

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que apresentamos pretende dar resposta aos objetivos inscritos no curso de doutoramento que frequentamos e vem na sequência da dissertação de mestrado, defendida na Universidade de Évora em fevereiro de 2007. Esse estudo, no âmbito das Ciências da Educação, que tinha por título “A atitude diagnóstica no Ensino Profissional e a técnica do espelhamento enquanto instrumentos de desenvolvimento humano” pretendeu contribuir para ajudar os jovens a atingirem um conhecimento que os conduzisse às condições de um saber ser, um saber fazer e um saber estar em contexto profissional. A estes pressupostos acrescentamos, ainda, algumas das preocupações resultantes da nossa prática pedagógica como profissional na educação e formação na área da Língua Portuguesa e, sobretudo, pelas nossas vivências que nos focalizaram para a problemática dos idosos.

A questão do idoso é uma das grandes preocupações mundiais e surgiu em meados do século XX, intensificando-se na atualidade a ponto de incomodar e de causar um mau estar nas autoridades mundiais e chefes de Estado, a nível social, económico e educacional, atingindo instituições sociais, médicas e educacionais. Este fenómeno de mudança social, envolvendo o envelhecimento da população mundial, desafia a ciência médica e farmacêutica, acelerada pelas novas tecnologias, no sentido de se encontrarem soluções rápidas.

Enquadrando estas preocupações no contexto de Portugal, estima-se que em 2020, cerca de 20,6% da população será idosa, segundo Abraham *et al.* (2007, p.12). O envelhecimento populacional é considerado, para a humanidade, por um lado um triunfo na longevidade e na qualidade da vida humana, conforme o parecer de Mendes (2007), por outro lado, um desafio para a própria humanidade pois, segundo a previsão do Instituto de Medição e Avaliação de Saúde da Universidade de Washington, a esperança de vida dos portugueses será, para 2050, de 86,6 anos para as mulheres e 80,4 anos para os homens. Face aos dados até aqui descritos, sugere-se que nos questionemos, então, “como” atingir tais idades e ter qualidade de vida?

No sentido de encontrar respostas satisfatórias para o que nos questionamos, compaginamos ideias, entre outros, no documento da World Health Organization (WHO) de 2002, com o título *Active Aging – A Policy Framework*. Este documento desenvolvido pela “Unidade de Envelhecimento e Curso de Vida” da Organização Mundial da Saúde e elaborado por especialistas no campo do envelhecimento humano, constitui-se, assim, um

documento importante a nível mundial. Integra um Projeto de Política Saudável que procura dar informações sobre planos de ação que promovam um envelhecimento ativo e saudável.

Explicitando melhor a contextualização deste estudo, tomamos agora como referência algumas das nossas experiências pessoais que nos permitiram enveredar por esta problemática. Residindo numa vila com cerca de três mil habitantes onde a maioria são idosos e, com um olhar mais atento sobre os nossos vizinhos, os nossos sogros e a nossa mãe, com idades superiores a 70 anos e a avó de 101, pudemos encontrar indicadores pertinentes de estudo e pesquisa. De entre muitos outros, sobressaem a solidão, o declínio fisiológico (desagregação) e a morte.

A variação das idades acima apresentadas, justificam as divergências entre autores em relação às divisões, categorias e subcategorias da idade dos idosos, significando uma dificuldade em precisar quando se inicia a fase da velhice e como ela pode ser subdividida, uma vez que a idade cronológica é uma variável pouco relevante para o processo do envelhecimento. Existem muitos outros fatores pertinentes, tais como o contexto social, o género, o tipo de alimentação, a educação, a saúde física e mental, o estilo de vida, e os comportamentos, entre outros, de acordo com WHO (2002), Mascaro (2004) e Fonseca (2005). É neste sentido que podemos perceber o entendimento de Fonseca, (2005), Monteiro e Neto (2008), que utilizam a expressão “quarta idade” ao período compreendido entre 80 – 85 anos. Já Oliveira (2008, pp. 12 e 13) divide a velhice em três categorias, sendo a primeira os *elderly*, ou seja, os “idosos jovens”, que compreende o período entre os 67 e os 74 anos; a segunda categoria *aged*, simplesmente “idosos” que abrange as pessoas dos 75 aos 84 anos e, finalmente, a terceira categoria, *very old*, isto é, “muito idosos”, a que corresponde o período entre os 85 e os 90 anos.

Outro fator que determinou o nosso enfoque na problemática do idoso foi a influência que sobre nós têm vindo a exercer os diferentes meios de comunicação social, nomeadamente a televisão que detém a capacidade de manipular mentes com a apresentação sistemática de reportagens, documentários e entrevistas diversas. É-nos dado a conhecer a situação do idoso atual que passa pelo abandono, maus tratos, exploração económica e que arrasta consigo até mesmo problemas nas instituições da Segurança Social, hospitalares, de assistência social e nas famílias, gerando, na maior parte destas situações, estereótipos e preconceitos por parte da população mais jovem. Nestes prevalece, quase sempre, uma ideia negativa e economicista de que o idoso já não é considerado útil para a sociedade, tornando-se, desta forma, um peso para o Estado e para as famílias. Acrescente-se ainda, o fator de que os mais jovens e desempregados cultivam a ideia de que alguns idosos que estão na vida ativa, acima da idade

estabelecida para a sua aposentação ou reforma, ocupam os seus lugares gerando, nestes jovens, a ideia de que eles são uma das quotas-partes do seu desemprego.

Mas o fator decisivo para a nossa investigação sobre a problemática do idoso foi o nosso “olhar no espelho”. A vida é mesmo assim, vemos, ouvimos, comentamos empiricamente conceitos e situações de vida “dos outros”, até ao momento em que nos vemos retratados em situações semelhantes.

Clarificando esta ideia, aprez-nos relembrar o comentário de um dos nossos alunos, aquando da nossa apresentação no primeiro dia de aulas. Um jovem comentava para o seu colega de turma que “a professora de Português deste ano não era ‘nova’ como a do ano anterior”. Face a esta observação, podemos renomear algumas das nossas experiências confrontando-nos com uma situação idêntica quando completámos dezoito anos e a nossa família se desintegrava face à morte do nosso pai, aos cinquenta anos de idade. As pessoas referiam-se como tendo morrido “muito novo” e nós, com ideias redutoras, estranhámos, pois ele já era “velho”, tinha cinquenta anos, o que correspondia a “meio século de vida”. Como poderiam dizer “novo”?

E agora que estamos a aproximarmo-nos dos cinquenta anos de idade e ouvimos os nossos alunos e até mesmo o nosso filho, com dezanove anos, a dizer: “a mãe está velha”, passamos a compreender, depois da renomeação da nossa história de vida, as diferentes e complexas fases do ciclo da vida de uma pessoa e o seu desenvolvimento que inclui o processo do envelhecimento humano, explicado pela Psicologia do Desenvolvimento Humano.

E é assim, a partir das nossas experiências de vida, das novas ideias e do conhecimento de dados provenientes das ciências sociais, antropológicas, médicas, neurológicas, psicológicas e filosóficas, que sentimos a necessidade de nos envolver nas questões do idoso, agora, sob o ponto de vista da educação, uma vez que o nosso objetivo maior é o de ajudar o outro a evoluir e a desenvolver-se enquanto pessoa.

Por tudo o que expressámos anteriormente, propomo-nos contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno do envelhecimento humano no âmbito das Ciências da Educação. Mas como? Obviamente por meio de uma ação educativa/pedagógica, objetivando e provocando um aumento significativo da “capacitação social” nos idosos à luz das Ciências da Educação. Entenda-se a capacitação social como um processo que se desenvolve, principalmente, através de uma ação educativa – uma experiência social contínua, ao longo da vida de um indivíduo, levando-o a um amadurecimento psicossocial e cultural (John Dewey, 1971; Mialaret, 1996; Polónio, 1997; Incontri, 2004; Delors *et al.*, 2005; Oliveira, 2007).

