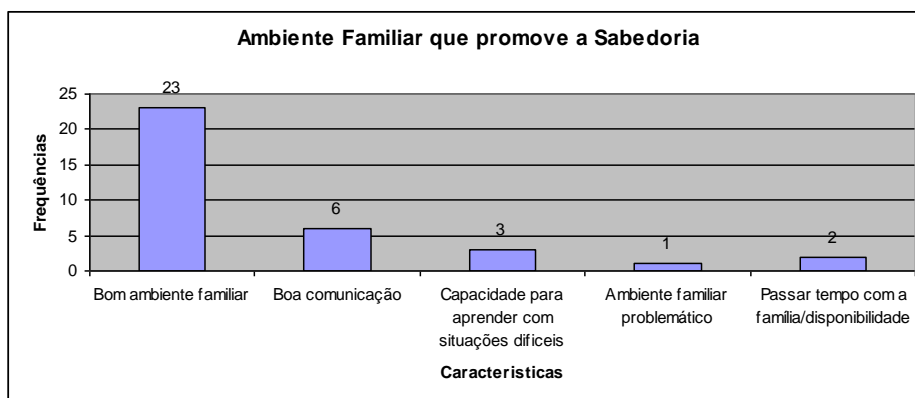


Figura 16. Características do ambiente familiar que ajudam desenvolver a sabedoria

Q66 (17 anos/Fem)

“Deve haver harmonia, pronto, primeiro, devem-se dar bem pronto. Haver boa comunicação e isso tudo. Não sei, porque em relação à sabedoria, tenho sempre o conhecimento ligado.”

Q128 (17 anos/Masc)

“Acho que, em primeiro lugar, deve ser uma família que se preocupa, os indivíduos devem preocupar-se uns com os outros. Como numa família verdadeira. Devem conversar entre si, discutir em forma de conversação, e devem confiar uns nos outros.”

Q77 (17 anos/Fem)

“No ambiente familiar, a confiança. Acho que, se tivermos um ambiente familiar que proporcione a confiança desde pequenino, na escola, com os professores, com os amigos, que vamos conhecendo, se não tivermos confiança em nós, a nossa relação vai ser muito mais difícil. Com os nossos amigos também. Se nós em casa, não temos uma base de abrigo não vamos encontrar nos outros essa base. É um grande caminho que temos que percorrer sozinhos. É a confiança, a segurança.”

2.2.2 Características do ambiente escolar que promovem a sabedoria

Os adolescentes entrevistados salientam como características importantes e mais valorizadas, para o desenvolvimento de sabedoria no contexto escolar: a experiência (15%), os conhecimentos (15%), a capacidade empática (20%) e abertura de espírito (15%) dos professores (Figura 17). Tais características são mais valorizadas do que as características dos colegas ou as características físicas da escola.

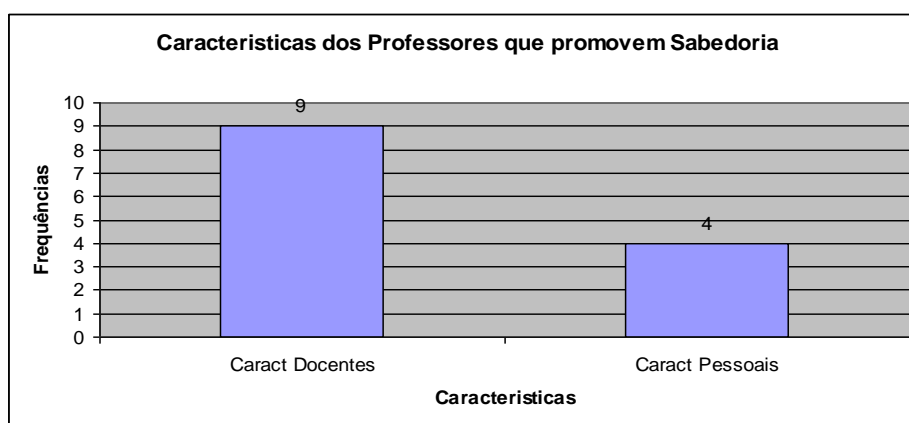


Figura 17. Características docentes que ajudam a promover a sabedoria

Q117 (13 anos/Fem)

“Uma melhor educação, professores que também tenham uma experiência de vida boa, para conseguirem explicar, resolver os problemas todos que poderão existir, e também conseguir ajudar os alunos. A pensarem positivo quando acontecem alguns problemas.”

Q83 (16 anos/Fem)

“Deve ser um ambiente que facilita o acesso ao conhecimento...”

Q128 (14 anos/Masc)

“Acho que não deve existir discriminação, mas cada um tem as suas diferenças. Nós devemos aceitar, devemos aceitar os gostos das outras pessoas e confiar, saber em quem podemos confiar, mas em quem não podemos, mesmo assim podemos sempre dizer um olá ou sorrir ou ...não é preciso estarmos sempre com conflitos.”

Q75 (17 anos/Fem)

“Deve puxar por ele (aluno), deve...hoje em dia nós gostamos muito de coisas diferentes, portanto, acho que devemos dinamizar. Fazer uma aula diferente das outras. Mais virada para isso, talvez. Ajudar os alunos com mais dificuldades. Arranjar-lhes alguns métodos de estudo. Mas têm que ser métodos de estudos apropriados a eles, porque cada um tem o seu método de estudo. Acho que é isso.”

Q118 (12 anos/Masc)

“Eu acho que tem que ter as características para que os alunos se sintam bem na escola. Como os campos de futebol, as salas de convívio, e depois tem de ser espaçosa, várias crianças num espaço pequeno não vai dar bom resultado.”

2.2.3 Características do ambiente no grupo de amigos que ajudam a promover a sabedoria

No que diz respeito às características que deverá ter o grupo de amigos, no sentido de se potencializar o desenvolvimento da sabedoria, os adolescentes valorizam a cooperação e entre-ajuda entre amigos e colegas, a partilha de experiências, a confiança, honestidade e capacidade em regular as emoções, o que se traduz em formas eficazes de resolução de conflitos (Figura 18).

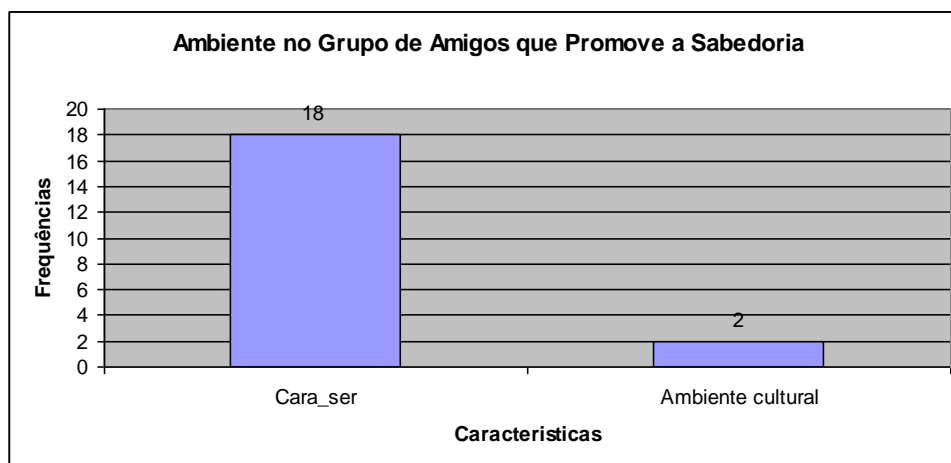


Figura 18. Características do grupo de amigos que ajudam a desenvolver a sabedoria

Q63 (17 anos/masc)

“Pode aumentar-se a sabedoria através da partilha de conhecimentos, a forma como se dá a conhecer, isso faz com que aumente a empatia. A forma como se resolvem os problemas, as zangas com os amigos. Nessas situações também se aprende muito, o que ajuda a desenvolver a sabedoria.”

Q128 (14 anos/Masc)

“Devem também falar entre si, não só sobre as coisas que nós normalmente falamos, mas, por exemplo, quando temos um teste no dia seguinte, podemos dar a nossa opinião sobre cada questão, para vermos qual é que está certa, assim podemos arranjar ideias, para respondermos às perguntas. No meu grupo de amigos nós confiamos uns nos outros, contamos quase tudo uns aos outros, não discriminamos ninguém, e quando alguém quer entrar no grupo, nós aceitamos. E vamos conhecendo a pessoa. Como é que ela se enquadra no grupo.”

Q75 (17 anos/Fem)

“Deve haver confiança, entre eles todos...respeito...carinho. E deve haver honestidade.

Q118 (12 anos/Masc)

“Têm todos que confiar uns nos outros, e todos serem amigos uns dos outros, não haver pessoas falsas, dentro do grupo. Ou interesseiras”

Q63 (17 anos/Masc)

“Pode aumentar-se a sabedoria através da partilha de conhecimentos, a forma como se dá a conhecer, isso faz com que aumente a empatia. A forma como se resolvem os problemas, as zangas com os amigos. Nessas situações também se aprende muito, o que ajuda a desenvolver a sabedoria. Na forma como as pessoas se sentem durante as zangas e como controlar esses sentimentos...sobretudo, aprende-se a evitar as situações em que podem existir zangas entre as pessoas.

Também convém não mentir, ser honesto....adaptar as nossas características aos vários amigos, tal permite desenvolver sabedoria.”

Quanto à questão “o que é a sabedoria” 30% dos inquiridos dizem que é um conceito difícil de definir. 5% dizem que a sabedoria é um conceito multidimensional, 15% dizem que é uma característica cognitiva e 20% dizem que é uma característica da personalidade. 10 % distingue a sabedoria da inteligência, 5% dizem que engloba também as emoções. 15% dizem que é forma como se usa o conhecimento e 10% dizem que a sabedoria vai para além deste. 5% refere que é subjectiva, assume diferentes formas e 10% dizem que é sinónimo de crescimento. 95% dos alunos entrevistados consideraram que a sabedoria

desenvolve-se com a experiência de vida e tem como função principal ser um guia para a tomada de decisão e para ajudar a ultrapassar os obstáculos da vida.

3) APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS DILEMAS

Os resultados aqui apresentados dizem respeito à aplicação dos dilemas inspirados na metodologia para avaliar a sabedoria de Baltes e colaboradores.

Tal como podemos constatar na Figura 19, as respostas dos adolescentes a dilemas de sabedoria situam-se no nível baixo (21,6%) e na transição entre o nível baixo e médio (31,8%).

29,07% das respostas situam-se no nível médio e 16,21% na transição entre o nível médio e alto. Foram poucas as respostas de nível elevado, apenas um participante da fase intermédia da adolescência deu uma resposta de sabedoria, o que é concordante com os resultados da investigação sobre a sabedoria.

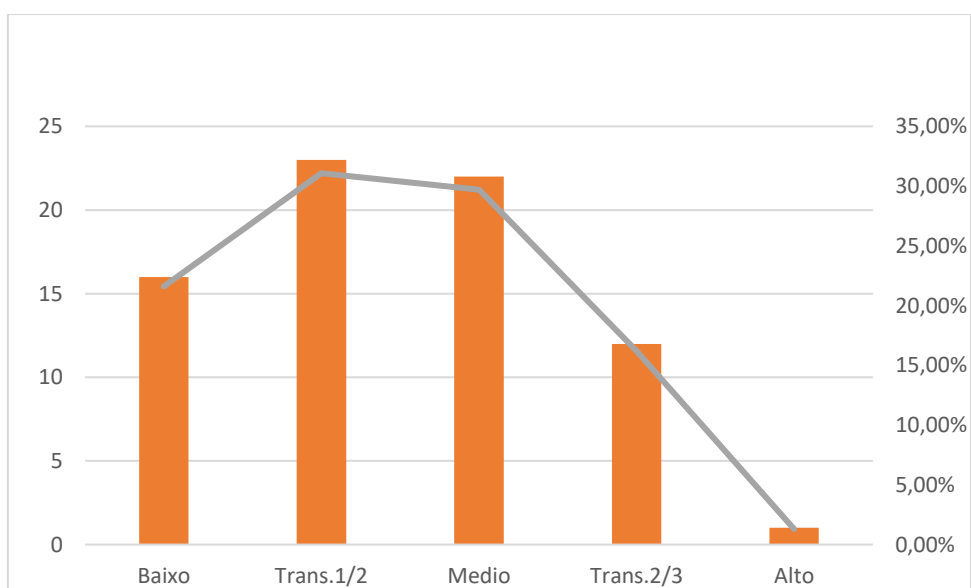


Figura 19. Nível de sabedoria na adolescência (etapa 3)

Nas questões sobre o que pensam da sabedoria e das pessoas sábias, os adolescentes participantes neste trabalho possuem, de uma forma geral, uma boa definição de sabedoria, muito próxima do conceito científico.

Exemplos de definições de sabedoria, dadas pelos adolescentes:

Exemplo 1 (protocolo 10°6, 15 anos, Fem.)

“Uma pessoa sábia não tem de ser propriamente inteligente. A sabedoria é a capacidade do indivíduo em solucionar dilemas e problemas presentes na vida. A sabedoria é a capacidade intelectual em superar todos os obstáculos. Poderá ser a experiência conciliada com a inteligência.”

Exemplo 2 (protocolo 12°2, 18 anos, Fem.)

“Sabedoria é a perfeita conjugação entre inteligência, perspicácia e uma forte valorização da parte sentimental”

Exemplo 3 (protocolo 12°15, 17 anos, Fem.)

“Já, sim (ouvi falar de sabedoria). Sempre ouvi dizer que os mais velhos são os mais sábios. Esta perspectiva é mais uma via oriental, é aquela em que eu acredito. Sabedoria é conhecimento, e ter um bom juízo de valor.”

Exemplo 4 (protocolo 10°14, 16 anos, Fem.)

“Já ouvi falar de sabedoria. É alguém que sabe coisas e está informado. Mas não é só isso. É também ser capaz de pensar em mais do que a própria pessoa. É pensar nos outros e, no momento de tomar decisões, ser-se capaz de aprofundar algo e passar a camada

superficial dos assuntos. Não ser ignorante, ter a mente aberta e dar o benefício da dúvida.”

Exemplo 5 (protocolo 12^o5, 17 anos, Fem.)

“Já ouvi falar de sabedoria. Acho que a sabedoria é algo que adquirimos com as nossas vivências, não nos pode ser ensinado. É o conhecimento que temos das situações diárias. A sabedoria pode manifestar-se da seguinte forma: uma pessoa que retire uma lição das suas vivências e que tome decisões de forma correcta e inteligente, de forma a que haja o mínimo de probabilidade alguém ou a sua pessoa. Uma das pessoas mais sábias que conheço é o director do meu colégio. Acho que ainda estou numa fase da vida em que estou a aprender e a adquirir sabedoria, não tenho bem a noção de alguma situação em que tenha actuado com sabedoria.”

Quanto à indicação de pessoa com sabedoria, os adolescentes parecem valorizar mais a figura do pai do que a figura da mãe. Tal é coincidente com os resultados da amostra entrevistada após a aplicação do SAWS.