Assim sendo, a capacitação social tem como fator chave o conhecimento educacional, político, económico e cultural para uma participação do indivíduo na vida social ativa. Facilita, então, as pessoas a relacionarem-se melhor intra e interpessoal de forma reflexiva e crítica, tal como se tratasse de uma experiência social, centrada no processo da ação – reflexão – comunicação – cooperação (Abraham *et al.*, 2007). Tem como fim levar a pessoa a adquirir e operacionalizar um conjunto de conhecimentos, de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão, de forma a atingir uma integridade do “eu”. Isto fará com que a pessoa se torne consciente e autónoma e que possa, no sentido de *empowerment*, atuar no mundo que a rodeia, além de garantir um autocontrolo e um fortalecimento para tomadas de decisão positivas. Desta forma, está apta a enfrentar com sabedoria, maturidade e resiliência, as situações adversas da vida, emancipando-se e abrangendo também, os relacionamentos interpessoais, estendendo-se e influenciando os outros, culminando com o desenvolvimento humano, de si e do outro. Nesta perspetiva falamos do conceito de *extensibilidade de si* coadjuvado da Relação de Ajuda (Phaneuf, 2005; Rogers, 2009) que permitem o desenvolvimento de práticas de intervenção orientadas para o bem-estar (ideia ampla que desenvolveremos no primeiro capítulo deste trabalho), a fim de que os idosos sejam capazes de caminhar para um “envelhecimento ativo”. Este último conceito adotado pela Organização Mundial de Saúde, baseia-se no reconhecimento dos Direitos Humanos das Pessoas mais Velhas (Anexo I), descrito em WHO (2002, p.13) como sendo “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas vão ficando mais velhas”.

O conjunto de ideias apresentadas permite que o nosso objeto de estudo recaia na capacitação social dos idosos e a sua operacionalização, voltada para a necessidade de se organizar uma intervenção educativa/pedagógica. Pretende-se um projeto válido, fundamentado, significativo e eficaz, capaz de valorizar as experiências de vida dos idosos, assim como os seus conhecimentos adquiridos, num processo de reconfiguração cognitiva. Enfatizamos a dimensão educacional, assente numa pedagogia voltada para a educação e formação de adultos, uma vez que não pretendemos invadir outras áreas científicas de investigação.

Para a exequibilidade da pesquisa pretendemos utilizar técnicas já validadas pelas Ciências da Educação, nomeadamente a Técnica do Espelhamento, que pensamos ajudar a promover a aquisição de competências da terceira dimensão (Barbosa, 2004), uma vez que estão diretamente relacionadas com as questões dos valores e da ética, personalidade e caráter, que no nosso entendimento corresponde ao “saber ser” de cada indivíduo. Entende-se por

competências da terceira dimensão as que têm a ver com as capacidades de gerir recursos do Eu. Envolve as competências intrapessoais, como o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança, a capacidade de autoavaliação e de autonomia. Também envolve as competências de relacionamento interpessoal – empatia e assertividade (Jardim & Pereira, 2006).

Subjacente à técnica do espelhamento, teremos como recurso a Renomeação de Experiências (Barbosa, 2004; Barbosa *et al*, 2010), que nos permitirá levar os idosos a reorganizarem os seus “eus”, ou seja, o seu “ser” de modo a que sejam capazes de transformar as suas histórias de vida em narrativas de vida. Segundo os autores Barbosa (2004, pp. 320 a 329) e Viegas e Gomes (2007, pp. 19 a 21), as situações experienciadas no passado, adquirem um novo significado no presente, por meio da reconfiguração de experiências vivenciadas a que se designa de “reinterpretação”. Para Neri (2002) é a “operacionalização do conceito de senso de significado da existência”.

Através do uso da técnicas referenciada pretendemos que os idosos sejam capazes de dar um novo significado ao real, ou seja, um novo sentido para a existência relacional intersubjetiva. É neste pressuposto que Neri (2002, p. 55) afirma que a capacidade do Homem em ressignificar as suas experiências passadas, acaba por transformar as perdas em ganhos, significando “escrever e depois reescrever” o roteiro da sua própria vida.

O raciocínio anterior conduz-nos a trazer à colação Freire (1987) e Rogers (2009) que referem o processo de ressignificação cognitiva como uma “tomada de consciência”, o mesmo será dizer a “transcendência” que do ponto de vista das Ciências da Educação se entende como a aquisição de competências da terceira dimensão do “ser”, do saber ser, onde os indivíduos são capazes de reescrever e controlar as suas próprias vidas (Barbosa, 2004). Desta forma, capacitam-se socialmente e de acordo com Neri (2002, p.55) talvez seja uma saída para os idosos ou, até mesmo, quem sabe, para toda a humanidade.

Temos como meta implementar uma ação educativa/pedagógica com base numa reflexão crítica e sistemática para se tornar numa ferramenta que capacite socialmente os idosos para um envelhecimento ativo. Portanto, o que pretendemos “é pensar na capacitação em vez de incapacidade” (WHO, p.76), sendo então este o nosso contributo concreto para o aprofundamento da temática da “capacitação social” como uma mais-valia para se atingir uma boa qualidade de vida na velhice.

Estando conscientes da necessidade de um trabalho que implica a cooperação e um esforço supletivo de alguns idosos, nomeadamente aqueles que frequentam as Universidades

Seniores, para a materialização deste estudo, pretendemos encontrar respostas para algumas questões, tendo por base o documento da WHO e que se traduzem:

- Como ajudar as pessoas a permanecerem independentes e ativas à medida que envelhecem?

- Como melhorar a qualidade de vida dos idosos por meio de uma ação educativa/pedagógica?

- Como levar o idoso a identificar e investir na tomada de consciência de que ele é o sujeito ativo da sua própria vida?

Neste sentido e de acordo com o objeto em estudo, o objetivo principal desta investigação, é o de ajudar os idosos a treinarem as suas habilidades sociais e a adquirirem competências pessoais e da terceira dimensão, a terem confiança e autonomia para se capacitarem socialmente a fim de se adaptarem e permanecerem independentes à medida que envelhecem. Ou seja, levar os idosos a tomarem consciência da responsabilidade e necessidade de investirem nas suas próprias vidas, com vista à promoção de um envelhecimento bem-sucedido.

Para uma melhor compreensão do fenómeno, definimos ainda alguns objetivos secundários, como sejam os de descrever de forma sequencial a ação educativa/pedagógica; analisar as opiniões dos idosos quanto a aplicação desta ação e as suas implicações nas experiências de vida; verificar, junto dos idosos, se esta ação contribuiu para a aquisição de competências da terceira dimensão, para a sua capacitação social e, ainda, qual o grau de satisfação aquando da participação neste estudo.

Antes de prosseguir com a exposição da estrutura deste trabalho, gostaríamos de explicar e justificar a nossa escolha em utilizar o termo “idoso” para nos referirmos aos principais sujeitos envolvidos no nosso objeto de estudo. Para tal, seguimos o entendimento de Incontri (2003, p. 145) que justifica o uso desta terminologia, apesar de vivermos numa época de contínua invenção de novas palavras para um mesmo conceito, porque o mais importante, segundo ele é mudar as mentalidades com o fim de se resgatar o sentido original da palavra. De acordo com Zimmerman (2005), as novas palavras utilizadas para substituir “velho” não passam de eufemismos, como se o termo fosse um defeito que devesse ser escondido. A autora utiliza a palavra “velho” atribuindo à expressão “meu velho” um sentido carinhoso e afetivo e não um sentido depreciativo.

Monteiro e Neto (2008, p.6) afirmam que “o termo terceira idade surgiu para expressar novos padrões de comportamentos numa geração que, ao aposentar-se, continua a ter uma

vida ativa”. Para estes autores, a palavra “velhice” está relacionada com a imagem de um indivíduo com muita idade, pouco ativo e/ou produtivo.

Optámos por empregar a palavra “idoso”, pois além de ser a mais utilizada pelos autores lidos, para nós assume um carácter estilístico, à qual atribuímos não só o significado dos dicionários “pessoa que tem muita idade”, mas também o de um indivíduo capaz de compreender que o seu corpo atravessa o desgaste natural do tempo. Porém não se admite que esta degenerescência altere o seu carácter, deixando de ensinar, aprender, renovar, mudar e adaptar-se.

O presente trabalho organiza-se em duas partes, sendo a primeira relativa ao enquadramento teórico, assente numa revisão da literatura e a segunda correspondente ao estudo empírico.

Na primeira parte incluímos o capítulo I dedicado ao conceito de velhice, à processologia do envelhecimento que abrange todas as fases da vida dos indivíduos, desde o seu nascimento até a sua morte. Referimo-nos, também, à questão da memória do idoso, isto é, nas suas experiências vivenciadas e na aquisição de saberes que constituem as verdadeiras histórias de vida, incidindo, de forma concreta, na identidade do idoso. Seguindo este percurso, procuramos compreender e refletir em todos os aspetos e fatores que envolvem a complexidade deste processo ao nível físico, biológico, psicológico, antropológico, neurológico, educacional e social. Recorremos à leitura de diversos autores da área da Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Neuropsicologia, Neurociências e ainda os documentos WHO e da bibliografia da RUTIS (Associação Rede de Universidades da Terceira Idade).

Enquadramos no capítulo II, “o idoso” inserido nos contextos sociais, nomeadamente no contexto familiar, visto como uma primeira estrutura do desenvolvimento e suporte de vida de qualquer indivíduo. Apresentamos a família como sendo o apoio ao idoso e vice-versa, o idoso como apoio à família e destacamos a importância da família no cuidado com os seus idosos. Os autores lidos são principalmente das áreas da Psicologia e da Sociologia.

O terceiro capítulo contextualiza o conceito de envelhecimento ativo como um saber viver e envelhecer, sendo capaz de adaptar-se às novas situações com consciência e autonomia. Retomamos os documentos da WHO, da RUTIS e pesquisámos nas neurociências as questões do envelhecimento do cérebro humano, estudando na Psicologia, na Neuropsicologia e na Medicina Preventiva os fatores necessários para uma velhice bem-sucedida.

O último capítulo desta primeira parte (quarto), permite-nos enquadrar o nosso estudo nas questões da problemática do envelhecimento na área das Ciências da Educação, fazendo ressaltar a importância da capacitação social, a necessidade da aquisição de competências da terceira dimensão, da Relação de Ajuda implicadas na necessidade de educar-se continuamente para o bem-estar dos indivíduos, manutenção das suas habilidades, aumento de competências e melhoria das suas capacidades. Na literatura retirámos dados nas áreas das Ciências da Educação, da Psicologia, Neuropsicologia, Neurociências, Sociologia e Psicanálise.

A Segunda Parte do nosso trabalho onde apresentamos o nosso contributo pessoal, compreende o capítulo cinco, dando a conhecer a metodologia aplicada. Explicitamos a delimitação do tema e a problemática, a questão de partida, os objetivos que nos propusemos atingir, os princípios éticos e deontológicos, uma vez que a nossa investigação envolve seres humanos. Mostramos, também, o contexto de intervenção e a sua caracterização e, ainda, as opções metodológicas para a colheita e tratamento dos dados obtidos.

No capítulo seis, estão expressos os instrumentos de recolha de dados e o tratamento dos dados. Apresentámos no capítulo sete um plano geral de desenvolvimento da aplicação do estudo no terreno, também as atividades e estratégias implementadas e as suas metodologias, bem como a dinâmica estrutural das sessões.

No oitavo capítulo apresentamos e analisamos os dados obtidos ao longo de todo o processo de intervenção, conforme consta do desenho no plano geral de desenvolvimento do trabalho. Na conclusão expomos os resultados que consideramos mais pertinentes para responder à nossa questão de partida e aos nossos objetivos. Procuramos comparar e confrontar a opinião dos autores estudados com o que sentimos ao envolvermo-nos com os sujeitos no terreno, a partir do qual fomos refletindo em estreita ligação com as nossas experiências, enunciadas no início desta introdução.

Ainda referimos uma reflexão sobre a implicação e a importância deste estudo para a sociedade e comunidade idosa, para os técnicos envolvidos nesta problemática e para o próprio investigador. Finalmente, destacamos os aspetos mais significativos e relevantes deste estudo. Também apresentamos algumas sugestões para futuras investigações neste domínio científico e para todas aquelas que ao tomarem conhecimento deste estudo, pretendam acrescentar algo, tendo em vista os contributos mais pertinentes para o conhecimento das diferentes e variadas fases da vida dos idosos.

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sessenta e oito anos! Nunca imaginei que isso me iria acontecer. Mas aconteceu. Fiquei velho. Não é ruim. A velhice tem uma beleza que lhe é própria.
(Rubem Alves)

CAPÍTULO I – O QUE É A VELHICE – O PROCESSO DO ENVELHECIMENTO

Tal como dissemos anteriormente, o nosso estudo recai na capacitação social dos idosos que frequentaram uma Universidade Sénior, regulamentada pela RUTIS, ou seja, uma instituição particular de solidariedade social e de utilidade pública. Em Portugal, esta instituição visa apoiar, representar, reconhecer e promover as UTIs (Universidades da Terceira Idade) e possui regulamento (Anexo II) e metodologia próprios, tendo por base o modelo inglês que dá uma resposta mais social do que educacional às necessidades dos idosos em relação ao mundo atual. Desta forma, este modelo visa mais o convívio, a entreajuda – relações interpessoais – e o voluntariado por parte dos formadores do que a aprendizagem e a certificação propriamente ditas. Portanto, falamos de uma aprendizagem informal, mesmo tendo a denominação de “Universidade” o que nos leva, de imediato, ao conceito de “academia”.

Também como já referimos, o nosso estudo tendo por sujeito o idoso, encaminha-nos para dar início a este capítulo explicitando quem são os idosos, qual é a idade a partir da qual se entra na chamada velhice e quais as suas histórias de vida que esboçam a identidade do idoso e, ainda, como ocorre o envelhecimento humano.

1. O CONCEITO DE VELHICE

Como se define a velhice? Quem são os idosos que dela fazem parte? Não é fácil definir a velhice. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), “velho” é todo o ser humano que atingiu os 65 anos de idade. Já a Organização das Nações Unidas (ONU) estipulou a idade de 60 anos para as pessoas de países em desenvolvimento. De facto, a realidade física é inexorável dentro das alterações que se notam diante de um espelho, como por exemplo, o estado e a opacidade da pele, os olhos humedecidos, o branqueamento dos cabelos, além de algumas alterações fisiológicas que, de uma forma generalizada, começam a mostrar-se evidentes por volta dos 40 anos de idade (Mascaro, 2004 e Oliveira 2008). Porém, a idade cronológica tem uma importância limitada na “exteriorização” do idoso que segundo Kastenbaum (1981), Mascaro (2004), Fonseca, (2005), Monteiro e Neto, (2008) e Oliveira,

(2008), consiste numa dimensão mais alargada (humanística) que se expressa em sinais físicos e ainda o somatório das experiências adquiridas ao longo da vida.

Determinar a idade em que a velhice se inicia é uma tarefa bastante complexa para as diversas ciências que estudam o processo do envelhecimento humano, nomeadamente a gerontologia, uma vez que, para este processo, convergem diversos fatores. De entre outros, estão envolvidos a idade cronológica e a biológica, o ambiente em que o indivíduo vive e as mudanças fisiológicas e hormonais. Considera-se, ainda, o fator social que incide na época histórica e cultural de uma determinada sociedade. Acrescente-se o fator psicológico como determinante no processo do envelhecimento humano, de cunho individual e que está relacionado com os comportamentos, atitudes, sentimentos, relacionamentos interpessoais e estilos de vida. Portanto, podemos designar o processo do desenvolvimento humano como um processo biopsicossocial. De acordo com Imaginário (2008) os gerontólogos dividem a velhice em categorias cronológicas, onde se pode encontrar **Idoso jovem** para o grupo etário dos 65 aos 74 anos de idade; **Idoso médio**, dos 75 aos 84 anos e **Idoso idoso**, que compreende a idade para além dos 85 anos. Esta opinião não é compartilhada pela maioria dos estudiosos da velhice humana que preferem classificar as pessoas conforme a sua idade funcional e não a cronológica.

Mascaro (2004), diz que existe uma discrepância entre a forma como o próprio se vê e como os outros o veem. Isto quer dizer que a velhice pode aparecer primeiramente aos olhos dos outros e não aos olhos do próprio idoso, ou vice-versa.

Existem muitos contrastes sociais que determinam a idade do ser humano, como por exemplo, a idade de entrada na escola, a idade de votar, a idade de casar, de ter filhos e a idade de se aposentar. Kastenbaum (1981) diz que há um método alternativo de classificar as pessoas pela idade (estádios), com normas diferentes consoante a sociedade em que o indivíduo está inserido. Recorremos novamente à Mascaro (2004, p.42) que explica que, “embora a sociedade estipule os marcos de idade, o mais importante é você perceber que a ‘idade da velhice’ é relativa e não tem o mesmo significado para todas as pessoas”.

Tendo por base esta afirmação de Mascaro e com um olhar mais atento relativamente a algumas personalidades da História da Humanidade, podemos observar como Guiseppe Verdi, compositor italiano, aos cinquenta e oito anos de idade, compôs a ópera épica “Aida”, aos setenta e quatro, “Otelo” e aos oitenta e cinco anos compôs quatro peças sacras: “Avé-Maria”, “Starbat Mater”, “Laudi” e “Te Deum”. Podemos referir, ainda, o pintor espanhol Pablo Picasso, que produziu obras até aos noventa anos de idade, vindo a falecer com noventa e um anos. Talvez seja curioso citar Bertrand Russell, matemático e filósofo que em 1962, aos

noventa anos de idade, mediou o conflito de Cuba evitando um ataque militar. Observando Albert Einstein e tantos outros, podemos constatar que a idade cronológica não representa barreiras, mesmo que isto possa significar trabalhar num ritmo mais lento, dado que estas personalidades permaneceram a descobrir, inventar, idealizar, mantendo-se produtivas, interessadas e atuantes nas épocas e nas sociedades em que viveram.