3.2) Apresentação dos Resultados tendo em conta a fase da adolescência

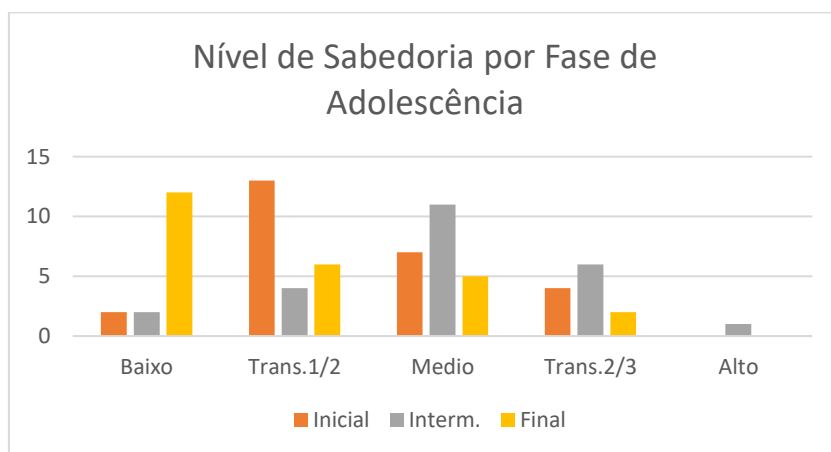


Figura 20. Nível de sabedoria por fase de adolescência (etapa3)

a) Adolescência Inicial:

Na fase inicial da adolescência, 7,6 % (2) dos participantes deram respostas de nível baixo; 50% (13), deram respostas de transição entre o nível baixo e o nível médio; 27% (7) deram respostas de nível médio; 11,5% (4) dos participantes deram respostas de transição entre o nível médio e o nível alto. Não foram dadas respostas de nível alto.

Exemplos de respostas de nível 1 (baixo):

(protocolo 7º26, 13 anos, Masc.)

Dilema da Maria

“Penso que a Maria estava triste pois o teste era importante para ela, e acho que ela também pensa que tem que se esforçar para ultrapassar esse acontecimento”

Dilema do Henrique

“O Henrique deverá ter a sua opinião sobre o que fazer, mas deve ter na sua cabeça que não o pode (dinheiro) gastar todo em coisas que não são assim tão necessárias. Deve gastar a sua herança cuidadosamente”

Exemplos de respostas de transição entre o nível 1 (baixo) e o nível 2 (médio)

(protocolo 7º 9, 13 anos, Masc.)

Dilema da Maria

“A Maria talvez pense que da próxima vez vai trabalhar mais, ou que a pessoa ou professor possa repetir o teste. Pode pensar negativo, ou seja, que já não vai ter boas notas ou que já não consegue um bom futuro por causa daquele teste. Mas depois pode pensar positivo, ou seja, que das próximas vezes não vai falhar num teste.”

“Acho que a Maria vai pedir ao professor para repetir o teste caso tenha tido má nota ou tentar fazer o teste noutra dia, caso tenha faltado no dia do teste”

“Acho que a Maria não necessita de mais informação adicional para planificar o que irá fazer”

Dilema do Henrique

“O Henrique, ao fazer os seus planos, deve ter em consideração o que quer fazer, se muda ou não de vida, pois a decisão é muito importante, deve saber como é que está mais feliz, tanto ele como a família. O Henrique também deve gerir bem o dinheiro tendo em conta que se não o fizer este pode acabar rapidamente.”

“(Henrique) necessita de saber quanto dinheiro tem, o preço das coisas e acho que a opinião da sua família também ajuda”

Exemplos de Respostas de Nivel 2 (médio)

(Protocolo 7º 15, 13 anos, Masc.)

Dilema do Henrique

“O Henrique deverá ter em consideração que não se pode gastar todo o dinheiro de uma só vez, pois assim ele teria problemas financeiros no futuro (...), no meu caso, guardaria para quando mais precisasse. O Henrique necessita de saber se se a casa que vai comprar

é cara ou barata, precisa de saber a sua profissão, no futuro. Precisa saber o seu ordenado, precisa de saber se vai ter mulher e filhos.”

(Protocolo 7º5, 12 anos, Fem.)

Dilema da Maria

“Sobre o assunto, imagino que a Maria esteja desiludida, mas que pense imediatamente numa solução. Tendo em conta a importância do teste para o seu futuro, penso que a Maria se esteja a sentir muito triste e preocupada. Mas apesar da Maria se sentir assim, pode pensar, rapidamente numa solução”.

Exemplos de Respostas de Transição entre o Nível 2 e (médio) e o Nível 3 (alto)

(Protocolo 7º6, 13 anos, Masc.)

Dilema da Maria

“A Maria deve estar a reflectir na importância que o teste tinha para a sua avaliação e para o seu futuro. Está preocupada com o que irá acontecer e como ultrapassará a situação, se isso for possível. A Maria acha que este teste era deveras importante, e que agora será bastante provável que a sua situação escolar piore.

Pensa o pior e está muito preocupada. Sente-se mal, zangada, triste...uma mistura de sentimentos. Não sabe muito bem o que há-de fazer. Era certo que o pior acontecesse e, por isso, sente-se perdida, sem saber como há-de reagir. A Maria deve estar a pensar que este teste iria marcar a sua avaliação e se corresse mal, como correu, poderia deixar a Maria de rastos, com o que aconteceria a seguir. A Maria está a pensar que talvez não haja maneira de remediar este erro que cometeu e que irá marcar, certamente o seu futuro”.

(Protocolo 7º 14, 13 anos, Fem.)

Dilema do Henrique

“O Henrique deverá ter em consideração o que fará com a herança, pois se gastar tudo em coisas que não prestam, é muito mal gasto. Mas se gastar em algo que possa fazer lucro, será um bom investimento. Por um lado, acho que deve viver como tem vivido e criar uma empresa ou guardar a herança para situações de emergência, mas por outro lado, mudar a sua vida também era bom, pois se o modo como vivia era mau, o Henrique deveria mudar de vida.”

b) Adolescência Intermédia

Na fase Intermédia da Adolescência, os resultados foram os seguintes:

8% (2) dos participantes deram respostas de nível baixo; 16% (8) deram respostas de transição entre o nível baixo e o nível médio; 45,8% (11) deram respostas de nível médio; 25% (6) deram respostas de transição entre o nível médio e o nível alto e 4% (1), deram respostas de nível elevado.

Exemplos de respostas de nível 1(baixo)

(Protocolo 10º 2, 15 anos, Fem.)

Dilema da Maria

“A Maria provavelmente está a pensar como minimizar o seu problema ou então como deve corrigir esse erro, para numa ocasião semelhante que possa ocorrer no futuro, não volte a fazer o mesmo”

“A Maria vai tentar justificar a sua falha e comunicar essa justificação a um professor que estava no controlo desse exame/teste ou então vai falar com os seus pais ou com o director da escola”

Dilema do Henrique

“O Henrique deverá pensar numa forma de ser independente a nível económico, ou como poderá investir o seu dinheiro. Ou talvez poderá doar esse dinheiro a uma instituição ou até mesmo abrir uma instituição.”

Exemplos de Respostas de Nivel 2 (médio)

(Protocolo 10º 11, 15 anos, Masc.)

Dilema da Maria

“A Maria poderá pensar que a vida é feita de coisas boas e coisas más, ou seja, que este teste está feito e que não há nada a fazer para melhorar o que aconteceu e que para a próxima poderá fazer melhor. Ou então poderá pensar de uma forma negativa, pensando que a culpa é totalmente dela, pode ficar com a auto-estima muito baixa, quando é uma situação que pode acontecer com qualquer um.”

“Penso que a Maria irá tentar melhorar de modo a que um teste que ela faça posteriormente corra melhor e ela não falhe. Ou então poderá não fazer nada para melhorar e esperar que não falhe outro teste, tendo aqui como opção a boa ou a má sorte.”

“Acho que a Maria irá necessitar de informação adicional para planificar o que decidir fazer, (...) pode pedir ajuda aos pais, falar com os professores para a esclarecerem certas dúvidas que ela tenha e não perceba o que se passa com ela.”

“O Henrique deve ter em consideração se quer a sua vida inteira alterada, pois pode tornar-se ganancioso ou ficar sem amigos, ou mudar a sua vida radicalmente. E se vale a

pena gastar tanto dinheiro em coisas que são consideradas fúteis, quando pode levar a sua vida normal, “jogando pelo seguro”, podendo por vezes comprar coisas que são necessárias (...) nunca exagerando. O Henrique poderá necessitar de mais informação adicional dos seus familiares (...) e dos seus amigos (...)”

Dilema do Henrique

“Deverá ter em consideração que o dinheiro nem sempre traz felicidade e que pode até levar a graves problemas e mudar a mentalidade e as relações entre as pessoas e pode até destruir amizades e influenciar escolhas. O Henrique deverá ter em consideração que o dinheiro pode ter consequências negativas e pode mudar a sua vida, bem como pode modificar a forma como ele é como pessoa. O Henrique necessitaria de informação adicional (para planificar a sua vida), necessitaria de consultar os seus amigos, a sua família para o ajudarem a tomar a melhor opção. E também teria de saber mais acerca da origem do dinheiro e como é que a sua tia o obteve.”

Exemplos de respostas de transição entre o nível 2 (médio) e o nível 3 (alto):

Dilema da Maria

(protocolo10°14, 16 anos, Fem.)

“Na minha opinião, Maria pensaria sobre o que correu mal acerca do teste e como o poderia ter evitado. Mesmo tendo em conta a hipótese de mudar o que aconteceu, Maria deve também pensar que o que aconteceu já não pode mudar. As consequências do teste falhado são permanentes no seu futuro, por muito que ela queira mudar. Acho que a Maria vai concentrar-se no próximo teste, que sem dúvida, será importante para o seu futuro e vai esforçar-se para esse próximo teste, para talvez atenuar as consequências desse teste

falhado com uma melhor nota. Caso não exista outro teste para melhorar, Maria vai seguir em frente e vai ter em mente o que aconteceu, para melhorar no futuro. A Maria tem uma história para contar aos netos se precisar de os motivar.”

“A Maria precisará de saber se há mais testes após o teste falhado, ou uma forma de eliminar os resultados anteriores. Para além disso, acho que ela deve conseguir tirar as suas próprias conclusões para melhorar.”

Dilema do Henrique

“O Henrique precisa de ter em consideração outras pessoas que possam precisar de ajuda. Deve pensar no futuro e no quão incerto ele é (nunca se sabe quando será preciso o dinheiro de uma forma mais urgente, que mudar o estilo de vida apenas materialmente). Henrique deve também ter em consideração as suas prioridades para poder fazer a sua escolha em consciência. Necessita de mais informações (...)”

Exemplo de resposta de nível 3 (alto)

(Protocolo 10º 6, 15 anos, Fem.)

Dilema da Maria

“Quando Maria recebe o teste e percebe que falhou sente-se triste, zangada, angustiada, desiludida e sente que o seu futuro não será o melhor. Para ela, a nota do teste seria relevante para o seu futuro e poderá não entrar para a faculdade que pretende. Inicialmente, ao perceber que falhou, sente que o mundo desaba aos seus pés e chora muito. Sente que fez algo de errado, sente-se a pior pessoa do mundo, apesar de ser apenas só um teste. (...) Em primeiro lugar, a Maria terá de se acalmar (...) depois deve abordar

o que sente com um amigo/amiga, em quem confie. (...) deverá depois contar aos pais a nota que teve. (...)

Por outro lado, percebe que talvez seja melhor ir para uma explicação. Talvez a Maria estivesse nervosa no dia do teste, dormido mal ou tivesse algum problema pessoal que a inquietasse. Nos dias em que tem teste deverá ir o mais calma e relaxada possível, confiante de que vai ter uma boa nota porque estudou. Durante o teste deverá (...). Poderá ir a um psicólogo, para a acompanhar no seu percurso escolar. Os amigos também poderão ser um importante recurso para a Maria (...)

“A Maria poderá recorrer a um psicólogo, (...) que será a pessoa disposta a ouvir os seus problemas e dilemas. (...) Os seus familiares são um meio para a ajudar, terão um papel muito relevante na vida desta estudante. Os pais ou avós serão importantes na medida em que podem ajudar a Maria, relatando histórias e problemas que tiveram na sua vida enquanto estudantes. Serão exemplos que irão ajudar a Maria a não cometer os erros que estes cometeram. Os amigos são muito importantes (...) que terão problemas e dilemas semelhantes (...) e irão partilhar a sua experiência com a Maria.”

Dilema do Henrique

“O Henrique tem de deliberar sobre a situação actual: Será boa? Poderá melhorar? Há aspectos que deverá ter em conta. Às vezes, não é com o dinheiro que vamos trazer mais felicidade à nossa vida. Devemos pensar na nossa felicidade, na nossa família, na nossa saúde, nos nossos amigos e na nossa rotina. Podemos pensar em todos os benefícios que podemos ter, mas sabemos que o mundo não é cor-de-rosa e que a vida perfeita é inalcançável.

Se mudar a sua vida totalmente, poderá deixar de frequentar os mesmos locais com os seus amigos. Poderá também mudar a sua personalidade no mau sentido se colocar o dinheiro acima dos valores.”

“Necessitará de falar com todas as pessoas da sua família e com os seus amigos, pois serão uma fonte segura que o irão ajudar a planear a sua vida. Não só a opinião deles conta, como a da própria pessoa é mais relevante. No entanto, é importante considerar a opinião de todos aqueles à sua volta.(...) É importante deliberar sobre as suas decisões com toda a consciência e atenção possíveis, pois é o seu futuro e a sua vida que estão em causa. Para planificar a sua vida, deverá hierarquizar as suas prioridades /valores de modo a orientar a sua vida (bussola interna).”

c)Adolescência Final

Os resultados dos adolescentes na fase final da adolescência foram os seguintes: 48% (12) dos participantes deram respostas de nível baixo; 24% (6) deram respostas de transição entre o nível baixo e o nível médio; 20% (5) dos alunos deram respostas de nível médio; 8% (2) deram respostas de transição entre o nível médio e o elevado; Não foram dadas respostas de nível alto.

Exemplos de respostas de nível 1 (baixo):

(Protocolo 12º1, 18 anos, Masc.)

Dilema da Maria

“Maria pensa que perdeu uma oportunidade na sua vida e que acabou de perder um ano de estudo”.

“Não poderá fazer nada. Se quiser prosseguir com este futuro terá de repetir o ano. Senão escolherá outras opções.”

Dilema do Henrique

“Que consequências terá essa mudança (para o Henrique) e se precisa assim tanto mudar de vida. (Se a sua vida for boa, não terá necessidade). (Henrique) Não necessita de informação adicional, apenas poderá decidir por si mesmo.”

Exemplos de Respostas de Transição entre o Nível 1 (Baixo) e o Nível 2 (Médio)

(Protocolo 12°3, 17 anos, Fem.)

Dilema da Maria

“A Maria deve estudar mais ou então mudar a forma como estuda. Se isto acontecer, a nota negativa não terá tanto efeito no seu futuro. A maria vai chorar, mas depois vai aproveitar a segunda oportunidade. Vai esforçar-se para que possa aproveitar o seu futuro. (Para tomar a sua decisão) A Maria não necessita de informação adicional”

Dilema do Henrique

“Deve ter em consideração que se mudar o seu modo de vida (torná-lo mais dispensioso), o dinheiro não vai durar para sempre. (O Henrique) necessita de alguém para o orientar de forma a que gaste o dinheiro com cabeça e não tome um rumo de vida negativo.”