Zimmerman (2009, p. 19) define velho como “aquele que tem diversas idades: a idade do seu corpo, da sua história genética, da sua parte psicológica e da sua sociedade”. Face a divergência de entendimentos, podemos definir que o idoso é aquele indivíduo que viveu muito, que conviveu com doenças crónicas (ou não), que teve muitas perdas, sofreu, mas também teve ganhos com as experiências de vida por ele vivenciadas e transformadas, talvez, em sabedoria. Acrescente-se que teve mais tempo disponível para ensinar, aprender, interagir e atuar na sociedade de forma autónoma, crítica e consciente.

2. O PROCESSO DO ENVELHECIMENTO

A partir da leitura de vários autores, nomeadamente de Veras *et al.* (2001) e Mascaro (2004), consideram que as diversas fases da existência humana são naturais, necessárias e imprescindíveis no desenvolvimento harmonioso do ser, porque estão interligadas, são sequentes, contínuas e ininterruptas. Desta forma, a fase da velhice, que faz parte da experiência do ser vivo, apresenta menos problemas para aqueles que mantêm atitudes positivas e condutas corretas no dia a dia. Não se trata de querer fugir ou aceitar, mas sim, assumir a situação. Por um lado é lamentável ver na sociedade idosos tentando copiar dos jovens as suas atitudes, as roupas coloridas e extravagantes, a maquilhagem exagerada e o comportamento lúdico. Por outro lado, é claro que também não é necessário usar o luto, relaxar na aparência, mas manter um equilíbrio.

Sentimos a necessidade de explicar e fazer distinção entre os vocábulos “velhice e envelhecimento”, por nós utilizada no início deste capítulo, recorrendo, para tal, à Kastenbaum (1981) onde define:

Velhice é um estado de espírito. Define-se por meio de padrões exteriores, como a classificação cronológica de idade, ou segundo a nossa própria opinião. Podemos situar a velhice numa etapa relativamente avançada da vida.

Envelhecimento será empregue para designar o processo por que passamos durante toda a vida e que, portanto, tem início muito antes de se chegar à velhice. (p. 15)

2.1. Porquê processo?

O próprio sentido do termo “processo” sugere fases progressivas que conduzem a um fim. (Fortin, 2003, p. 35)

Nesta definição, a autora refere-se ao processo de investigação, mas nós entendemos transpô-lo para o processo do envelhecimento, uma vez que compreendemos por “fases” as etapas do desenvolvimento do ser humano, progressivas, desde a infância até a velhice, o que conduz ao fim específico da vida biológica humana, intervalada entre o nascer, o crescer e o morrer. O processo, ou desenvolvimento, ocorre ao longo de toda a vida e é determinado por diversos fatores. Kastenbaum (1981) afirma que o processo do envelhecimento é constituído por uma série de processos ao longo da existência do ser humano. Por outras palavras, Fonseca (2005) afirma que o desenvolvimento não se limita à infância e à adolescência, mas que ocorre ao longo de todo um ciclo de vida. É um processo não linear, uma vez que existem múltiplos caminhos possíveis de desenvolvimento e, à medida que envelhecemos, os percursos de vida vão-se tornando cada vez mais diferentes, pois o fenómeno do desenvolvimento não ocorre só internamente, mas o contexto sócio-histórico-cultural em que cada um vive, age de forma a modificar o percurso de vida das pessoas, diferenciando cada vez mais uns dos outros. Assim, além da variável biológica-genética, os indivíduos sofrem influências externas que determinam os seus comportamentos e as suas personalidades.

São as mudanças ao nível de funcionamento e comportamento, além das decorrentes da educação/formação e dos estilos de vida, que Fonseca (2005) afirma caracterizarem o desenvolvimento humano. Figueiredo (2007, p.30) refere-se a esta característica do processo do envelhecimento, ou processo de senescência, como uma “variabilidade inter e intra-individual”. Isto pressupõe que o ser humano é capaz de mudar ao longo de todo o seu ciclo de vida e, quanto mais envelhecemos, mais distantes e diferentes ficamos uns dos outros.

Portanto, o processo do envelhecimento é complexo, dinâmico, natural, inevitável e específico de cada pessoa. É um processo contínuo, irreversível e inelutável, caracterizado por um conjunto de fatores de ordem fisiológica, psicológica e social e, que pressupõe, que cada indivíduo é responsável pela sua própria vida e a forma como esta foi vivenciada, tem implicações na forma de envelhecer (Kastenbaum, 1981; WHO, 2002; Mascaro, 2004; Brito & Litvoc, 2004a; Fonseca, 2005; Figueiredo, 2007; Páscoa, 2008; Monteiro & Neto, 2008; Oliveira, 2008).

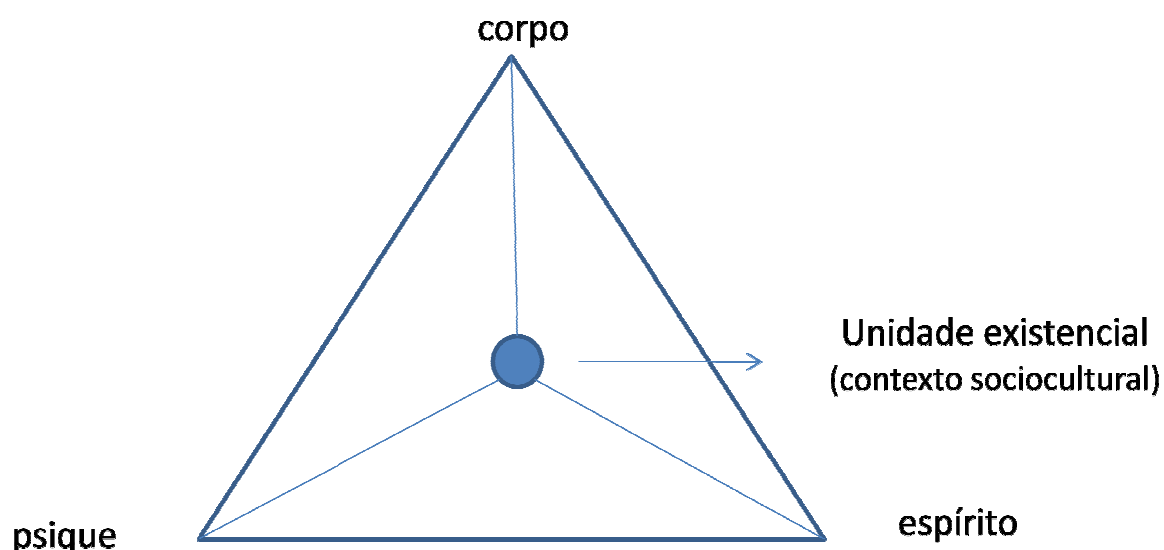
Do ponto de vista holístico, Páscoa (2008) acrescenta que o processo do envelhecimento significa compreender, de forma global, todos os aspetos da vida, desde o fator biológico-genético, o fator económico, o social, o psicológico e o comportamental. É o

seu conjunto e a interligação entre eles que marcam a individualidade da pessoa e, por isso, envelhecer é uma nova forma de olhar para dentro de si e para o mundo, marcada por características e valores próprios conquistados e experienciados ao longo de todas as fases do desenvolvimento humano.

Tal como já referimos, este processo ocorre de forma gradual, mudando-se comportamentos e adquirindo novos hábitos. Envelhecer será, assim, inevitável. Então, de acordo com Oliveira (2008, p. 6) “na verdade, não nos resta outra alternativa senão aprender a gostar de envelhecer, pois a outra possibilidade – morrer novos – é ainda menos atraente.”

Do ponto de vista da antropologia, Junges (2004) afirma que o processo do envelhecimento possui três dimensões, num contexto sociocultural, abarca as dimensões somática, psíquica e espiritual. Com base neste entendimento, esquematizamos o ser humano desta forma:

Figura 1. As três dimensões do processo do envelhecimento num contexto sociocultural.



Fonte: *Figura elaborada pela autora.*

Junges (2004) explica que a dimensão somática - o corpo - não é só o biológico, mas é um evento pessoal e cultural, dado que o sujeito, expressão de si, revela-se através do seu corpo – o “corpo próprio” – o que faz parte da sua identidade. Assim, trabalhar a consciência do “eu corporal” implica assumir atitudes necessárias para preservar o seu corpo físico.

A dimensão psíquica - a mente - inclui elementos conscientes que traçam a psicografia interior da pessoa, onde o seu “eu” só pode ser conhecido pelos outros através de uma relação intersubjetiva.

A dimensão espiritual - o espírito - diz respeito ao que está além da realidade da psique, no qual o ser humano procura o seu significado existencial.

2.2. Alterações físicas, psicológicas e sociais

Vimos que o processo do envelhecimento pressupõe manifestações de mudanças não só biológicas, mas também psicológicas e sociais que ocorrem ao longo de um período e que o processo do envelhecimento não depende da vontade do indivíduo, o que o pode levar à perda progressiva de algumas funções fisiológicas. De uma forma resumida, Zimerman (2000) afirma que a velhice é inevitável para quem vive.

Kastenbaum (1981) refere-se ao processo do envelhecimento como um paradoxo que contrapõe o declínio físico do corpo ao crescimento e desenvolvimento interior, ou seja, o curso vital da nossa mente e personalidade são um contínuo em desenvolvimento, podendo mesmo alcançar níveis mais elevados de maturidade, independentemente da condição física.

Existem, pois, várias maneiras de vivenciar o envelhecimento e a velhice, consoante as circunstâncias de natureza física, psicológica, socioeconómica, histórica e cultural de cada indivíduo. A velhice não é uma doença, porém, como ocorre uma decadência progressiva do organismo, poderá, obviamente, favorecer o aparecimento de doenças, nomeadamente as doenças crónicas. Cabe-nos acrescentar que, segundo Figueiredo (2007, p.30), “a maioria das pessoas com sessenta e cinco ou mais anos de idade padece de, pelo menos, uma doença crónica, que poderá limitar a sua autonomia e diminuir a qualidade de vida”. Porém, a mesma autora é categórica ao afirmar que a maioria dos idosos, mesmo com doenças crónicas, é capaz de cuidar de si próprio, pois encontra-se funcional e não apresenta limitações ao nível da realização das tarefas diárias.

Assim, chamamos de “senescência” quando o processo do envelhecimento ocorre de forma natural e o idoso é capaz de conviver com as limitações físicas impostas pelo tempo, mantendo-se ativo, com apreciável vitalidade, tanto física como mental, mesmo nas fases mais adiantadas da vida, o que depende muito da capacidade que as pessoas têm em se adaptarem às múltiplas situações, stressantes ou não, e da forma como com elas conviveram durante todo o seu ciclo de vida (Mascaro, 2004; Figueiredo, 2007). Outros autores referem-se à “senescência” como envelhecimento normal (Morin, 1970; Kastenbaum, 1981; Simões, 2006; Figueiredo, 2007; Monteiro & Neto, 2008) e, ainda, usual ou envelhecimento primário (Trentini, Xavier & Fleck, 2006). Mas, como já falámos anteriormente, são apenas denominações diferentes na referência ao mesmo conceito.

O envelhecimento patológico ocorre quando se envelhece a partir de uma incapacidade progressiva para uma vida normal e ativa, provocada por doenças (Morin, 1970; Kastenbaum, 1981; Mascaro, 2004; Figueiredo, 2007), ou velhice com patologia ou secundária (Trentini, Xavier & Fleck, 2006; Figueiredo, 2007). Figueiredo (2007) ainda fala de envelhecimento terciário, ou seja, padrão de declínio terminal.

2.2.1 Alterações de ordem biológica e genética.

A saúde funcional de um indivíduo é aferida pela sua capacidade funcional, ou seja, a habilidade para realizar diversas atividades consideradas “da vida real”, do quotidiano, sem ajuda de outrem e que são tarefas físicas, como por exemplo alimentar-se, caminhar, tomar banho, vestir-se, ou ainda, a habilidade em executar atividades mentais em situações de interação social (Brito & Litvoc, 2004b; Simões, 2006).

As principais mudanças físicas são determinadas pela deterioração da capacidade funcional progressiva e generalizada, resultante de uma perda de resposta adaptativa às diversas situações de stress (WHO, 2002). São, portanto, as mudanças consideradas universais:

a) Mudanças externas (graduais e progressivas):

- adelgaçamento, queda e branqueamento dos cabelos e branqueamento dos pelos do corpo;
- as bochechas enrugam-se e embolsam;
- as rugas e flacidez da epiderme, causada pela perda do tecido gorduroso que existe nas camadas superficiais da pele. Além disso, também aparecem manchas escuras na pele;
- podem surgir verrugas;
- o nariz alarga-se;
- alongamento dos lobos das orelhas;
- há um aumento da quantidade dos pelos no nariz e nas orelhas;
- os olhos parecem ficar mais húmidos e mais fundos;
- ocorre uma diminuição da estatura, isto porque os discos entre as vértebras encolhem, desgastam. Também ocorre um encurvamento postural, porque os músculos encolhem, o que dificulta manter-se em posição ereta;
- as veias destacam-se sob a pele dos membros;
- o andar torna-se lentificado. (Kastenbaum, 1981; Zimmerman, 2005; Figueiredo, 2007; Monteiro & Neto, 2008).

b) Mudanças internas:

- diminuição da força muscular, dificultando a agilidade e a mobilidade das articulações, assim ocorre a dificuldade para empreender movimentos rápidos e regulares pela perda do colagénio;
- diminui a produção de hormonas;
- alterações ao nível do sistema cardiovascular;
- incontinência urinária;
- os ossos tendem a perder cálcio e tornam-se mais delgados e quebradiços;
- ocorrem distúrbios do sistema circulatório, como o endurecimento das artérias e o seu entupimento, o que provoca a arteriosclerose;
- distúrbios do sistema respiratório, isto porque ocorre uma diminuição na área de absorção no interior dos pulmões e uma redução da sua capacidade de elasticidade;
- a digestão é mais difícil;
- a insónia aumenta, causando a fadiga ao longo do dia;
- elevação da tensão arterial;
- em relação ao sistema nervoso central, Kastenbaum (1981) afirma que há alterações degenerativas, pois ocorre uma diminuição do número de células cerebrais vivas, os neurónios. Ocorre uma diminuição no peso do cérebro. Isso tudo pode resultar numa pequena diminuição das capacidades de atenção, de concentração e aprendizagem;
- em relação à acuidade sensorial: o apetite diminui; o campo de visão de perto, restringe-se devido à falta de flexibilidade do cristalino; também há perda de transparência, “catarratas senis” que, se não forem operadas, poderão causar a cegueira; glaucoma;
- ocorre a degeneração das células responsáveis pela propagação dos sons no ouvido interno e pela estimulação dos nervos auditivos;
- decadência do sistema endócrino. (Morin, 1970; Kastenbaum, 1981; Brito & Litvoc, 2004; Zimerman, 2005; Figueiredo, 2007; Monteiro & Neto, 2008).

Estas alterações iniciam-se em diferentes fases do ciclo de vida e ocorrem em diversas partes e funções do organismo. Morin (1970) afirma que o envelhecimento surge como o resultado de um conjunto de perturbações especiais que originam, de um modo geral, um desgaste do organismo. Como sabemos, cada pessoa é única e traz consigo a sua herança

genética, porém, com o envelhecimento biológico, há um aumento no risco de doenças crónicas, que são afeções duradouras ou permanentes, tais como a hipertensão arterial, doenças do coração, trombose, diabetes, artrites, reumatismo, alzheimer, entre outras. O cancro também é uma doença crónica, mas é considerado uma doença não universal (Simões, 2006), pois algumas pessoas são mais suscetíveis do que as outras. Considere-se, ainda, as doenças agudas, que são afeções passageiras, tais como a gripe, o sarampo, a constipação, a parotidite, de várias possíveis de citar.

Não poderíamos deixar de mencionar aqui algumas palavras do escritor Rubem Alves (2004) que, numa linguagem bastante literária, ilustra a diferença do envelhecimento normal do patológico ou das doenças crónicas:

Algumas doenças são visitas: chegam sem avisar, perturbam a paz da casa e vão-se. É o caso de uma perna quebrada, de uma apendicite, de um resfriado, de um sarampo. Passado o tempo certo, a doença arruma a mala e diz adeus. E tudo volta a ser como sempre foi. Outras doenças vêm para ficar. E é inútil reclamar. Se vêm para ficar, é preciso fazer com elas o que a gente faria caso alguém se mudasse definitivamente para a nossa casa: arrumar as coisas da melhor maneira possível para que a convivência não seja dolorosa. (p. 137)

2.2.2 Alterações de ordem psicológica.

As mudanças psicológicas envolvem os comportamentos, entendendo estes, como a forma de adaptação das pessoas ao meio, em função das transformações biológicas, pois são mudanças influenciadas pelas normas e expectativas sociais, além de componentes da personalidade. Envolvem capacidades como a memória, a inteligência, a aprendizagem, os sentimentos e emoções que influenciam e controlam os comportamentos (Mascaro, 2004; Figueiredo, 2007).