Exemplos de Respostas de Nivel 2 (médio)

(Protocolo 12°15, 17 anos, Fem.)

Dilema da Maria

“Eu não sou a Maria, mas imaginando que me encontrava numa situação semelhante e tendo isso por base, penso que a Maria neste momento, depois de ter falhado esse teste,

não pode desistir. Ele vai pensar que já não há solução, que aquela era a sua única oportunidade. Mas se a Maria for forte de pensamento ela vai saber como superar e quando repetir o teste passará. Vai precisar de informação adicional porque é sabendo onde erramos que podemos melhorar.”

(Protocolo 12º7, 17 anos, Fem.)

Dilema do Henrique

“O Henrique deve considerar os prós e os contras de cada modo de vida, especialmente a longo prazo, porque por mais satisfeito que ele fique com um certo modo de vida, esta pode ter consequências graves.

Só por ter uma herança que permita mudar a sua vida, o Henrique deve perceber se o dinheiro que recebe permite manter essa vida durante muito tempo.

Ele também deveria pedir conselhos a pessoas mais adultas, que estão habituadas a tomar decisões em relação ao orçamento que possuem.”

Exemplos de Respostas de Transição entre o Nível 2 (médio) e o Nível 3 (alto)

(Protocolo 12º2, 18 ano, Fem.)

Dilema da Maria

“A Maria deve sentir-se stressada, apreensiva e, caso tenha se esforçado para obter um bom resultado, a Maria deve sentir-se desiludida. No seu período de reflexão, ao pensar no futuro, poderá pensar que para a próxima vez o teste correrá melhor. A Maria vai esforçar-se para o próximo teste porque uma nota menos boa poderá prejudicar o seu futuro, caso queira entrar na universidade. No entanto, no momento imediatamente

seguinte ao teste, é natural que a Maria chore ou expresse a sua tristeza de noutra forma. Caso seja uma disciplina relevante para o curso no qual a Maria pretende ingressar, a Maria pode sentir-se mais relaxada em relação a futuras provas. Em conclusão, o tipo de informação que a Maria necessita para planificar o seu futuro sera a relativa aos cursos que lhe possam interessar.”

Dilema do Henrique

“O Henrique deverá investir no seu futuro e, por isso, gastar controladamente o seu dinheiro, para que a longo prazo consiga melhorar a sua qualidade de vida e a da sua família. Caso a herança seja mais do suficiente para si e para os seus, o Henrique poderá ajudar os mais necessitados. O Henrique necessitará de informações relativas à aquisição de heranças, tudo (...) toda a burocracia envolvida no processo e a percentagem de herança pertencente ao estado, entre outras questões.

A nível emocional, o Henrique deverá aferir quais os desejos da tia, para que os possa concretizar utilizando a sua herança.”

Tal como se esperava, foram poucas as respostas de nível elevado, compatíveis com o conhecimento relacionado com a sabedoria. Analisando as diferenças encontradas em cada uma das fases da adolescência (ver Figura19), tendo em conta o nível de sabedoria, verificamos que durante a adolescência inicial, as respostas mais frequentes são as de transição entre o nível baixo e o nível médio. Na fase intermédia da adolescência, as respostas mais frequentes são as de nível médio (45,8%). Entre estas duas fases da adolescência parece existir uma evolução do nível dos resultados, com a idade. No entanto, durante a fase final da adolescência, as respostas mais frequentes são as de nível baixo. Não foram dadas respostas de nível alto, nesta fase. Ao contrário do que seria de

esperar, os resultados desta fase foram piores do que os resultados das fases da adolescência anteriores.

Da análise estatística efectuada, constata-se que as diferenças encontradas são estatisticamente significativas ($p=0,007 < 0,05$) (ver Tabela 11).

Tabela 11
Nível de Sabedoria por fase adolescência (Qui-Quadrado)

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	21,187 ^a	8	,007
Razão de verossimilhança	20,850	8	,008
Associação Linear por Linear	3,266	1	,071
N de Casos Válidos	74		

a. 7 células (46,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,31.

A análise dos resíduos ajustados (Anexo X) permite verificar que os resultados da fase final da adolescência são significativamente mais baixos do que o esperado (adjusted residuals = 3,3). Permite, também, constatar que é na fase intermédia da adolescência que se encontram os melhores resultados, uma vez que os resultados de transição entre o nível baixo e médio são significativamente inferiores ao esperado (adjusted residuals=-2,1) e os resultados de nível médio são significativamente superiores ao esperado (adjusted residuals=2,1). É nesta fase que é dada a única resposta de nível elevado.

3.3) Apresentação dos Resultados tendo em conta o Género

a) Género Feminino:

Os resultados das participantes do género feminino foram os seguintes: 12,5% (4) das participantes deram respostas de nível baixo; 28,1% (9) das alunas deram respostas de transição entre o nível baixo e o nível médio; 28,1% (9) das participantes deram respostas de nível médio; 27,2% (9) deram respostas de transição entre o nível médio e o nível alto; 3,03% (1) das participantes deram respostas de nível alto.

b) Género Masculino

Os resultados das participantes do género masculino foram os seguintes: 28,5% (12) dos participantes deram respostas de nível baixo; 33,3% (14) dos alunos deram respostas de transição entre o nível baixo e o nível médio; 30,9% (13) dos participantes deram respostas de nível médio; 7,1% (3) deram respostas de transição entre o nível médio e o nível alto; Não foram dadas respostas de nível alto.

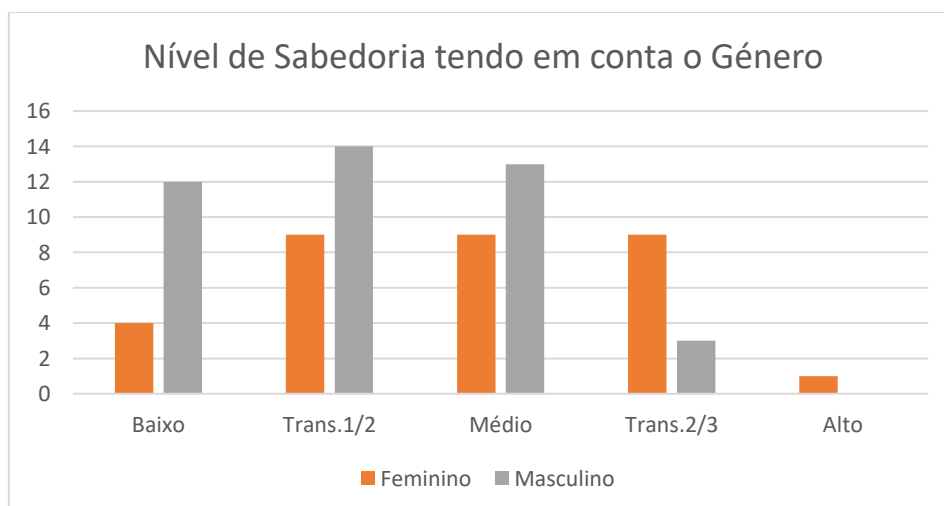


Figura 21. Nível de sabedoria tendo em conta o género

Em relação às diferenças nas respostas aos dilemas de sabedoria, tendo em conta o género dos participantes, constatou-se que os resultados das raparigas foram melhores que os resultados dos rapazes, o que vai de encontro não só à literatura sobre a sabedoria, como também vai de encontro aos resultados encontrados na etapa 1 do nosso trabalho.

Tal como podemos ver na Figura 21, as raparigas deram menos respostas de nível baixo do que os rapazes e mais respostas de transição entre o nível médio e o nível alto. A resposta de nível alto foi dada apenas por uma participante do sexo feminino. Estas diferenças não são estatisticamente significativas ($p=0,080>0,05$) (ver Tabela 12).

Tabela 12
Nível de sabedoria por género (Qui-Quadrado)

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	8,351 ^a	4	,080
Razão de verossimilhança	8,969	4	,062
Associação Linear por Linear	6,961	1	,008
N de Casos Válidos	74		

a. 2 células (20,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,45.

Síntese: As respostas dos adolescentes aos dilemas inspirados na metodologia de Berlim expressam níveis baixos de conhecimento relacionado com sabedoria. Tal como se esperava, foram poucos os resultados de nível alto.

Foram encontradas diferenças significativas, no que diz respeito às fases da adolescência, nomeadamente os adolescentes da fase intermédia deram mais respostas de nível mais elevado, do que os outros adolescentes. As respostas dos adolescentes pertencentes à fase final, foram significativamente mais baixas do que seria de esperar. Em relação às diferenças de género, as raparigas deram mais respostas de nível mais elevado do que os rapazes. No entanto, as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

4. SINTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo foram expostos os principais resultados obtidos com o SAWS-Self Assessed Wisdom Scale, com uma amostra de adolescentes portugueses. Analisando as respostas de sabedoria, verificamos que as pontuações na escala foram superiores ao esperado, isto é, 16% dos resultados muito elevados, os quais segundo Webster (2003), são indicadores de sabedoria (ou de conhecimento relacionado com sabedoria).

Seguidamente, foi analisada a relação entre o nível de sabedoria e as variáveis sociodemográficas e académicas. De uma forma geral, a variável género parece afectar a expressão de sabedoria: 1) As raparigas têm melhores resultados do que os rapazes, no questionário SAWS; 2) Não foram encontradas diferenças significativas, por fase da adolescência.

Foi analisada a relação entre as várias dimensões do SAWS e as variáveis em estudo. As variáveis “fase da adolescência” e “género” parecem influenciar os resultados de sabedoria, por sub-escala. Em relação à fase da adolescência, os adolescentes mais velhos têm melhores resultados na escala Experiência, os adolescentes na fase inicial têm melhores resultados na escala Auto-Regulação Emocional e os adolescentes na fase intermédia têm resultados superiores na escala Reflexão. No que diz respeito ao Género, as raparigas tiveram resultados superiores aos rapazes nas escalas Experiência e Reflexão.

Analisou-se, ainda, a influência da interacção das variáveis fases da adolescência e género, em cada uma das dimensões do SAWS.

Verificou-se a existência, na dimensão Experiência, de uma interacção de magnitude pouco acentuada, entre as variáveis Idade e Género, que indica que são as raparigas na fase final da adolescência, as responsáveis pelos resultados estatisticamente significativos, nesta dimensão. Na dimensão Reflexão, foram encontradas interacções fracas entre todas as variáveis estudadas, parecendo ser a idade a variável que exerce uma

maior influência nos resultados desta dimensão. Na segunda fase do nosso estudo, foram analisadas as entrevistas aos 20 adolescentes com os resultados mais elevados no SAWS.

Primeiro, caracterizou-se a vida actual dos adolescentes com elevados resultados, na sua vertente familiar, escolar e grupo de amigos. Os resultados mostram que estes adolescentes caracterizam, maioritariamente, estas três áreas distintas da sua vida, de uma forma positiva. Referem possuir uma relação importante com alguém que consideram sábio, sendo referido de uma forma estatisticamente significativa, o pai. A característica que identificam como mais associada à sabedoria é ser “fonte de bom conselho”. Apesar de caracterizarem o seu ambiente de vida actual como bom, os acontecimentos negativos de vida são estatisticamente significativos: os adolescentes na fase inicial referem o impacto de situações de doença física e mental de familiares próximos (mãe, avó, pai).

Depois, procuraram-se identificar factores que, segundo os adolescentes, podem ajudar a potenciar a sabedoria. Verificou-se que os adolescentes consideram a “boa comunicação” na família, essencial para o desenvolvimento de sabedoria. Valorizaram também o bom ambiente escolar, familiar e no grupo de amigos. No primeiro caso, salientaram-se as características dos professores enquanto docente. No último caso, foi atribuído às características do Ser um maior relevo.

Finalmente, na terceira fase do nosso trabalho, aplicação de dilemas de sabedoria, inspirados na metodologia de Berlim, foram encontradas discrepâncias em relação aos resultados da fase 1: 1) Os níveis de sabedoria são mais baixos do que os encontrados na fase 1. Estes resultados estão mais próximos dos encontrados em trabalhos anteriores. 2) Foram encontradas diferenças significativas por fase da adolescência, destacando-se positivamente a fase intermedia da adolescência. 3) As diferenças entre género, embora existam, não são estatisticamente significativas.

Capítulo 5 – Considerações finais, limitações do estudo e investigações futuras:

Os objectivos deste trabalho foram: 1) analisar, se ao longo da adolescência, são dadas respostas de sabedoria; 2) examinar se existe evolução das respostas ao longo das três fases da adolescência; 3) averiguar se existem diferenças de género nas respostas de sabedoria; 4) Perceber de que modo os adolescentes definem sabedoria e 5) Identificar factores potenciadores de sabedoria. Para tal utilizou-se um design misto de investigação, que compreendeu a utilização tanto de métodos quantitativos como de métodos qualitativos: numa primeira etapa foi aplicado o questionário SAWS (Webster, 2003), numa segunda etapa foram efectuadas entrevistas semi-estruturadas e numa terceira etapa, foram aplicados dilemas de sabedoria, inspirados na metodologia do Paradigma de Berlim.

Os resultados mostram que os adolescentes participantes neste trabalho dão respostas ditas de sabedoria, tanto no SAWS como nos dilemas de sabedoria. No entanto a percentagem de respostas ditas sábias, varia de acordo com os instrumentos utilizados.

Da aplicação do questionário SAWS a uma amostra de 457 adolescentes portugueses, verificamos que as pontuações na escala foram superiores ao esperado, isto é, 16% dos resultados são muito elevados, os quais segundo Webster (2003), são indicadores de sabedoria. Da aplicação das situações dilemáticas inspiradas no Paradigma de Berlim, numa amostra constituída por 76 adolescentes, os resultados encontrados foram mais concordantes com investigações anteriores, nomeadamente os níveis de sabedoria são muito mais baixos (0,76%) do que os encontrados na etapa 1, (foi encontrada apenas uma resposta sábia). A maioria das respostas dadas foram classificadas como respostas de nível baixo (21,6%) ou de transição entre os níveis baixo e médio (31,8%).

Esta discrepância nos resultados poderá ser explicada pela diferente natureza dos instrumentos utilizados, os quais podem estar a avaliar diferentes tipos de sabedoria: O SAWS, um questionário de auto-relato ou auto-avaliação, poderá estar a avaliar a sabedoria pessoal enquanto a metodologia de Berlim, uma medida de desempenho, inscrita na perspectiva life-span, poderá estar a avaliar a sabedoria geral. Está-se perante constructos teóricos distintos, em que se tenta comparar o que não é comparável.

Trata-se de duas abordagens diferentes, assentes em diferentes definições de sabedoria, e em enquadramentos igualmente diversos, o que dificulta ou mesmo impede a comparação de resultados. Esta discrepância nos resultados alertou-nos para uma questão de extrema complexidade e importância: A questão da avaliação do constructo sabedoria, a qual dificilmente será resolvida enquanto existirem inúmeras definições de sabedoria e decorrentes instrumentos de avaliação. De acordo com Gluck (2016), ambas as abordagens, no entanto, devem ser utilizadas nos estudos sobre sabedoria, uma vez que ambas são importantes, têm pontos fortes e fracos e, em última análise, completam-se.