Assim, as alterações psicológicas envolvem os aspetos afetivo e cognitivo e implicam o relacionamento com as outras pessoas. Dessas alterações citamos a falta de motivação, sensação de inutilidade, solidão; dificuldade de se adaptar aos novos papéis; baixa autoestima e baixa autoimagem.

Ainda em relação às alterações psicológicas, nelas enquadrámos a inteligência e a capacidade cognitiva. Em relação aos declínios mentais, que abrange a memória, a linguagem, a atenção e as funções executivas, estas pouco ou nada declinam e outras até podem melhorar nas suas capacidades em função das experiências de vida do indivíduo.

Para uma melhor compreensão do tema, devemos fazer uma distinção entre a inteligência fluida e a inteligência cristalizada. A inteligência fluida refere-se à capacidade que temos de resolver problemas novos, não familiares, e a capacidade de adquirir novas relações. Engloba, ainda, especificamente, as capacidades de orientação espacial ou a

velocidade percetiva (Simões, 2006; Parente & Wagner, 2006). Esta inteligência tende a declinar com o avanço da idade, ocorrendo no seu decurso:

- lapsos de atenção, ou seja, o idoso tem dificuldade em focalizar a atenção num assunto e também em inibir informações relevantes;
- dificuldade em realizar duas tarefas em simultâneo;
- baixa tolerância para com os outros;
- declínio da velocidade psicomotora, o que quer dizer que o idoso leva mais tempo para tomar as medidas necessárias para resolver uma tarefa, isto é, desde o compreender a situação, calcular o que quer fazer e agir. Além disso, a capacidade de aprender, pensar, recordar e resolver os problemas demoram mais, pois obedecem a um ritmo mais vagaroso;
- declínio da memória a curto prazo (Kastenbaum, 1981; WHO, 2002; Simões, 2006; Parente & Wagner, 2006; Figueiredo, 2007; Oliveira, 2008; Monteiro & Neto, 2008).

Como causas do declínio cognitivo, podemos ressaltar a falta de prática, consumo de álcool, tabaco e medicamentos, falta de motivação, baixa autoestima, solidão, isolamento ou depressão. Porém, cabe ressaltar que estes declínios não são irreversíveis, pois o indivíduo pode sempre restabelecer o nível anterior de *performance* mediante um treino apropriado, se assim o quiser.

A inteligência cristalizada está relacionada com a capacidade de resolver problemas que envolvem situações já aprendidas, cujo conhecimento está armazenado e é fruto da experiência e educação. Este tipo de inteligência mantém-se, pois é mais concreta e sistematizada. Mantém-se ou aumentam as estratégias de resolução de problemas de vocabulário, ou seja, da compreensão das palavras, melhorando a comunicação e alguns tipos de memória mantêm-se a longo prazo. (Kastenbaum, 1981; WHO, 2002; Simões, 2006; Parente & Wagner, 2006; Figueiredo, 2007; Oliveira, 2008; Monteiro & Neto, 2008).

É interessante destacar que a grande maioria das pessoas chega aos 75/80 anos de idade com um bom nível de desempenho intelectual, tal como já nos referimos com o que acontece a algumas personalidades, justificado pelo facto do nosso organismo ter uma certa reserva funcional para enfrentar as perdas.

2.2.3 Alterações de ordem social.

Em relação às mudanças sociais, estas são avaliadas conforme o papel e os hábitos desenvolvidos pelo indivíduo numa sociedade e estão interligadas às normas, crenças, valores,

estereótipos e eventos sociais que representam os comportamentos esperados pela sua cultura, controlados pelos critérios de idade (Mascaro, 2004). As mudanças sociais estão estritamente relacionadas com as alterações psicológicas, pois também envolvem o aspeto afetivo e o relacionamento do idoso com as outras pessoas. De acordo com Zimerman (2005), Figueiredo (2007) e Monteiro & Neto (2008), as mudanças mais significativas que podem ocorrer englobam a crise de identidade, diretamente relacionada com a suspensão da atividade profissional, ou seja, a reforma tende a acarretar a falta do papel social e o declínio do prestígio; mudança de papéis, tanto na sociedade como na família e no trabalho, exigindo uma nova adaptação do idoso aos novos papéis a serem desempenhados; dificuldades económicas e, conseqüentemente, perda do poder de decisão, da independência e da autonomia e afastamento das relações sociais e das outras faixas etárias.

De realçar que para Morin (1970), do ponto de vista social, o homem cidadão envelhece muito mais depressa do que deveria, por falta de higiene, de exercícios físicos e mentais. Assim, à medida que o indivíduo envelhece, se se mantiver ágil, exercitando a sua capacidade de pensar, demonstrando interesse e participar nas inovações do tempo, maior se torna o seu desempenho intelectual, mesmo que isto aconteça num ritmo mais lento. O importante é manter todo o património intelectual conquistado e procurar adquirir novos valores, melhorando as suas competências e capacidades. Daí falarmos a seguir, na questão da memória, que tanto preocupa os idosos e que é fundamental para desenvolver o nosso plano de ação.

3. MEMÓRIAS

A idade avançada é uma fase normal do ser humano. Segundo Trentini, Xavier e Fleck (2006) a gerontologia afirma que o ciclo de vida humana chega, aproximadamente, aos 120 anos de idade. Por um lado, atingir idades elevadas reflete-se nas transformações das estruturas físicas e biológicas, também é obvio que se reflete nas funções das manifestações e na perceção subjetiva destas transformações (Parente, 2006). É justamente nesta idade que desponta o “esquecer”, pois tudo o que se construiu no decorrer de uma vida inteira como sendo o corriqueiro, o superficial e o imediato, tende a “apagar-se”. E conforme afirmam Sé, Queroz e Yassuda, (2005, p. 143) “o cérebro tem uma capacidade peculiar de aprender a ignorar informações sem importância”. Então, o que fica na memória do idoso? Ele lembra e recorda o que realmente o marcou e funciona como um referencial, carregado de emoções,

como se instaurasse um processo seletivo para o que é necessário ao “Eu”. É por isso que Oliveira (2007, p. 64) nos esclarece que “o pensamento age em interação com o desejo ou emoção, o que também se exprime no verbo ‘recordar’ ou ‘aprender de *cor*’, isto é, com o coração ou com motivação”

Sabemos que a experiência do envelhecimento não é homogênea. No processo de envelhecimento, independentemente do estilo de vida, da situação socioeconómica, da escolaridade, das mudanças causadas por diversas patologias, é comum nas pessoas, à medida que envelhecem, a “queixa” real a respeito da lembrança de acontecimentos recentes. Como é habitual o esquecimento de pequenas palavras, de um nome, um facto que não lhes vêm à mente quando querem ou necessitam, enfim, experimentando um “branco mental” ao tentar recordar o que se passou no dia anterior. Esse “branco mental” é também conhecido como “fenómeno ponta da língua” a que Brandão (2006) esclarece que é um fenómeno universal e que se trata de uma dificuldade temporária no acesso lexical. Porém, o curioso é que os idosos recordam, com exatidão, acontecimentos ocorridos há cerca de cinquenta, sessenta anos atrás. E perguntamos nós, porque será que isto acontece?

Abordar o tema memória, de forma específica, ultrapassa o âmbito do nosso estudo, tendo por isso apenas necessidade de tecer algumas considerações com o fim de clarificar e esclarecer alguns conceitos. O objetivo de entrarmos na área das neurociências e da neuropsicologia, mesmo de forma superficial, está em justificar o porquê e como recorreremos à organização do nosso plano metodológico da ação educativa/pedagógica junto dos idosos, no que se refere à capacidade cognitiva de recordar e recontar histórias literárias e as suas experiências das suas próprias histórias de vida.

3.1. Os tipos de memórias

Memória, s. f.: Atividade biológica e psíquica que permite reter as experiências anteriormente vividas (Larousse Cultural, 1992, p. 736).

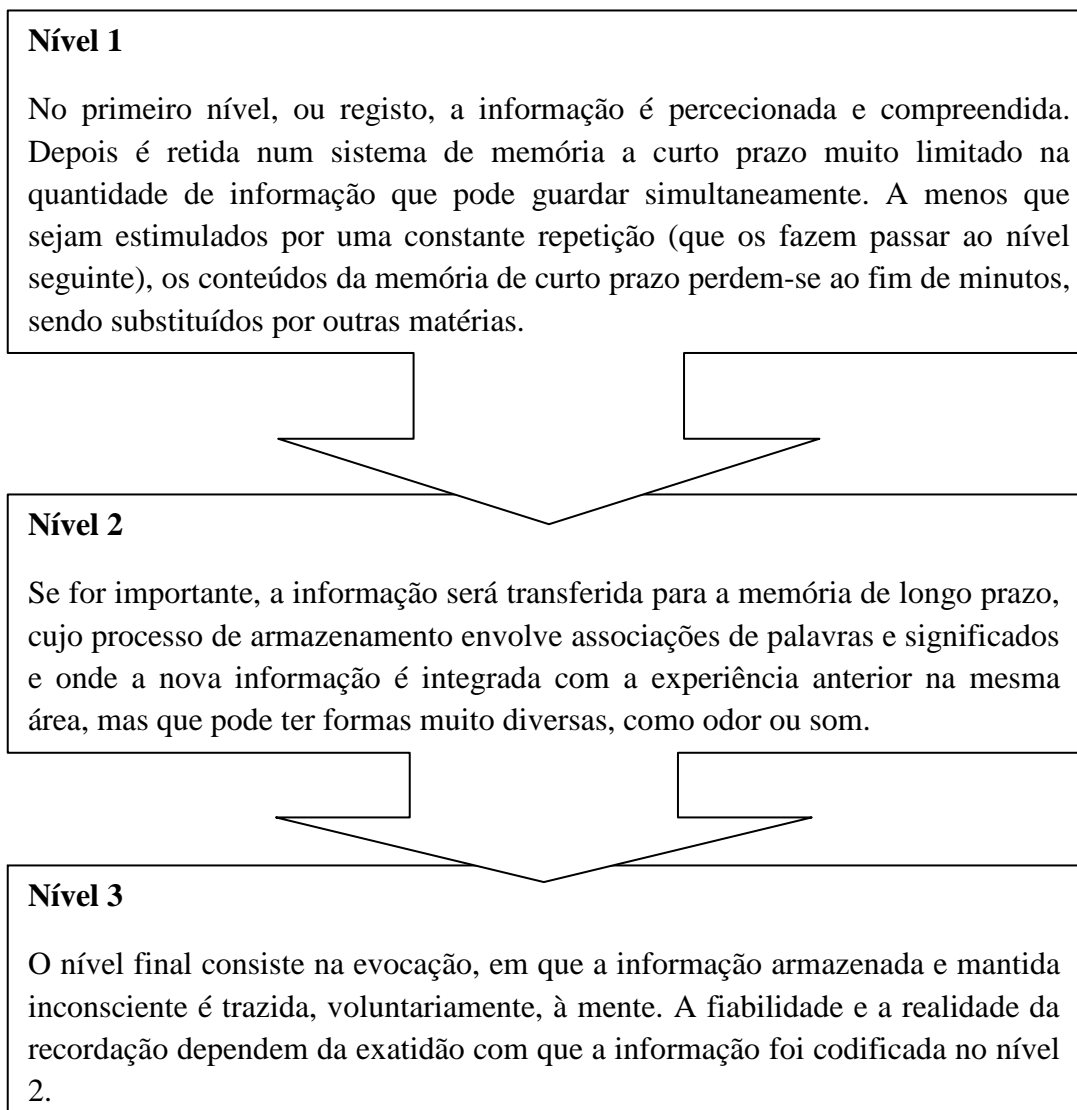
A memória é um conjunto de processos envolvidos no armazenamento e na recuperação de experiências de aprendizagem vivenciadas, sendo um suporte que permite o reconhecimento de si, como uma pessoa dotada de identidade própria. Damásio (2008) define o *sentido de si* como sendo o protagonista da consciência, é a transição da inocência e da ignorância para o conhecimento e para a personalidade.

Se considerássemos que a perda da memória ou, cientificamente falando, o declínio cognitivo ocorre com o avanço da idade, agravando-se com os estereótipos negativos e culturais por se tratar de um processo incontrolável, irreversível e incapacitante, perderíamos

a motivação e a confiança nas nossas capacidades e habilidades cognitivas, o que acabaria por afetar, de forma real, a nossa memória. Leão e Resende (2005) afirmam que, mesmo que alguns aspetos da memória declinem em virtude do envelhecimento, há a possibilidade de se utilizarem programas de treino e reabilitação de memória, possibilitando a adaptação e a otimização para operar mudanças na memória.

A memória humana consiste num processo complexo e é composto pelos níveis de registo, armazenagem e evocação. O esquema abaixo é ilustrativo destes níveis:

Os Níveis da Memória



Fonte: *Enciclopédia de Medicina* – 2º volume – p. 735

Este esquema poderia ser traduzido por estas palavras de Damásio (2008):

O aturado estudo da perceção, da aprendizagem, da memória e da linguagem deu-nos uma ideia considerável do modo como o cérebro processa um objeto, em termos sensoriais e motores, e uma ideia de como o conhecimento de um objeto pode ser guardado na memória, classificado em termos conceptuais ou linguísticos, e recuperado na recordação ou no reconhecimento. (p.40)

A neuropsicologia cognitiva afirma que a memória é constituída por múltiplos sistemas de memórias, em que alguns deles são mais sensíveis ao processo de envelhecimento do que outros. Assim, podem ser consideradas múltiplas memórias.

A **Memória a curto prazo** é ativa e possui uma capacidade de armazenamento de informações limitado que duram, no máximo, alguns minutos, como por exemplo, memorizar

um número de telefone para o utilizar imediatamente. (Oliveira, 2008; Simões, 2006; Sé, Queroz & Yassuda, 2005; Taussik & Wagner, 2006).

Este é o tipo de memória que se refere às queixas dos idosos, porém Taussik e Wagner (2006), desmistificam, pois que a idade tem pouco efeito sobre este tipo de memória e apontam para uma dificuldade da “atenção dividida¹” que afeta o processamento da informação. As falhas, nesta memória, interferem na capacidade que os idosos têm em compreender textos difíceis e longos, visto que o processo da atenção favorece a continuação da sequência. Por este motivo, Simões (2006) adverte-nos de que, se quisermos aprender ou memorizar alguma coisa, é preciso prestar-lhe atenção, ou seja, devemos orientar os nossos sentidos para a fonte da informação. Quando Simões fala em “sentidos” refere-se à estimulação sensorial que engloba as áreas visual, auditiva, olfativa e tátil. Como exemplo, o autor cita a experiência de fecharmos os nossos olhos, abri-los e fechá-los rapidamente, assim ficamos com a imagem nítida do que vimos à nossa frente neste curto espaço de tempo. Esta mesma ideia, faz-nos recordar Damásio (2005) quando nos diz que o pensamento é feito por imagens, pois tanto as palavras ou outros símbolos que utilizamos na nossa fala interior, mesmo antes de dizer ou escrever, existem sob a forma de imagens auditiva e/ou visuais e que estão na nossa consciência. Portanto, as imagens são o principal conteúdo dos nossos pensamentos.

Ainda a propósito de imagens, Damásio (2005), leva-nos a refletir na complexidade do nosso cérebro, explicitada da seguinte forma:

É quando pensamos na nossa imagem refletida no espelho ao longo dos anos e que os circuitos que nos ajudam a reconhecer o nosso rosto no espelho, hoje, sem qualquer surpresa, têm sido subtilmente alterados para acomodar as modificações estruturais, que a passagem do tempo tem imposto a este rosto (p. 129).

Outra das memórias a referenciar é a **memória a longo prazo**, lactente e responsável pelo armazenamento da informação por um período de tempo mais longo, como o de recordar acontecimentos ocorridos há dias, horas e meses. Este tipo de memória compreende dois subsistemas designados por memória implícita *versus* memória explícita e memória semântica *versus* memória episódica.

A **memória implícita** refere-se ao tratamento inconsciente ou automático e processual da informação, isto é, são memórias adquiridas sem que o indivíduo perceba que está

¹**Atenção dividida:** é a capacidade de concentrar-se em vários objetos ao mesmo tempo. (Simões, 2006).

aprendendo, como por exemplo, quando nós conduzimos um veículo ou, simplesmente, quando lavamos os dentes.

A **memória explícita** refere-se à existência de um acesso consciente da informação, ou seja, é acessível a outros processos cognitivos como a linguagem, sendo por isso que as recordações podem ser escritas de forma verbal. (Oliveira, 2008; Simões, 2006; Sé, Queroz & Yassuda, 2006; Taussik & Wagner, 2006).

A **memória semântica** refere-se aos conceitos e conhecimentos gerais do mundo, eventos desligados do contexto como os nomes das pessoas, dos lugares, vocabulário, descrições de factos e outros. É a memória mais central das habilidades cognitivas humanas, sendo pouco afetada durante o envelhecimento, isto é, na decorrência da utilização consecutiva e ininterrupta que fazemos da linguagem durante o curso de vida.