Segundo esta autora, as medidas de auto-relato ou auto-avaliação (tais como o SAWS), permitem que o investigador tenha uma impressão rápida da temática em estudo, sendo sobretudo eficazes na apreensão do que os indivíduos pensam acerca de si próprios. Estas medidas, contudo, não possibilitam um estudo aprofundado da temática quando se pretende analisar competências (como a sabedoria, por exemplo). Pelo contrário, as medidas de desempenho, (tais como o método *think aloud* e outras metodologias baseadas no Paradigma de Berlim), parecem ter resultados mais fidedignos, segundo (Gluck, 2016), mas são muito mais difíceis de administrar e de codificar, tornando o processo de estudo mais demorado e dispendioso do que as medidas de auto-relato. Os resultados mais elevados no questionário SAWS podem também dever-se a artefactos experimentais, inerentes às medidas de auto-avaliação, tais como a desejabilidade social das respostas

ou a auto-ilusão. Uma pessoa sábia pode ter resultados mais baixos neste tipo de medida, uma vez que se avalia de uma forma mais rigorosa (Gluck, 2016) do que alguém insensato, por exemplo.

No que diz respeito ao segundo objectivo do nosso trabalho, também foram encontradas discrepâncias, de acordo com o método de avaliação utilizado. Os resultados mostram a existência de evolução nas respostas de sabedoria, ao longo das fases da adolescência, com a metodologia dos dilemas de sabedoria. Nas respostas ao questionário SAWS foram encontradas diferenças significativas, por dimensão do questionário, tendo em conta a fase da adolescência, muito embora não tenham sido encontradas diferenças significativas na pontuação total do questionário: Os adolescentes mais velhos têm melhores resultados na escala Experiência, os adolescentes na fase inicial têm melhores resultados na escala Auto-Regulação Emocional e os adolescentes na fase intermédia têm resultados superiores na escala Reflexão. Passamos a descrever com maior detalhe estes resultados.

São as raparigas adolescentes na fase final, que possuem melhores resultados na Escala Experiência do que os adolescentes na fase intermédia. Existe interacção entre fase da adolescência e género (embora esta seja pouco acentuada). Quanto ao género, as raparigas pontuam significativamente mais alto do que os rapazes, nesta mesma escala. Tal como foi dito anteriormente, as raparigas são percebidas como possuindo maiores competências socio-emocionais (Romer et al., 2011), e as suas emoções estão relacionadas com o cuidado interpessoal e com o seu envolvimento nos problemas das pessoas significativas das suas vidas (Gore, Aseltine & Colten, 1993, citados em Lerner, 2002), o que pode levar à maior valorização da experiência em situações difíceis e complexas da vida, uma característica de sabedoria.

A escala Auto-regulação, sofre a influência do género, o que significa que os resultados mais elevados são, predominantemente, respeitantes à amostra feminina. A fase inicial da adolescência apresenta melhores resultados do que a fase intermédia. Estes resultados estão de acordo com a literatura sobre adolescência, uma vez que as raparigas adolescentes encontram-se mais desenvolvidas do que os rapazes nesta fase. A puberdade nas raparigas dá-se, em média, dois anos antes do que nos rapazes, por isso é de esperar melhores resultados na fase inicial da adolescência, na dimensão auto-regulação.

Na escala Reflexão, os adolescentes na fase intermédia pontuam mais alto do que os da fase final. Os adolescentes na fase intermédia, têm, como tarefa principal, a definição da sua identidade, o que gostam e o que não gostam, tentando responder à questão “quem sou eu?”. É uma fase caracterizada por um aumento da autonomia em relação à família, bem como por um aumento da importância do grupo de pares na vida do adolescente. Segundo Elkind (1967), nesta fase dá-se, gradualmente, uma diminuição do egocentrismo metafísico. Com as operações formais já fortemente estabelecidas, a audiência imaginária (i.é, o adolescente acredita que é o centro das atenções gerais) , vai gradualmente aproximando-se da audiência real. A fábula pessoal (i. é, a sensação que é especial, único e imortal), diminui à medida que o adolescente desenvolve relações íntimas com os outros, partilhando pontos de vista e emoções.

Se considerarmos a perspectiva *life-span* de Baltes, podemos perspectivar estas diferenças nos resultados como consequência de um desenvolvimento heterogéneo dos pré-requisitos da sabedoria, ao longo da adolescência. Quando o questionário é analisado por dimensões, as diferenças entre as fases da adolescência tornam-se visíveis, remetendo-nos para a possibilidade de multidireccionalidade do desenvolvimento (Baltes, 1987).

As respostas às situações dilemáticas, mostram uma evolução ao longo das duas

primeiras fases da adolescência (a fase intermédia apresenta melhores resultados do que a fase inicial). Na fase final da adolescência não foram encontradas respostas de sabedoria.

A ausência de respostas de sabedoria em adolescentes mais velhos, quase jovens adultos poderá dever-se a um artefacto experimental. Com efeito, as situações dilemáticas foram apresentadas muito próximas da época de exames, tendo os participantes sido convidados a responder por escrito. Outros interesses e prioridades, nomeadamente a preparação de provas que visam proporcionar acesso a estudos superiores poderão ter desmotivado os participantes a responder por escrito às questões colocadas. Por seu lado, as respostas mais elevadas do que o esperado por parte de adolescentes da primeira fase poderão ter a ver com o “egocentrismo metafísico”(Inhelder & Piaget, 1955, citados em Marchand, 2005) . O egocentrismo metafísico é uma característica da cognição que leva os jovens com novas potencialidades intelectuais a se sentirem verdadeiros reformadores da sociedade, nas suas valências artísticas, morais, religiosas. É nesta fase que os jovens concebem obras literárias, planos de sociedade generosos e utópicos. É no contexto deste quadro psicológico que Piaget interpreta as ambições de reformador de que se sentiu possuído quando muito jovem, ocasião em que prometeu desenvolver a tarefa de conciliar as verdades da fé com as verdades da ciência (cf. *Sagesse et illusions de la philosophie*, 1965)

Foram ainda encontradas, nas respostas dadas em ambos os instrumentos, variações em função do género: As raparigas adolescentes apresentam pontuações superiores às dos rapazes adolescentes.

No que diz respeito ao SAWS, em relação às pontuações totais no questionário, foram encontradas diferenças de género, nomeadamente, as raparigas adolescentes tiveram um melhor desempenho do que os rapazes adolescentes, estes resultados vêm de encontro,

não só em relação à literatura que analisa sabedoria e adolescência, como também em relação à literatura sobre adolescência. Num estudo efectuado em 2001, de Pasupathi, Staudinger e Baltes, os autores, encontraram diferenças de género (as raparigas tiveram melhores resultados), numa amostra de adolescentes entre os 14 e os 20 anos, mas não encontraram essas diferenças na amostra de adultos. No entanto, a maioria dos estudos não encontram diferenças significativas entre os géneros, no que diz respeito à sabedoria (Clayton & Birren, 1980; Smith & Baltes, 1990; Ardelt, 1997; Jason et al., 2001; Ardelt, 2003; Webster, 2003; Gluck et al., 2005), embora não analisem a etapa do ciclo de vida que se encontra a ser examinada no nosso estudo.

Em relação às respostas dadas às situações dilemáticas, no que diz respeito ao género, os resultados mais elevados foram apresentados pelas raparigas (encontra-se um maior número de resultados médios no género feminino), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas.

Estes resultados sugerem que eventualmente a dimensão do Cuidado, dominante nas mulheres, poderá ser um potenciador de sabedoria (Gilligan 1982).

De acordo com os jovens participantes neste estudo, os factores externos potenciadores de sabedoria são o bom ambiente familiar (em especial a boa comunicação no seio familiar) e escolar, assim como as boas relações com os seus pares. Referem também, situações adversas (doença, morte de entes queridos) como possíveis potenciadores do desenvolvimento de sabedoria.

Estes adolescentes caracterizam, maioritariamente, as áreas importantes da sua vida, de uma forma positiva. Referem possuir uma relação importante com alguém que consideram sábio, sendo referido de uma forma estatisticamente significativa, o pai. A característica que identificam como mais associada à sabedoria é ser “fonte de bom

conselho”. Apesar de caracterizarem o seu ambiente de vida actual como bom, os acontecimentos negativos de vida são significativos: os adolescentes na fase inicial referem o impacto nas suas vidas, de situações de doença física e mental de familiares próximos (mãe, avó, pai).

Depois, procuraram-se identificar factores que, segundo os adolescentes, podem ajudar a potenciar a sabedoria. Constatou-se que os factores potenciadores de sabedoria, são, de acordo com os inquiridos : (1) o bom ambiente familiar caracterizado pela boa comunicação, confiança, carinho, entre ajuda, boa capacidade de regulação emocional (alguns participantes referem que o seu ambiente familiar é “mau”, “tenso” e alguns indicam acontecimentos negativos tais como doenças de membros da família), (2) bom ambiente escolar (sendo que os factores potenciadores de sabedoria em ambiente escolar têm a ver com as características dos professores (“experiência”, “conhecimento”, “capacidade empática” e “abertura de espírito”) e (3) bom ambiente no grupo de amigos, caracterizados por “cooperação”, “entreaajuda”, “partilha”, “confiança”, “honestidade”.

Estes resultados parecem salientar a importância dos factores contextuais (bom ambiente familiar, escolar e familiar) no desenvolvimento da sabedoria

Um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento de sabedoria é “a interacção com pessoas e grupos que centrem as suas actividades no crescimento pessoal e no cuidar do mundo” (MacDonald 1981, citado em Alves, 2009, p.170). Tal ideia parece ser confirmada pelos resultados do nosso estudo. As amizades e os relacionamentos íntimos tornam-se contextos propícios ao desenvolvimento de experiências potenciadoras de sabedoria (Staudinger, 1996); nestas relações criam-se contextos de conversa que podem permitir uma exploração dos limites e das dúvidas envolvidas no conhecimento (Staudinger, 1996). A interacção com os pares, desempenha neste processo um papel fundamental, na medida em que o adolescente descentra-se através da interacção com os

pares, os adultos e com o assumir progressivamente responsabilidades adultas (Inhalder & Piaget, 1958, citados em Lerner, 2002).

Estas interacções só podem ser cabalmente vivenciadas e expressas num ambiente propício para tal, um “clima de sabedoria”. Para Meacham (1990), essencial para o desenvolvimento e manutenção de sabedoria é uma “atmosfera de sabedoria”, ambiente no qual as dúvidas e incertezas são claramente expressas e as ambiguidades e contradições encaradas como positivas e em que se salientam o diálogo, a compreensão e a escuta activa.

Por fim, a maior parte dos adolescentes inquiridos sobre de que modo conceptualizavam a sabedoria, dá uma boa definição e possui uma adequada compreensão deste conceito. Os adolescentes entrevistados possuem uma boa noção do que é a sabedoria, dando definições muito próximas do seu conceito científico, o mesmo se passando com os alunos que responderam aos dilemas na etapa 3. As duas amostras pertencem à mesma instituição académica de cariz particular, pelo que é possível que esta temática tenha sido abordada na disciplina de filosofia.

Principais Conclusões:

Aa principais conclusões do nosso trabalho são: 1) os adolescentes manifestam respostas de sabedoria; 2) existe evolução das respostas de sabedoria, por fase de adolescência; 3) existe influencia do género nas respostas de sabedoria; 4) os resultados de sabedoria divergem, consoante os instrumentos de avaliação utilizados.

Os resultados mostram que os adolescentes apresentam respostas de sabedoria. No entanto, em percentagens diferentes, consoante o método de avaliação utilizado. Com a aplicação dos dilemas há uma evolução entre a fase inicial e a fase intermédia da

adolescência. No entanto, inesperadamente, os adolescentes na fase final apresentam piores resultados. Tal poderá dever-se a um artefacto metodológico. Com o questionário SAWS, embora não se tenha encontrado diferenças por fase de adolescência, nas pontuações totais do questionário, ao analisar-se as suas dimensões, emergiram diferenças significativas, as quais parecem apontar para a multidireccionalidade do desenvolvimento, de acordo com a perspectiva de desenvolvimento life-span.

Estes resultados, bem como o facto das respostas de sabedoria serem bastante mais elevadas com o SAWS do que com a aplicação dos dilemas (estes resultados mais de acordo com estudos anteriores), fazem-nos pensar que podemos estar a avaliar diferentes tipos de sabedoria.

Os resultados mostram, também, que as raparigas apresentam melhores resultados do que os rapazes, tanto utilizando o questionário SAWS, como utilizando dilemas. O SAWS, após sofrer algumas modificações, nomeadamente a retirada de um dos itens, parece ser adequado para a utilização com a população adolescente.

Da análise das entrevistas, surge a importância dos factores contextuais, para o desenvolvimento da sabedoria. Os adolescentes com resultados mais elevados na escala SAWS caracterizam-se por terem experienciado acontecimentos negativos de vida, orientados por pessoas significativas que consideram sábias, fonte de bom conselho. No entanto, caracterizam a sua vida, globalmente, como boa, em várias áreas importantes (Família, Escola, Amigos). Estes adolescentes identificam a boa comunicação familiar como um dos factores mais importantes para o desenvolvimento da sabedoria. Tal remete-nos para a importância de fomentar um “clima de sabedoria” (Meacham, 1990), tanto na família, como em contexto escolar.

Tal como foi dito anteriormente, existem, ainda, poucas aplicações práticas da investigação sobre a sabedoria: Alguns programas direccionados para o desenvolvimento da Sabedoria em contexto de Formação de Adultos, e outros, mais estruturados, desenvolvidos para o trabalho em contexto escolar, com crianças e adolescentes (Sternberg, Reznitsikaya & Jarvis, 2007; Sternberg, Jarvis & Grigorenko 2009), têm vindo a ser apresentados. Em qualquer dos casos, não existem estudos que analisem a eficácia destes programas, após a sua aplicação. Se é na adolescência que se parece situar a génese da sabedoria, os programas que visam a sua promoção deverão direccionar-se, sobretudo, para esta faixa etária e deverão ser efectuados estudos sobre a eficácia dos mesmos.

Limitações e Investigações Futuras

Uma das principais limitações deste estudo reside no facto da amostra utilizada ter sido de conveniência, o que levanta reservas em relação à sua representatividade. Outra das limitações refere-se ao facto da amostra ser, maioritariamente, proveniente do ensino privado, o que levanta reservas em relação à generalização dos resultados. Assim, será pertinente que estudos futuros utilizem uma amostras mais diversificadas, (provenientes de diferentes escolas públicas, por exemplo), tanto de ambientes rurais como de ambientes urbanos.

Consideramos, também, que o guião de entrevista poderia ter abordado de uma forma mais clara a questão da autoridade parental, um dos factores que se pensa estar relacionado com o desenvolvimento da sabedoria (mais concretamente, o estilo parental democrático).

Por fim, consideramos fundamental a realização de estudos longitudinais que permitam analisar de uma forma mais detalhada as diferentes fases da adolescência, no que diz respeito à sabedoria, utilizando, de forma complementar, o SAWS em conjunto com a metodologia de Berlim.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, P. (2009). *Sabedoria: Definição, multidimensionalidade e avaliação*. (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra). Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/12187>
- Alves, P. (2011). *A sabedoria: Definição, multidimensionalidade e avaliação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Archer, S. L. (1989). The status of identity: Reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 12(4), 345-359.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(1), 15-27.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324.
- Ardelt, M. (2004). Where wisdom can be found? *Human Development*, 47(5), 304-37.
- Ardelt, M. (2005) How wise people cope with crises and obstacles in life. *ReVision*, 28(1), 7-19.
- Ardelt, M. (2010). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 17(4), 193-207.
- Ardelt, M. (2011). The measurement of wisdom: A commentary on Taylor, Bates, and Webster's comparison of the SAWS and 3D-WS. *Experimental Aging Research*, 37(2), 241-255.
- Ardelt, M., Pridgen, S., & Nutter-Pridgen, K. L. (2018). The relation between age and three-dimensional wisdom: Variations by wisdom dimensions and education. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1339-1349.
- Arlin, P. (1990). Wisdom: The art of problem-finding. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 230-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317.
- Asadi, S., Amiri, S., Molavi, H., & Noaparast, K. B. (2012). A cross-sectional study of self reported wisdom development: From adolescence through adulthood. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 482-492.

- Bacon, S.F.(2005). Positive psychology`s two cultures. *Review of General Psychology*, 9 (2), 181-192.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611.
- Baltes, P., & Smith, J. (1990). Towards a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R.Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 87-119). Cambridge: Cambridge Press.
- Baltes, P., & Staudinger, M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Corrent Directions in Psychological Science*, 2(3), 75-81.
- Baltes, P. B., & Kunzmann, U. (2003). Wisdom: The peak of human excellence in the orchestration of mind and virtue. *The Psychologist*, 16(3), 131-133.
- Baltes, P.B., & Staudinger, U.M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122–136.
- Baltes, P.(2004). *Wisdom as an orchestration of mind and virtue*. Disponível em www.baltes-paul.de/overview.htm
- Baltes, P.B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom its nature, ontogeny and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 56-64.
- Bardin, L. (1977). *Content analysis*. Editions Lisbon.
- Barros, J. (2010). *Psicologia positiva:Uma nova psicologia*. Porto:LivPsic.
- Bangen, K. J., Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1254-1266.
- Bassett, C. L. (2011). Understanding and teaching practical wisdom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(131), 35-44.
- Beaumont, S. L. (2011). Identity styles and wisdom during emerging adulthood: Relationships with mindfulness and savoring. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 11(2), 155-180.
- Birren, J., & Fisher, L. (1990). The elements of wisdom: Overview and integration. In Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 317-332). Cambridge: Cambridge Press.
- Birren, J., & Svensson, C. (2005). Wisdom in history. In Sternberg (Ed.), *A handbook of wisdom* (pp.3-31). New York, NY: Cambridge University Press.

- Biklen, S., & Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 134-301.
- Bluck, S., & Gluck, J. (2004). Making things better and learning a lesson: ‘‘Wisdom of experience’’, narratives across the lifespan. *Journal of Personality*, 72(3), 543–573.
- Bluck, S., & Gluck, J. (2005). From the inside out: People’s implicit theories of wisdom. In Sternberg (Ed.), *A handbook of wisdom* (pp.84-110). New York, NY: Cambridge University Press.
- Brown, W. S. (2000). *Understanding wisdom: Sources & science spiritual principles*. West Conshohocken: Templeton Foundation Press.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111(1), 62.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-4.
- Cassidy, C. (2017). *Evidence-Based Wisdom*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=488nfAlUT4k>.
- Castro, T. G. D., Abs, D., & Sarriera, J. C. (2011). Content analysis in psychology research. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825.
- Clayton, V. P., & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. *Life-span Development and Behavior*, 3, 103-135.
- Chandler, M. J., & Holliday, S. (1990). Wisdom in a postapocalyptic age. *Wisdom: Its nature, origins, and development*, 121-141.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4^a ed.). London: Routledge.
- Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence*. New York:Routledge.
- Cramer, P. (1995). Identity, narcissism, and defence mechanisms in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 29(3), 341-361.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 25-51). Cambridge: Cambridge Press.

- Erikson, E., Erikson, J., & Kivnick, H. (1986). *Vital involvement in old age*. New York/London: W.W. Norton & Company.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 1025-1034.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Fernandes, A.(2015). *Envelhecimento e sabedoria na vida adulta: Um estudo sobre dimensões da sabedoria pessoal* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Disponível em http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1786/1/Arminda_Fernandes.pdf.
- Ferreira, M., & Nelas, P. B. (2006). Adolescências... adolescentes... *Millenium*, 141-162.
- Fonseca, H. (2002). *Compreender os adolescentes: Um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freud, A., Kaplan, G., & Lebovici, S. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. *Theoretical Foundations and Biological Bases of Development in Adolescence*, 115-120.
- Galambos, N. L., Almeida, D. M., & Petersen, A. C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61(6), 1905-1914.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gonçalves, C. (2010). *Sabedoria e educação: Um estudo com adultos da universidade sénior*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/15618>.
- Gonçalves, R. (2017). Tradução e adaptação cultural de uma medida de avaliação da sabedoria: A 3D-WS-19. *Revista Kairós: Gerontologia*, 20(1), 203-220.
- Graber, J. A., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., & Brooks-Gunn, J. (1997). Is psychopathology associated with the timing of pubertal development? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(12), 1768-1776.
- Grossmann, I. (2017). Wisdom in context. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 233-257.
- Grotevant, H. D., Thorbecke, W., & Meyer, M. L. (1982). An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(1), 33-47.

- Gluck, J., Bluck, S., Baron, J., & MacAdams, D. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 197–208.
- Gluck, J., Bischof, B., & Siebenhuner, L. (2012). "Knows what is good and bad", "Can teach you things", "does lots of crosswords": Children's knowledge about wisdom. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 582-598.
- Glück, J., & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. *The Scientific Study of Personal Wisdom* (75-97).
- Glück, J., König, S., Naschenweng, K., Redzanowski, U., Dorner-Hörig, L., Straßer, I., & Wiedermann, W. (2013). How to measure wisdom: Content, reliability, and validity of five measures. *Frontiers in Psychology*, 4, 405.
- Gluck, J. (2016). *Measuring Wisdom: Old and New Thoughts*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Ez_2GXLx7Y4. 2016.
- Hammond (2017). *How to be wiser, what is wisdom and can you learn it*. Disponível em <http://wisdomresearch.org/blogs/news/archive/2017/01/25/>
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In *Girls at puberty* (pp. 201-228). Springer, Boston, MA.
- Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., & Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology*, 29(5), 585-598.
- Jeste, D. (2017) *Wisdom in the brain*. Disponível em <https://evidencebasedwisdom.com/ebw->
- Jordan, J. (2005). The quest for wisdom in adulthood: A psychological perspective In Sternberg, R., & Jordan, J. (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp.160-188). Cambridge, England:Cambridge University Press.
- Jonhson, B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, Vol.33, nro 7, pp.14-26.
- Kail, R. (1991). Developmental change in speed of processing during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 109(3), 490.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. São Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass Higher and Adult Education
- King, P. M., & Mayhew, M. J. (2002). Moral judgement development in higher education: Insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 31(3), 247-270.

- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- Kitchener, K.S., & Brenner, H. (1990). Wisdom and reflective judgement: Knowing in the face of uncertainty. In Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 212-229). Cambridge: Cambridge Press.
- Krafcik, D. (2015). Words from the wise: Exploring the lives, qualities, and opinions of wisdom exemplars. *Integral Review*, 11(2), 7-35.
- Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. In Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*. (pp.279-313). Cambridge, England:Cambridge Press.
- Kroger, J. (2000). Ego identity status research in the new millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 145-148.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2003). *Beyond the traditional scope of intelligence: wisdom in action*. American Psychological Association.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. (2005). The Psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. In Sternberg (Ed.), *An handbook of wisdom* (pp.110-135). New York: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief,G. (1990). Wisdom as integrated thought: historical and developmental perspectives. In Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp.52-83). New York: Cambridge University Press.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states? *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 567-583.
- Leal, I. P. (1999). *Entrevista clínica e psicoterapia de apoio*. Lisboa: ISPA
- Lerner, R. M. (2002). *Adolescence: Development, diversity, context and application*. New Jersey:Prentice Hall.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development. *Handbook of adolescent psychology* (pp.3-13).
<https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002>
- Lindlof, T.R., & Taylor, B.C. (2002). *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Loevinger, J. (1976-1982). The domain: Ego and character. *Ego Development*, 1-12.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e*

implicações. Coimbra: Livraria Almedina.

- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366.
- Neri, A. L. (2006). O legado de Paul B. Baltes à psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento. *Temas em Psicologia*, 14(1), 17-34.
- McClain, L., Ylimaki, R., & Ford, M. P. (2010). Sustaining the heart of education: Finding space for wisdom and compassion. *International Journal of Children's Spirituality*, 15(4), 307-316.
- Marchand, H. (1994). Sabedoria: Uma questão milenária, uma questão actual. *Brotéria*, 138, 247-266.
- Marchand, H. (1998). Wisdom: A case of high level of human performance. In A. Quelhas & F. Pereira, *Cognition and Context* (pp. 367-380). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Marchand, H. (2000). O desempenho de docentes vs profissionais não docentes em dilemas que avaliam sabedoria. *Revista de Educação*, IX(2), 41-47.
- Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marchand, H. (2003). Overview of the psychology of wisdom. Disponível em <http://www.prometheus.org.uk/publishing/journal/papers/MarchandOnWisdom> (1-19).
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: Teoria, dados e implicações na formação. *Revista de Educação*. XII(1), 101.
- Marchand, H. (2005). *A Idade da sabedoria*. Lisboa: Âmbar.
- Marchand, H. (2006a) *Psychological approaches to wisdom: Strengths, limitations and a proposal to integrate them*. Artigo não publicado.
- Marchand, H. (2006b). Porque a sabedoria dificilmente poderá ser ensinada nas Escolas: Uma resposta a Robert Sternberg. In M. T. Simões, L. Lima, M. Dias, & M. Machado, (Eds.), *Psicologia do Desenvolvimento*. (pp.185-212). Coimbra: Edições Almedina.
- Marcia, J. E. (1980). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Willey & Sons.
- Meacham, J. A. (1990). The loss of wisdom. In Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp.181-211). New York: Cambridge University Press.
- Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2009). Neurobiology of wisdom: A literature overview.

- Archives of General Psychiatry*, 66(4), 355-365.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674.
- Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging*, 23(4), 787.
- Nusbaum (2016). *Conversations on Wisdom*. Disponível em <http://wisdomresearch.org/forums/p/1531/2022>.
- Oliveira, A. L., & Cruz, A. (2015). O papel do sentido da vida e do mindfulness na compreensão do bem estar de alunos de Universidades Seniores. *Exedra: Revista Científica*, (2), 62-78.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Código Deontológico*. Disponível em <https://www.ordemos psicologos.pt>
- Orwoll, L., & Achenbaum, W. A. (1993). Gender and the development of wisdom. *Human Development*, 36, 274-296.
- Orwoll, L., & Perlmutter, M. (1990). The study of wise persons: Integrating a personality perspective. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*, (pp.160-177). Cambridge: Cambridge Press
- Pascual-Leone, J. (1990). Wisdom: Toward organismic processes. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp.244-278). Cambridge: Cambridge Press.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37, 351-361.
- Pereira, A. (2004). *SPSS: Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Jean, P. (1965). *Sagesse et Illusions de la philosophie*. Paris: Puf. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48043445/f21.image>.
- Phinney, J. S., & Rotheram, M. J. (1986). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Califórnia:SAGE Publications.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1/2), 34-49.
- Richardson, M.J., & Pasupathi, M. (2005). Young and growing wiser: Wisdom during

- adolescence and young adulthood. In R.J.Sternberg & J. Jordan (Eds.) *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 139-159). New York:Cambridge University Press.
- Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social–emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958-970.
- Santos, L.(2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6738/1/Tese%20Luisa%20Santos.pdf>.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216.
- Silberman, M. A., & Snarey, J. (1993). Gender differences in moral development during early adolescence: The contribution of sex-related variations in maturation. *Current Psychology*, 12(2), 163-171.
- Skoe, E. E., & Marcia, J. E. (1991). A measure of care-based morality and its relation to ego identity. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 289-304.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W.A.(1999). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spano, S. (2004). Stages of adolescent development. *Research Facts and Findings*, 50-66.
- Staudinger, U., Smith, J., & Baltes, P. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: Age Differences and the role of professional specialization. *Psychology and Aging*, 2, 271-281.
- Staudinger & Baltes (1994). Occupational settings facilitating wisdom-related knowledge: The sample case of clinical psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, (5), 989-999.
- Staudinger, U. & Baltes, P.(1996). Interactive Minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 746-762.
- Staudinger, U. M. (1999). Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), 641-664.
- Staudinger, U. M., & Pasupathi, M. (2003). Correlates of wisdom-related performance in adolescence and adulthood: Age-graded differences in ‘paths’ toward desirable development. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 239-268.

- Staudinger, U. M., & Kunzmann, U. (2005). Positive adult personality development: Adjustment and/or growth? *European Psychologist*, *10*(4), 320-329.
- Staudinger, U. M., Dörner, J., & Mickler, C. (2005). Wisdom and Personality. In R. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *a handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 191–219). New York: Cambridge University
- Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, *62*, 215–241
- Staudinger, U.M. (2015) *Improving wisdom*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EtNvyD3eaGk>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, *65*(3), 754-770.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. New York: McGraw Hill.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*(3), 607-627.
- Sternberg, R. (1990). *Wisdom: Its natures, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, *2*(4), 347-365.
- Sternberg, R. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, *36* (4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), 164-174.
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence and creativity synthesized. *Educational Psychology Review*, *17*(3), 191-262.
- Sternberg, R. J., Reznitskaya, A., & Jarvin, L. (2007). Teaching for wisdom: What matters is not just what students know, but how they use it. *The London Review of Education*, *5*(2), 143-158.
- Sternberg, J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity and success*. California: Corwin.

- Takahashi, M. (2000). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical roots in the East and West. *International Journal of Aging and Human Development*, 51(3), 217-230.
- Trowbridge, R.H. (2005). *The scientific approach on wisdom*. (Tese de doutoramento, University of Cincinnati). Disponível em www.cop.com/wisdom_pg.html
- Taborda-Simões, M. (2005). L'adolescence: une transition, une crise ou un changement? *Bulletin de Psychologie*, (5), 521-534.
- Takahashi, M., & Overton, W. F. (2005). Cultural foundations of wisdom: An integrated developmental approach. In R. Sternberg, & J. Jordan, (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp.32-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trowbridge, R. H. (2011). Waiting for Sophia: 30 years of conceptualizing wisdom in empirical psychology. *Research in Human Development*, 8(2), 149-164.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento psicológico na idade adulta e durante a velhice*. Lisboa: Edições Asa.
- Walsh, R., & Reams, J. (2015). Studies of wisdom: A special issue of Integral Review. *Integral Review*, 11(2).
- Webster, J.D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.
- Webster, J.D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *Journal of Adult Development*, 65(2), 163-183.
- Webster, J.D. (2009). Wisdom and positive psychological values in young adulthood. *Journal of Adult Development*, 17, 70-80.
- Webster, J. D. (2013). Identity, wisdom, and critical life events in younger adulthood. In *Positive Psychology* (pp. 61-77). New York:Springer.
- Webster, J. D. (2014). *The H.E.R.O (E) model of wisdom*. Disponível em <http://wisdomresearch.org/forums/t/1729.aspx#>
- Webster, J. D., Bohlmeijer, E. T., & Westerhof, G. J. (2014). Time to flourish: The relationship of temporal perspective to well-being and wisdom across adulthood. *Aging & Mental Health*, 18(8), 1046-1056.
- Webster, J. D. (2016). Reminiscence and anticipation: How a balanced time perspective predicts psychosocial strengths. *The International Journal of Reminiscence and Life Review*, 3(1), 1-7.

Webster, J. D. (2017). *On wisdom, humour and critical life experiences*.
Disponível em <https://evidencebasedwisdom.com>

Yang, S. Y. (2011). East meets West: Cross-cultural perspectives on wisdom and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(131), 45-54.

ANEXOS

ANEXO I

Estudo Piloto

Estudo Piloto

Um estudo piloto consiste num estudo preparatório, de pequenas dimensões, que não pretende investigar ou testar a(s) hipótese(s) nos objectivos dos estudo principal (Nicola, 2009). O estudo piloto foi efectuado com os seguintes objectivos: 1) Testar o tempo de resposta dos sujeitos; 2) Perceber se os sujeitos apresentavam dúvidas relevantes acerca dos items ou dados socio-demográficos do instrumento; 3) Testar a aplicação do SAWS e fazer um levantamento de eventuais obstáculos à sua aplicação; 4) Testar o procedimento de aplicação do instrumento.

1.Amostra

A amostra foi constituída por 23 sujeitos, alunos do 8º ano de um colégio particular, com uma média de idades de 13,7 anos. Através da análise da amostra, verificou-se a não existência de omissão de respostas. Os sujeitos distribuíram-se equilibradamente pelo género masculino, 45,8 % (11), e pelo feminino, 54,2% (13). A maioria dos sujeitos é filho de progenitores possuidores de habilitações superiores (54,2%), seguidos por progenitores possuidores do Ensino Secundário (pai – 33% / mãe – 29,2%). Os sujeitos cujos pais têm poucas habilitações encontram-se em minoria: Ensino preparatório, pai – 4,2%, mãe – 4,2%; Ensino básico, 8,3% (mãe e pai).

No que diz respeito à existência de irmãos, 75% dos sujeitos têm irmãos, sendo 37% do género masculino e 29,25 do género feminino. Em relação à posição na frateria, 37,5% dos sujeitos situaram-se como irmãos mais velhos, 37,5% como irmãos mais novos e apenas 4,2% como irmãos do meio.

2.Procedimento

No sentido de perceber o tempo médio de resposta ao instrumento Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS), foi efectuada uma primeira aplicação deste questionário a oito alunas de Doutoramento (Doutoramento em Educação/ Psicologia de Educação), com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos. Todos os sujeitos são do sexo feminino. Os questionários foram enviados via e-mail, com instruções claras sobre o objectivo do questionário e garantia de confidencialidade das respostas. Apenas quatro questionários foram devolvidos. Os sujeitos demoraram, em média, 20 minutos a responder ao questionário. Estes questionários não foram tratados do ponto de vista estatístico.

Foram contactados vários colégios particulares situados na margem sul do Tejo, primeiro via e-mail e, numa segunda fase, telefonicamente, com o objectivo de obter autorização para efectuar um estudo no âmbito do Curso de Doutoramento em Educação/Psicologia de Educação da Universidade de Lisboa. Um dos colégios contactados, respondeu positivamente ao pedido, marcando, com a investigadora, uma reunião prévia. Nesta reunião com a Psicóloga do Colégio, Dr^a Sílvia Correia, foi apresentado o questionário e os objectivos da investigação. A psicóloga escolar mostrou toda a disponibilidade para colaborar com a investigação, referindo que esse é um procedimento habitual do referido Colégio. Ficou combinado um dia para aplicação preliminar do questionário, a uma turma do 8º ano, com o objectivo de recolher as reacções dos alunos às questões, às instruções de resposta, perceber se os alunos compreendiam as expressões utilizadas nos itens e qual o seu tempo de resposta, uma vez que a primeira aplicação da SAWS foi efectuada a adultas. Nesta reunião ficou combinada, também, a elaboração das respectivas autorizações, a ser entregues aos encarregados de educação dos alunos.

3. Estudo das Propriedades Psicométricas da Escala

3.1. Análise da fidelidade (reliability)

Com o objectivo de analisar a fidelidade da escala, foi calculado o Alpha de Cronbach: $\alpha=0,876$, valor considerado bom (Anexo I, Tabela 1).

No decorrer da análise de fidelidade dos 40 itens do questionário SAWS, verificou-se que todas as questões, possuem um valor de Alpha de Cronbach inferior ao alpha geral. Nenhum destes valores aumenta caso o item seja apagado, o que nos indica que o questionário possui uma boa consistência interna (Anexo 1, Tabela 2).

4. Considerações Finais

Com este estudo piloto, foi possível alcançar os objectivos propostos, nomeadamente:

- 1) O tempo de resposta dos sujeitos foi de cerca de 25 minutos;
- 2) Em relação aos dados socio-demográficos, os questionários passassem a ser identificados com a data de nascimento dos alunos em vez das iniciais dos seus nomes, com o intuito de manter a confidencialidade dos questionários mas permitir a identificação para ser possível efectuar as entrevistas;
- 3) Embora o questionário não tenha suscitado dúvidas, a palavra “dilema”, a qual consta no item 16, levantou dúvidas, mas foi facilmente explicada (“é um problema que oferece duas soluções”) e compreendida pelos alunos;
- 4) o procedimento de aplicação do instrumento não levantou questões.

Os dados recolhidos foram inseridos no SPSS, e análise da fidelidade (reliability), demonstraram a boa consistência interna do SAWS. Efectuaram-se, também, algumas análises descritivas das variáveis socio-demográficas, bem como da relação entre elas.

Da análise do nível de sabedoria dos adolescentes, utilizando o SAWS, surgem resultados superiores aos esperados. Este projecto foi útil para aprofundar os conceitos em estudo, perspectivar os passos a dar, para alcançar os objectivos propostos, reflectindo sobre todo o processo de investigação.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,860	,876	40

Tabela 1 - Alpha de Cronbach

Tabela 2

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
"Durante a minha vida já ultrapassei muitos factos dolorosos	174,9565	473,680	,368	.	,857
"Ajusto facilmente as minhas emoções à situação presente"	175,2174	480,996	,173	.	,862
"Relaciono, muitas vezes, as situações do passado com as do presente"	175,0435	489,043	,065	.	,864
Sou capaz de me rir de situações embaraçosas	174,3043	457,585	,564	.	,852
"Gosto de ler livros que me desafiem	175,6522	505,692	-,174	.	,869
"Tenho tomado decisões importante..."	174,7826	473,723	,389	.	,856
"Quando tomo decisões pessoais	175,8696	459,846	,530	.	,853
"Penso frequentemente no meu passado pessoal	174,6087	511,340	-,247	.	,871
"Podem existir elementos muito divertidos..."	174,7391	489,202	,088	.	,862
"Para além do meu tipo de música preferido..."	174,3043	474,767	,316	.	,858
"Ao longo da minha vida tenho lidado..."	173,8696	468,755	,616	.	,853
"Estou em sintonia com as minhas..."	174,7391	462,474	,587	.	,853
"Dedico-me, com frequência, a recordar..."	175,3043	491,767	,024	.	,865
"Quando enfrento grandes transições da vida..."	174,7391	471,656	,429	.	,856

"Adoro experimentar uma grande variedade..."	174,8261	478,605	,222	.	,860
"Tenho passado por diversos dilemas..."	176,1739	471,241	,270	.	,860
"Sou muito bom a interpretar..."	175,1304	464,573	,550	.	,853
"Rever o meu passado..."	175,3043	445,676	,686	.	,849
"rio-me com facilidade..."	173,8696	466,028	,650	.	,853
Procuro experimentar coisas novas..."	174,1739	460,514	,615	.	,852
"já conheci muito do lado..."	174,4783	472,534	,401	.	,856
"Conseguo exprimir as minhas emoções..."	175,2174	471,996	,294	.	,859
"Recordo-me várias vezes..."	174,6522	473,237	,336	.	,857
"Nesta altura da minha vida, é fácil para mim..."	174,7826	466,814	,462	.	,855
"Trabalhos de arte controversos..."	175,0435	475,134	,326	.	,858
"Passei por muitas e difíceis mudanças..."	175,2174	485,632	,115	.	,863
"Sou bom a identificar as emoções..."	174,9130	473,265	,429	.	,856
"relembrar o meu passado..."	174,6957	481,949	,245	.	,859
"Uso habitualmente o humor..."	174,1304	454,573	,720	.	,850
"Gosto de estar rodeado de pessoas..."	174,9130	463,901	,515	.	,854
"Descobre, por mim que..."	173,7391	486,565	,315	.	,859
"conseguo controlar as emoções..."	175,3043	465,676	,407	.	,856
"Constatcto, muitas vezes, que o meu passado..."	174,5652	470,802	,454	.	,855
"agora sei que posso apreciar verdadeiramente..."	174,2174	479,360	,364	.	,857
"Tenho uma grande curiosidade em saber mais..."	175,5652	476,075	,217	.	,861
"Aprendi valiosas lições de vida com os outros"	173,9565	476,043	,473	.	,856

"Parece que tenho um certo talento para compreender..."	174,1739	476,332	,426	.	,856
"Reviver acontecimentos passados aumenta..."	175,4783	453,988	,555	.	,852
"Para confortar os outros, muitas vezes..."	175,9130	462,719	,354	.	,857
"Questiono-me, inúmeras vezes, sobre os mistérios da vida..."	174,3043	472,585	,318	.	,858

Quadro 1 – Género com nível de sabedoria

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Resultado do Questionário Total is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,434	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Quadro 2 – Nível de Escolaridade da Mãe com Nível de Sabedoria

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Resultado do Questionário Total is the same across categories of Nível de Escolaridade da Mãe.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,339	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

ANEXO II

Guião Entrevista Semi-Estruturada

Guião Entrevista Semi-Estruturada

Idade: ____

Sexo: ____ (M/F) Ano Escolaridade _____

Gostaria :

- que me contasses sinteticamente a história da tua vida (acontecimentos importantes, momentos altos e baixos; pessoas que tenham exercido influência em ti; tipo de ambiente familiar; tipo de ambiente escolar; amigos; outras informações que consideres importantes).
- que me descrevesse um acontecimento da tua vida em que alguém tenha demonstrado sabedoria
- que me descrevesse um acontecimento da tua vida em que tu tenhas demonstrado sabedoria
- que me dissesse o que é para ti a sabedoria?
- que me dissesse que tipo de ambiente familiar, escolar, com amigos, na tua opinião, desenvolve sabedoria

ANEXO III

Autorização Professor Jeffrey Webster

Hello Helena: thanks for your interest in my work. You have my permission to use the Portuguese version of my SAWS scale for your dissertation. In return, I would like to receive any articles/research findings from this study when they are available. I've attached a paper looking at wisdom in young adults which you may find interesting perhaps - it is under revision for a book chapter so please do not circulate or cite it without my permission. What will your study involve besides wisdom?

Good luck with your research,

Jeff

----- Original Message -----

From: aramis@mail.telepac.pt

Date: Tuesday, February 7, 2012 6:42 am

Subject: Saws

To: jwebster@langara.bc.ca

Cc: Helena Marchand <helenamarchand@ie.ul.pt>, Marchand Helena <helenamarchand@hotmail.com>

[Esconder Texto Citado]

Dear Professor Jeffrey Webster,

My name is Helena Fernandes and I am a Ph.D. student in Education at the University of Lisbon. My dissertation topic, supervised by Professor Helena Marchand, is wisdom in adolescent portuguese subjects. To do this, I would like to apply your wisdom scale, the SAWS - in the version translated and adapted to the Portuguese population by Paulo Alves- to subjects from 13 years of age. I look forward to hearing from you.
Yours,
Helena Fernandes

ANEXO IV

Autorização Professor Paulo Alves

Bom dia Helena Fernandes

Antes de mais deixe que a felicite pelo seu trabalho... Trata-se de um excelente tema!!
Aproveito para endereçar os meus sinceros cumprimentos à prof^a Helena Marchand por quem tenho a mais elevada estima e apreço.

Relativamente à SAWS, dispõem da devida autorização, assim como de toda a informação que se encontra no meu livro. Encontra lá todo o processo de tradução e ensaios para a validação da SAWS, assim como a decisão final sobre a distribuição factorial dos itens pelas dimensões do factor (sabedoria). Penso que é a isto que se refere quando pergunta sobre a forma de cotação!!

Na pág. 242 e seguintes do livro poderá confirmar a amostra a que foi aplicada... dos 18 aos 90 anos, sendo que a faixa etária dos 18-20 representa 13,5% da amostra total e a faixa etária dos 18-26 representa 55,2% da amostra total (Cf. p. 185).

Neste sentido, porque sou um "apaixonado" por esta temática deixe que lhe coloque o seguinte desafio: Na minha investigação não consegui provar as qualidades psicométricas da *Three-Dimensional Wisdom Scale* (Ardelt, 2003) p. 247 do meu livro. No entanto, pelo contacto que tenho tido com a Mónica, sei que esta escala nos Estados Unidos se tem revelado bastante boa. Não quer ponderar a possibilidade de a testar de novo no seu trabalho, com uma população diferente da que eu usei?! A tradução está feita... os resultados que obtive e as conclusões que retirei estão publicadas... considero que seria um bom contributo ensaiar de novo o estudo das suas qualidades psicométricas... Apesar de me encontrar de partida para Moçambique, onde irei leccionar num doutoramento, estarei disponível para tudo o que entender necessário.

Com votos de Bom trabalho...

Prof. Paulo Alves
Coordenador do Curso de Psicologia
ISEIT – Instituto Piaget, Viseu

ANEXO V
Questionário SAWS

SELF-ASSESSED WISDOM SCALE (SAWS)

Webster (2003)

Traduzido por Alves (2009)

Este breve questionário destina-se a investigar a forma como as pessoas, de diferentes idades, se compreendem a si mesmas em relação às experiências de vida e se estas percepções se modificam ao longo do tempo. Insere-se numa investigação de Doutoramento em Educação, na especialidade em Psicologia de Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lembre-se que não existem respostas “certas” ou “erradas” e de que todas as respostas são anónimas. Não se precipite, mas responda de acordo com as primeiras impressões.

Muito obrigada pela participação!

De acordo com a seguinte escala, classifique, por favor, cada uma das afirmações, assinalando o número correspondente à sua resposta:

Discordo Plenamente	Discordo Moderadamente	Discordo Levemente	Concordo Levemente	Concordo Moderadamente	Concordo Plenamente
1	2	3	4	5	6

-
- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Durante a minha vida já ultrapassei muitos factos dolorosos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Ajusto facilmente às minhas emoções à situação presente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Relaciono, muitas vezes, as situações do passado com as do presente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Sou capaz de me rir nas situações embaraçosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Gosto de ler livros que me desafiem a pensar de uma forma diferente sobre diversos assuntos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Tenho tomado decisões importantes ao longo da minha vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Quando tomo decisões pessoais, não me deixo dominar pelas emoções | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Penso frequentemente no meu passado pessoal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Podem existir elementos muito divertidos mesmo em situações de vida muito difíceis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

De acordo com a seguinte escala, classifique, por favor, cada uma das afirmações, assinalando o número correspondente à sua resposta:

Discordo Plenamente	Discordo Moderadamente	Discordo Levemente	Concordo Levemente	Concordo Moderadamente	Concordo Plenamente
1	2	3	4	5	6

10. Para além do meu tipo de música preferido, gosto de ouvir outros estilos musicais 1 2 3 4 5 6
11. Ao longo da minha vida tenho lidado com muitos tipos de pessoas 1 2 3 4 5 6
12. Estou em sintonia com as minhas próprias emoções 1 2 3 4 5 6
13. Dedico-me, com frequência, a recordar acontecimentos do passado. 1 2 3 4 5 6
14. Quando enfrento grandes transições na vida, tento, e encontro um lado divertido 1 2 3 4 5 6
15. Adoro experimentar uma grande variedade de diferentes comidas étnicas 1 2 3 4 5 6
16. Tenho passado por diversos dilemas morais 1 2 3 4 5 6
17. Sou muito bom a interpretar os meus dados emocionais 1 2 3 4 5 6
18. Rever o meu passado, ajuda-me a ter uma boa perspectiva das minhas preocupações actuais 1 2 3 4 5 6
19. Rio-me com facilidade 1 2 3 4 5 6
20. Procuo experimentar coisas novas com frequência 1 2 3 4 5 6
21. Já conheci muito do lado negativo da vida (ex. desonestidade, hipocrisia) 1 2 3 4 5 6
22. Consigo exprimir as minhas emoções com facilidade, sem sentir que estou a perder o controlo da situação 1 2 3 4 5 6

23. Recordo-me várias vezes dos tempos antigos para ver
Como mudei desde então 1 2 3 4 5 6
24. Nesta altura da minha vida é fácil para mim rir-me dos meus erros 1 2 3 4 5 6



De acordo com a seguinte escala, classifique, por favor, cada uma das afirmações, assinalando o número correspondente à sua resposta:

Discordo Plenamente	Discordo Moderadamente	Discordo Levemente	Concordo Levemente	Concordo Moderadamente	Concordo Plenamente
1	2	3	4	5	6

25. Trabalhos de arte controversos desempenham um papel importante e valioso na sociedade 1 2 3 4 5 6
26. Passei por muitas e difíceis mudanças ao longo da vida 1 2 3 4 5 6
27. Sou bom a identificar as emoções subtis em mim mesmo 1 2 3 4 5 6
28. Relembrar o meu passado ajuda-me a compreender as coisas importantes da minha vida 1 2 3 4 5 6
29. Uso habitualmente o humor para pôr as outras pessoas mais à vontade 1 2 3 4 5 6
30. Gosto de estar rodeado de pessoas cujos pontos de vista são bastante diferentes dos meus 1 2 3 4 5 6
31. Descobri por mim que “nem tudo o que parece é” 1 2 3 4 5 6
32. Consigo controlar as emoções quando a situação o exige 1 2 3 4 5 6
33. Constato, muitas vezes, que o meu passado pode ser fonte importante de conhecimento 1 2 3 4 5 6
34. Agora sei que posso apreciar verdadeiramente as pequenas coisas da vida 1 2 3 4 5 6
35. Tenho uma grande curiosidade em saber mais sobre outras Religiões e outras corrente filosóficas 1 2 3 4 5 6
36. Aprendi valiosas lições de vida com os outros 1 2 3 4 5 6
37. Parece que tenho um certo talento para compreender as emoções das outras pessoas 1 2 3 4 5 6

De acordo com a seguinte escala, classifique, por favor, cada uma das afirmações, assinalando o número correspondente à sua resposta:

Discordo Plenamente	Discordo Moderadamente	Discordo Levemente	Concordo Levemente	Concordo Moderadamente	Concordo Plenamente
1	2	3	4	5	6

-
38. Reviver acontecimentos passados aumenta a minha confiança para viver o dia de hoje 1 2 3 4 5 6
39. Para confortar os outros, muitas vezes faço figura de tonto 1 2 3 4 5 6
40. Questiono-me inúmeras vezes sobre os mistérios da vida e sobre o que existe para além da morte 1 2 3 4 5 6

DADOS PESSOAIS

Data de Nascimento: _____

Escola/Colégio _____

Idade: ____ Sexo (M/F)____ Ano Escolaridade____ Turma____

Curso _____ Numero de Retenções _____

Classificação no ano lectivo anterior nas disciplinas:

Português _____

Matemática _____

Nível de Escolaridade: Pai _____

Mãe _____

Idade Pai _____

Idade da Mãe _____

Tem irmãos? () Sim () Não

Quantos? () Um () Dois () Três () Quatro () Outros _____

Sexo dos irmãos _____

Posição
na Frateria _____

ANEXO VI

Grelha de Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo		
Percepção do Conceito de Sabedoria	Definição de Sabedoria	Dificuldade em definir o conceito		
		Sabedoria é um conceito multidimensional		
		Sabedoria diferente de inteligência		
		Sabedoria é uma característica cognitiva		
		Sabedoria é uma característica de personalidade		
	Desenvolvimento de sabedoria	Sabedoria desenvolve-se com o conhecimento		
		Sabedoria desenvolve-se com a cultura		
		Sabedoria desenvolve-se com a idade		
		Capacidade financeira ajuda ao desenvolvimento de sabedoria		
		Sabedoria desenvolve-se com a experiência de vida		
		Interacção social		
	Função da sabedoria	Sabedoria permite ajudar os outros		
		Sabedoria ajuda a ultrapassar obstáculos/situações difíceis de vida		
		Sabedoria está associada a valores		
		Sabedoria pode ser encontrada na juventude		
		Regulação emocional		
	Características da sabedoria	Tomada de decisão		
		Aprendizagem		
		Educação		
		Motivação para aprender autónomamente		
		Aprender com os erros		
Situação em que considerar demonstrado a sabedoria	Na família	Demonstrar preocupação com os outros		
		Passar mais tempo com a família		
		Percepção mais rigorosa da realidade		
		lidar bem com situações familiares difíceis		
	Resolução de situações difíceis	Escrever um conto		
		Reflexão		
		Aplicação a situações concretas da vida		
		Análise de livros e/ou situações		
		Deu conselhos a amigos		
	Situações no grupo de amigos	Ajudar amigos		
		Resolução de situações conflituosas com amigos		
		Regulação emocional		
		Mais prudência nas relações de amizade		
	Situações não especificadas	Arriscar		
		Não recorda		
		Dar valor às pequenas coisas		
		Honesto e humilde no dia-a-dia		

		Escrever um conto		
Situação em que observou alguém significativo o a ser sábio	Conselhos	Fonte de bom conselho		
	Boa resolução de	Elevada capacidade de resolução de problemas		
		Tomar uma decisão difícil		
		Persistência na Profissão		
		Preocupação com o bem-estar da família		
		Apoio		
		Ajuda		
	problemas de vida difíceis	Mais experiência		
		Capacidade de aprender com os próprios erros		
		Conhecimento		
		Boa gestão emocional		
		Boa capacidade cognitiva		
	Características observadas	Não tem exemplos		
Não observou				
Quem nomeia como sábio	Familia	Pai		
		Mãe		
		Avós		
		Primo		
		Irmão		
		Madrasta		
	Professor	Professor		
Acontecimentos Positivos de Vida	Escolares	Notas elevadas		
		Passar teste		
		Fazer novos amigos		
	Familiars	Nascimento irmãos		
		Viajar		
		Mudança de casa		
	Extra-curricular	Praticar desporto		
Acontecimentos negativos de vida	Familiars	Afastamento cuidador na infância/pai/pais		
		Doença mãe (física ou psicológica)		
		Divórcio pais		
		Morte avô		
		Atitudes reprováveis pai		
	Pessoal Escolar	Obesidade infantil		
		Bullying		
	Grupo amigos	Desilusão com amizade		
		Saio		

Caracterização Actual		Discutir		
		Ler poesia		
		Ler livros		
Ambiente escolar		Bom ambiente escolar		
		Ambiente regular		
		Não interage bem na escola		
Ambiente no grupo de amigos		Bom ambiente no grupo de amigos		
		Isolamento em relação aos colegas		
Ambiente familiar	Avaliação geral	Bom ambiente familiar		
		Ambiente familiar tenso		
		Ambiente negativo (devido à crise)		
	Características do ambiente	Boa comunicação		
		Existência de regras claras		
		Refeições efectuadas em conjunto		
		Discussões frequentes		
		Existe confiança		
	Relação com pais e irmão	Boa relação com os irmãos		
		Relação com os pais permissiva		
Características ambientais que ajudam a desenvolver a sabedoria	Características do ambiente familiar	Segurança familiar		
		Boa comunicação		
		Confiança		
		Compreensão		
		Boa relação		
		Capacidade para aprender com situações difíceis		
		Apoio dos pais		
		Proximidade		
		Entre-ajuda		
		Fomentar a reflexividade		
Características do ambientais que ajudam a desenvolver a sabedoria	Características do ambiente escolar	Aumento da Experiência		
		Aumento de conhecimentos		
		Respeito		
		Aumentar a empatia dos alunos		
		Bons professores		
		Boa relação com os professores		
		Saber comunicar/boa comunicação		
		Confiança		
		Tolerância		
		Abertura de Espírito		
Características ambientais que ajudam a desenvolver a sabedoria	Características do grupo de amigos	Entre-ajuda		
		Amizade		
		Experiência		
		Confiança		
		Apoio		
		Boa comunicação		
		Tolerância		
		Honestidade		
		Boa relação		
		Regulação Emocional		

ANEXO VII

Protocolo Aplicação de Dilemas de Sabedoria

Sou aluna do Programa de Doutoramento em Educação do Instituto de Educação na Universidade de Lisboa. Neste âmbito, solicito que respondas a algumas questões. Podes dar respostas mais gerais, ou utilizar exemplos concretos. Não existem respostas certas ou erradas, por isso dá a tua opinião acerca das situações, da forma mais honesta possível, por favor. Se precisares de mais espaço para as tuas respostas, podes continuar no verso da folha. O/A adolescente retratado/a nos dilemas é ficcional. Obrigada pela tua participação!

Dados Pessoais do aluno:

Escola/Colégio: _____

Idade: ____

Ano de Escolaridade: ____

Género: ____

Dilemas

Dilema 1: “Teste”

A Maria é uma adolescente e fica a saber que falhou num teste muito importante para o seu futuro. Agora, Maria pensa no que deverá fazer.

- 1) Imagina o que a Maria pensa sobre o assunto.

2) O que achas que a Maria vai fazer. Porquê?

- 3) Achas que a Maria precisa de mais informação para planificar o que irá fazer?
Que tipo de informação é que ela poderá precisar?

Dilema 2: “Herança”

O Henrique é um adolescente que herdou dinheiro de uma tia solteira e sem filhos. Esta herança permite-lhe modificar a sua vida. O Henrique pensa sobre no que deverá fazer. Entre várias opções, pode continuar a viver como tem vivido ou pode mudar totalmente a sua vida.

- 1) O que deverá o Henrique ter em consideração ao fazer os seus planos?

2) Que informação adicional necessitaria para planificar a sua vida?

Sabedoria

As situações que acabaste de analisar são dilemas de Sabedoria.

1. Já ouviste falar de Sabedoria? O que entendes por Sabedoria?

- 2) Podes indicar alguém que, na tua opinião, manifesta Sabedoria? Descreve essa pessoa.

- 3) Ao longo da tua vida já estiveste numa situação em que achas que actuaste com Sabedoria? Descreve essa situação.



Obrigada!

ANEXO VIII

Respostas-Tipo Dilemas de Sabedoria

Respostas-Tipo Dilemas

Respostas nível baixo (1)

Dilema 1 (“Teste”)

“A Maria iria, com toda a certeza, pensar que a sua vida estava destruída. As suas oportunidades estão reduzidas quase a zero e o seu futuro limitado. Já não consegue entrar na Universidade, por isso vai ter um mau emprego. O seu futuro está seriamente prejudicado. Deve procurar manter a calma, tentar fazer o teste novamente. A Maria não necessita de ter informação adicional para tomar a sua decisão.”

Dilema 2 (“Herança”)

“O Henrique pode mudar de vida, com esse dinheiro poderá ter uma vida muito melhor. Tem que ter muito cuidado para não esbanjar esse dinheiro, tem que ter cuidado com pessoas que se possam aproveitar dele. Deve ajudar a família que sempre o apoiou e foi amiga dele. Não necessita de saber mais informações para tomar as suas decisões”

Respostas de nível médio (2)

Dilema 1 (“Teste”)

“A Maria pode ficar triste e preocupada, mas seria importante perceber melhor o que pode fazer para modificar essa situação. Pode fazer o teste novamente? Há uma segunda fase desse teste? Por outro lado, esse falhanço pode abrir as portas a novas oportunidades: pode ser a altura de pensar um novo curso ou uma nova formação que lhe abram novos horizontes.

Acho que a Maria pode falar com pessoas que a possam ajudar, como os pais ou os professores: A Maria pode solicitar mais tempo para se prepara para o teste, por exemplo, ou um enunciado diferente, mais adequado às suas necessidades.

Mas também pode achar que já se preparou o suficiente, e que não vale a pena tentar outra vez. Pode, com a ajuda dos pais e professores, encontrar um novo caminho, mais de acordo com as suas aptidões e interesses”

Dilema 2 (“Herança”)

“Acho que o Henrique pode ou não mudar de vida. Pode mudar de vida se não estiver satisfeito com a sua vida actual e o dinheiro poderá satisfazer os seus possíveis desejos materiais: uma boa casa, um bom carro, um bom curso, viagens etc...

No entanto, se não estiver preparado para gerir o dinheiro, pode correr muito mal. Pode perder todo o dinheiro ao envolver-se com más companhias, por exemplo. O Henrique pode não querer mudar de vida, pode ser feliz com a vida que já tem, pode distribuir o dinheiro pela sua família e amigos ou ajudar a comunidade em que se encontra inserido.”

Respostas de nível elevado (3)

Dilema 1 (“Teste”)

“Que tipo de teste é? É um exame final ou um teste de uma disciplina? As medidas a tomar são diferentes, quer se trate de um teste escolar normal, em que a Maria poderá, eventualmente, pedir um novo teste, ou um exame em que poderá tentar ir à segunda fase. Mas pode não ter já novas oportunidades para refazer o teste. Não sabemos muito sobre esta questão. É importante saber se a Maria considera este teste importante. Ela até pode sentir-se mais descansada por ter falhado, não sabemos se a Maria realmente o queria fazer. Sabemos muito pouco. Um teste pode ou não ser importante, para o seu futuro. Actualmente existem uma multiplicidade de percursos académicos e profissionais disponíveis. Tudo depende dos objectivos e prioridades definidos pela Maria.”

Dilema 2 (“Herança”)

“Sabemos muito pouco sobre o problema do Henrique, temos pouca informação. O Henrique quer mudar de vida? Como é actualmente a sua vida? Pode estar plenamente satisfeito com a sua vida actual, pode ser muito feliz com o que tem em termos materiais. O dinheiro pode não lhe fazer falta. Como é a família a que pertence? Pode ser financeiramente diferenciada. Os objectivos e prioridades do Henrique são, também, função desta situação familiar. É, também, importante o valor da herança, é um factor a ter em conta. Não sabemos que valores orientam a vida do Henrique, pode ser guiado sobretudo por valores espirituais.”

ANEXO IX

Dimensões SAWS vs “Curso frequentado”, “Tipo de Escola”, “Idade dos Pais”

Dimensões de Sabedoria em função do curso frequentado

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
dimensão experiencia	Between Groups	313,724	3	104,575	1,592	,193
	Within Groups	10771,794	164	65,682		
	Total	11085,518	167			
dimensão autoregulação	Between Groups	78,940	3	26,313	,963	,412
	Within Groups	4426,097	162	27,322		
	Total	4505,036	165			
Reflexão	Between Groups	183,689	3	61,230	1,597	,192
	Within Groups	6324,678	165	38,331		
	Total	6508,367	168			
Abertura de espírito	Between Groups	153,646	3	51,215	1,506	,215
	Within Groups	5612,757	165	34,017		
	Total	5766,402	168			
humor	Between Groups	43,329	3	14,443	,479	,697
	Within Groups	5061,438	168	30,128		
	Total	5104,767	171			

Não foram encontradas diferenças significativas.

Dimensões de Sabedoria em função do tipo de escola

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
dimensão experiencia	Between Groups	81,511	1	81,511	1,742	,188
	Within Groups	20771,146	444	46,782		
	Total	20852,657	445			
dimensão autoregulação	Between Groups	80,959	1	80,959	2,673	,103
	Within Groups	13389,005	442	30,292		
	Total	13469,964	443			
Reflexão	Between Groups	17,192	1	17,192	,368	,544
	Within Groups	20683,114	443	46,689		
	Total	20700,306	444			
Abertura de espírito	Between Groups	19,565	1	19,565	,525	,469
	Within Groups	16363,337	439	37,274		
	Total	16382,902	440			
humor	Between Groups	5,666	1	5,666	,180	,671
	Within Groups	14019,762	446	31,434		
	Total	14025,429	447			

Não foram encontradas diferenças significativas entre a escola pública e a privada, no que diz respeito às dimensões do SAWS.

Dimensões de Sabedoria em função da idade dos pais

Idade do pai

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
dimensão experiência	Between Groups	69,292	2	34,646	,728	,484
	Within Groups	19953,980	419	47,623		
	Total	20023,273	421			
dimensão autoregulação	Between Groups	66,555	2	33,278	1,092	,337
	Within Groups	12740,528	418	30,480		
	Total	12807,083	420			
Reflexão	Between Groups	65,586	2	32,793	,704	,495
	Within Groups	19523,589	419	46,596		
	Total	19589,175	421			
Abertura de espírito	Between Groups	96,035	2	48,017	1,281	,279
	Within Groups	15589,703	416	37,475		
	Total	15685,737	418			
humor	Between Groups	9,811	2	4,905	,156	,856
	Within Groups	13212,104	420	31,457		
	Total	13221,915	422			

Idade mãe

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
dimensão experiência	Between Groups	7,935	1	7,935	,168	,682
	Within Groups	20744,710	440	47,147		
	Total	20752,645	441			
dimensão autoregulação	Between Groups	77,154	1	77,154	2,561	,110
	Within Groups	13194,334	438	30,124		
	Total	13271,489	439			
Reflexão	Between Groups	10,281	1	10,281	,221	,638
	Within Groups	20429,368	440	46,430		
	Total	20439,649	441			
Abertura de espírito	Between Groups	1,504	1	1,504	,040	,841
	Within Groups	16299,384	436	37,384		
	Total	16300,888	437			
humor	Between Groups	,629	1	,629	,020	,888
	Within Groups	13957,146	442	31,577		
	Total	13957,775	443			

Não foram encontradas diferenças significativas nas dimensões do SAWS em função da idade dos pais.

ANEXO X

Fase3

Nível de sabedoria vs. Fase da Adolescência

Nível de Sabedoria * Faseadol Tabulação cruzada

			Faseadol			Total
			1,00	2,00	3,00	
Nível de Sabedoria	Baixo	Contagem	3	2	11	16
		Contagem Esperada	5,6	5,0	5,4	16,0
		% em Faseadol	11,5%	8,7%	44,0%	21,6%
		Resíduos ajustados	-1,6	-1,8	3,3	
	Transição entre 1 e 2	Contagem	12	3	7	22
		Contagem Esperada	7,7	6,8	7,4	22,0
		% em Faseadol	46,2%	13,0%	28,0%	29,7%
		Resíduos ajustados	2,3	-2,1	-2	
	Médio	Contagem	7	11	5	23
		Contagem Esperada	8,1	7,1	7,8	23,0
		% em Faseadol	26,9%	47,8%	20,0%	31,1%
		Resíduos ajustados	-,6	2,1	-1,5	
	Transição entre 2 e 3	Contagem	4	6	2	12
		Contagem Esperada	4,2	3,7	4,1	12,0
		% em Faseadol	15,4%	26,1%	8,0%	16,2%
		Resíduos ajustados	-,1	1,5	-1,4	
Alto	Contagem	0	1	0	1	
	Contagem Esperada	,4	,3	,3	1,0	
	% em Faseadol	0,0%	4,3%	0,0%	1,4%	
	Resíduos ajustados	-,7	1,5	-,7		
Total	Contagem	26	23	25	74	
	Contagem Esperada	26,0	23,0	25,0	74,0	
	% em Faseadol	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXO XI

(Estudo Psicométrico SAWS)

Estudo Psicométrico do questionário SAWS

Para avaliar as qualidades psicométricas de qualquer instrumento de medida, é necessário efectuar estudos de fidelidade (ie, mede sempre da mesma forma? Grau de consistência) e validade (mede, de facto, o que se propõe medir?), que nos indicam o grau de confiança nas escalas e de generalização que os dados poderão alcançar.

Nesta secção, é apresentado o estudo das propriedades psicométricas da escala SAWS, com uma amostra de sujeitos adolescentes.

Resultados

O SAWS foi construído por Webster (2003) com base numa amostra multicultural: canadianos chineses (40.1%, n=107), canadianos brancos (36.4%, n=98), Outros (13.8%), Japonenses, Indianos Orientais e Primeiras Nações (2.6%) e canadianos negros (1.9%). A amostra distribuiu-se por 87 homens e 179 mulheres, entre ao 18 e os 74 anos (M=28.5: SD=13.37), com uma escolaridade média de 14.36 anos (SD=2.52).

Em 2011, foi efectuada por Alves a validação e tradução do SAWS, para a população portuguesa, utilizando uma amostra constituída por 450 sujeitos, com idades compreendidas entre os 18 e os 90 anos. Apesar do grande intervalo de idades, a maior percentagem de sujeitos situa-se entre os 21 e os 26 anos (41,7%). Os sujeitos são, predominantemente, do género feminino (60,4% da amostra), integrando 57,6% de estudantes dos cursos de Psicologia, Enfermagem e Teologia e 42,4% de profissionais, nomeadamente Enfermeiros, Médicos, Padres, Freiras, Professores e Psicólogos.

O presente trabalho analisa uma amostra de 457 sujeitos, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, os quais se distribuem equilibradamente entre ambos os sexos. São, maioritariamente, alunos provenientes do ensino privado.

	Webster (2003) n=266	Alves (2011) n=450	Presente Estudo n=457
Escala Total	alfa=0.78	alfa=0.85	alfa=0.834

Tabela1 - Consistência interna obtida na amostra canadiana, e nas amostras portuguesas

Verifica-se que o SAWS possui uma boa consistência interna, com os valores de alfa mais elevados nas amostras portuguesas.

Tabela 2- Consistência interna obtida na amostra portuguesa de adultos e na amostra portuguesa de adolescentes.

	Amostra Portuguesa Adultos n=450	Amostra Portuguesa Adolescentes N=457
Reflexão	alfa=.85	alfa=.80
Humor	alfa=.76	alfa=.68
Auto-regulação Emocional	alfa=.67	alfa=.64
Experiência	alfa=.71	alfa=.54
Abertura de Espirito	alfa=.74	alfa=.68

Como se pode constatar, os valores da consistência interna obtidos são mais baixos na amostra portuguesa de adolescentes do que na amostra portuguesa de adultos, em todas as dimensões. Os valores são adequados, com excepção do valor obtido para a escala Experiência.

Validade

No que diz respeito à validade, a Análise dos Componentes Principais (ACP), revela um valor de $KMO=0,815$, sendo recomendada a Análise Factorial.

Após uma análise factorial exploratória, com rotação Varimax, constatou-se que, os factores encontrados não correspondem aos factores encontrados por Webster (2003). Encontraram-se 12 dimensões, as quais explicam 57,78% da informação fornecida pelos dados, tendo, algumas das escalas, apenas um factor.

Efectuou-se, posteriormente, uma rotação Promax, um método oblíquo (não ortogonal), em que não se observa o pressuposto da independência dos componentes. Esta rotação faz sentido, pois o autor propõe uma medida de sabedoria dada pelas cinco dimensões em simultâneo (estas não são independentes). A estrutura encontrada não se alterou significativamente.

Numa tentativa de encontrar as dimensões propostas por Webster (2003), foi efectuada uma Análise Factorial, com uma solução forçada a cinco factores.

Os factores encontrados foram:

Factor 1 – 3,8,13,18,23,28,33,38,31 (Reflexão)

Factor 2 – 2,7,12,17,22,27,32,34 (Regulação Emocional)

Factor 3 – 1,6,11,16, 21, 26,36,37 (Experiencia)

Factor 4 – 4,9,10,14,19,20,24,29,39 (Humor)

Factor 5 – 5, 15,25, 30, 35, 40 (Abertura de Espírito)

Embora não sejam idênticas, as dimensões encontradas aproximam-se muito das dimensões propostas pelo autor.

Fidelidade

Em relação à fidelidade do instrumento, o alfa de Cronbach da escala total de 0,834, demonstra que o SAWS possui uma boa consistência interna.

Uma vez que o alfa de Cronbach fornece uma subestimativa da verdadeira fidelidade da medida (Moroco & Garcia-Marques, 2006) optamos por calcular, também, o valor de Lambda 2, contribuindo para um maior rigor da medida de consistência interna .

Tabela 3 – Calculo do valor de lambda 2

	Alfa de Cronbach	Lambda 2
Escala Total	alfa = 0,834	lambda 2 = 0,840)
Experiência	alfa=0,562	lambda 2 = 0,573
Reflexão	alfa = 0,806	lambda 2 = 0,812
Auto-Regulação Emocional	alfa= 0,682	lambda 2 = 0, 691
Abertura de Espirito	alfa = 0,647	lambda 2 = 0,657
Humor	alfa = 0,669	lambda 2=0,673

Ao observarmos a Tabela 6 verificamos que:

A fidelidade da escala total é boa.

A fidelidade da escala Experiencia ao retirarmos os itens menos correlacionados, sobe de alfa 0,562, para alfa 0,712. Da mesma forma, o valor de lambda 2 = 0,573, considerado um valor inaceitável, sobe para 0,722, um valor razoável, após apagar os itens menos correlacionados (item 21 “Já conheci muito do lado negativo da vida” e item 36”Aprendi valiosas lições de vida com os outros”)

A fidelidade da escala Reflexão é boa.

A fidelidade das escalas Abertura de Espírito, Auto-Regulação Emocional e Humor são fracas mas aceitáveis. Apagar os itens menos correlacionados não faz subir o valor de alfa.

Para perceber que estrutura dimensional deveria ser utilizada, efectuou-se uma comparação entre os alfa de Cronbach, das dimensões encontradas na solução forçada a cinco factores e das dimensões encontradas por Webster (2003),

	Fidelidade das dimensões encontradas por Webster	Fidelidade da Solução Forçada a 5 factores	Obs.
Experiência	alfa = 0,543 aumenta para 0,712 quando se remove o item 21	alfa = 0,585 aumenta para 0,618 e para 0,629, com a remoção dos itens 36 e 21, respectivamente.	O alfa da escala original é inferior, mas após a remoção do item 21, o alfa é muito maior na dimensão inicial (0712)
Reflexão	alfa = 0,802	alfa=0,805	Em ambas as dimensões, o alfa é bom, sendo ligeiramente maior na dimensão encontrada (0805)
Abertura de Espírito	alfa = 0,688	alfa=0,616	A consistência interna é maior na dimensão original
Humor	alfa=0,682	alfa=0,659	A consistência interna é maior na dimensão original
Auto-Regulação Emocional	alfa=0,643	alfa=0,683	A consistência interna é maior na dimensão encontrada

Tabela 4- Comparação entre os valores encontrados após uma Análise Factorial a cinco factores e os valores de alfa encontrados por Webster.

Como pode ser constatado na Tabela 4:

A Escala Reflexão revela uma boa consistência interna. As Escalas Auto-Regulação Emocional, Abertura e Espírito e Humor revelam uma consistência interna fraca, mas aceitável. A retirada de qualquer um dos itens, faz baixar o valor de alfa, com exceção da Escala Humor, em que remoção do item 10 “Para além do meu tipo de música preferido...” faz aumentar ligeiramente o valor de alfa para 0,670.

O valor de alfa da Escala Experiência é considerado inaceitável. A remoção do item 21 “Já conheci muito do lado negativo da vida” e do item 36 “Aprendi valiosas lições de vida com os outros”, faz aumentar o valor de alfa para níveis aceitáveis, mais concretamente 0,618 e 0,629, respectivamente.

Comentário: Embora existam diferenças na fiabilidade, entre as dimensões originais e as dimensões encontradas na análise factorial a cinco factores, essas diferenças são pequenas. A excepção é a dimensão Experiência, onde o alfa sobe significativamente, após a retirada do item 21, na dimensão original. Nas outras dimensões, a consistência interna é maior nas dimensões originais Abertura de Espírito e Humor. Na Regulação Emocional e Reflexão, a fidelidade é maior na dimensão encontrada.

Pensa-se que deverá ser mantida a estrutura das dimensões propostas por Webster, não só porque as diferenças de fiabilidade são muito pequenas, mas também porque será mais fácil comparar os resultados com Webster (2003) e Alves (2009) (este investigador português utilizou, no seu trabalho, as dimensões originais encontrados por Webster).

Apesar dos resultados de fidelidade da escala Experiência, considera-se que o SAWS é um bom instrumento para trabalhar com adolescentes. No entanto, é aconselha-se a retirada do item 21 “Já conheci muito do lado negativo da vida”, na medida que a sua remoção faz subir o valor de alfa para valores aceitáveis. Tal parece fazer sentido pois os

adolescentes, talvez não possuam ainda, experiência de vida suficiente para responderem cabalmente a este item.

Pelo contrário, os itens 36 “Aprendi valiosas lições de vida com os outros” e 10 “Para além do meu tipo de música preferido, gosto de ouvir outros estilos musicais”, podem ser mantidos. No primeiro caso, faz sentido que os adolescentes aprendam lições de vida com figuras significativas da sua vida. Inclusivamente, do ponto de vista teórico, a existência de um tutor é considerada importante para o desenvolvimento de sabedoria. No segundo caso, a retirada do item 10 faz subir o valor do alfa de uma forma insignificante, não se justificando a sua remoção.

ANEXO XII
Exemplo de Protocolo da Etapa 3