Em contrapartida, a **memória episódica** é a lembrança de coisas ou eventos associados a um tempo e a um lugar na vida particular do indivíduo. A memória episódica fornece informações acerca das experiências pessoais sendo, desta forma, uma memória contextualizada e autobiográfica. Este tipo de memória tende a ser afetada pelo envelhecimento, mas só no sentido em que o idoso sente dificuldades de realizar novas aprendizagens sobre acontecimentos recentes. Esta memória, constitui-se num sistema de memória neurocognitiva que resulta na capacidade do idoso em recordar a partir da revivência da experiência, de um passado remoto da sua história de vida. (Oliveira, 2008; Simões, 2006; Sé, Queroz & Yassuda, 2006; Taussik & Wagner, 2006).

É justamente na questão das memórias que apoiámos o nosso estudo, nomeadamente na memória a curto prazo a fim de a treinarmos e na memória episódica onde permanece a capacidade do idoso em recordar, de forma real, situações e factos passados, marcados pelas emoções, sendo capaz de recordar a sua história de vida, sem dificuldades. Assim, a nossa ação educativa/pedagógica recorreu à memória de curta duração (recontar histórias acabadas de serem lidas com o fim de desocultarem habilidades sociais das personagens), e à memória episódica, cuja capacidade não permite a ocorrência de falhas no processo de recuperação pela evocação da informação armazenada.

Damáσιο (2008) refere-se à memória episódica como a noção tradicional *do si*, que está ligada à ideia de identidade e corresponde a um conjunto não transitório de factos e modos de ser próprios de uma pessoa. Chama esta memória *de si autobiográfico*, pois depende de memórias de situações em que a consciência nuclear permitiu o reconhecimento das características próprias da vida dessa mesma pessoa.

A **memória prospectiva** refere-se aos eventos ou intenções que se realizam no futuro, como por exemplo, formular um plano, lembrar-se de pagar as contas ou tomar remédios. É um tipo de memória vulnerável ao envelhecimento e que pode até comprometer a independência do idoso. (Simões, 2006; Sé, Queroz & Yassuda, 2006; Taussik & Wagner, 2006; Oliveira, 2008). Não devemos esquecer que cada indivíduo possui uma identidade que se manifesta através de diferenças individuais, tal como as falhas de memória, também podem ser várias. Uma das razões para o esquecimento pode atribuir-se à falta de atenção ou então, estarem ligadas a estados emocionais, stresse, nível sociocultural e educacional, causas neuronais, patológicas, estilos de vida, abuso e/ou negligência na toma de medicamentos. Razões mais do que suficientes para comprometerem o bom desempenho da memória e de outras funções cognitivas.

3.2. Histórias de vida

A referenciação feita a respeito da memória ajudou-nos a situar e justificar o nosso estudo, tendo como base a capacidade dos idosos em recordar as suas experiências vivenciadas, recorrendo à capacidade da memória episódica e também da semântica. Este entendimento justifica o nosso recurso às histórias literárias, com o qual obtivemos melhores resultados no treino da memória.

Viegas e Gomes (2007) nos alertam para o facto de as histórias de vida poderem dar uma visão unidirecional do curso de vida, pelo que teríamos uma narrativa autobiográfica linear e cumulativa dos acontecimentos vividos, com um começo, meio e fim, assim como num livro de histórias, carregado de informações, cronologicamente organizadas, não é, então, isto o que pretendemos do nosso estudo. Ao invés, interessa-nos a reflexão sistemática dos atos e factos vivenciados com uma análise interpretativa e significativa para os acontecimentos, o que permite aos idosos um amadurecimento e, em consequência, uma nova visão das suas vidas.

Os autores propõem chamar de *narrativas de vida* os relatos, cuja análise interpretativa é sobre situações experienciadas ao longo da vida e que servirão para ressignificar o presente, ou seja, é um processo de produção de significados com implicações centrais na análise da identidade pessoal. O mesmo será ainda dizer, compreender o passado para melhor viver o presente e perspetivar o futuro, sob um novo ângulo. Neste mesmo alinhamento, Schneider (2006) afirma que o ser humano enfrenta situações diárias que requerem tomadas de decisão, sendo esta uma capacidade humana ao longo da vida e um importante aspeto do seu funcionamento social adaptativo. Para reforçar o que foi dito,

utilizamos as próprias palavras de Schneider (*ibidem*, p.118), ao esclarecer que, “a operação num mundo social complexo demanda do ser humano habilidade para considerar eventos no passado, monitorar o ambiente presente e realizar predições sobre possibilidades futuras”.

Sendo um facto de que os idosos possuem a característica de contar factos inusitados que experienciaram e que estão fixados nas suas memórias é comum observar-se nas suas narrativas apreciações subjetivas onde expressam as suas emoções e os seus sentimentos. Para eles, ao contarem as suas histórias de vida, na sua linguagem, é como que preservassem as suas identidades e as suas imagens sociais. Assim, a transformação de histórias de vida em narrativas de vida, de forma refletida, leva a uma tomada de consciência e, ao mesmo tempo, o sentir emoções ao recontá-las, tal como, a propósito das neurociências, nos diz Damásio (2008):

A consciência inicia-se quando os cérebros conquistam o poder, humilde mas revelador, de contar uma história sem palavras, a história de que existe vida dentro do organismo e que os estados do organismo vivo, dentro do corpo, estão continuamente a ser alterados por encontros com objetos ou acontecimentos reais ou pensados. A consciência emerge quando esta história primordial – a história de um objeto que modifica o estado do corpo de forma causal – pode ser contada usando o vocabulário universal e não verbal dos sinais do corpo. O si aparente emerge como o sentimento de um sentimento. Quando a história é contada pela primeira vez, espontaneamente, sem que esse conto tenha jamais sido solicitado, e a partir daí sempre que a história é repetida, o conhecimento acerca do que o organismo está a viver emerge automaticamente como a resposta a uma pergunta que nunca foi formulada. A partir desse momento começamos a conhecer. (p.51)

Kastenbaum (1981) afirma que os idosos sentem satisfação em compartilhar o passado, pois ao falarem dele com alguém, ajuda-os a serem mais objetivos, isto é, a terem uma nova visão das experiências que lhe foram tão íntimas e, sobretudo, as que se prendem com ressentimentos ou mágoas. Com a ajuda do outro, podem não só ser aliviados como também encorajados a terem uma atitude mais esperançosa e positiva em relação ao presente e ao futuro, que equivale a dizer, que a sua própria história de vida lhes enriquece a velhice.

Na sequência de um tema tão complexo, o contar histórias implica uma situação relacional dialógica, o que nos remete para a dimensão comunicacional numa abordagem dinâmica, e que Marcos (2004) afirma “que falar é agir”, e a linguagem acaba por influenciar a relação entre o emissor e o recetor, criando expectativas, crenças e desejos. Numa relação interpessoal, quando comunicamos, é normal a utilização não só da linguagem verbal mas também da gestual e, ainda, de uma linguagem sensorial fruto de uma domesticação do corpo numa postura mais passiva, o que segundo Babo (2004) se revela na forma como nos “tocamos” com pequenos gestos ou pelo “olhar”. É o corpo culturalizado, expresso numa linguagem verbal, fazendo do corpo um corpo falante (*Ibidem, ibidem*).

Corroborando das ideias expostas pelos autores, os idosos podem aceder ao conhecimento e treino de habilidades sociais, utilizando a técnica do espelhamento. Esta técnica é suportada por uma relação dialógica, onde a escuta ativa é uma das competências treinadas durante a sua aplicação e onde, no nosso estudo, fizemos uso do reconto de textos literários, como suporte da técnica, levando os idosos a espelharem-se, num esforço de ajudá-los a decifram e ressignificarem estas histórias por meio da linguagem. O retorno às suas memórias, aos atos e factos por eles vivenciados em situações semelhantes, permitiu-lhes a reflexão sobre si mesmos, o que os leva à compreensão e à atribuição de um novo sentido, ou seja, a uma tomada de consciência para um esforço, um desejo de existir e de uma necessidade de mudança para uma melhor qualidade de vida. Não nos esqueçamos, porém, que a identidade do “eu” é o fio condutor de todo o processo do envelhecimento, daí a necessidade de aprofundarmos teoricamente este aspeto no ponto seguinte, para uma melhor conceptualização do processo do envelhecimento.

4. A IDENTIDADE DO IDOSO

As ciências biológicas, nomeadamente a genética contemporânea, já comprovaram que duas pessoas nunca nascem geneticamente iguais e também não respondem ao mundo da mesma forma, uma vez que cada uma interage e atua numa determinada sociedade inserida num determinado padrão cultural. É por isso que somos únicos, individuais no desenvolvimento da nossa personalidade, que é o resultado integrante do biológico, do social e do individual, ou seja, o que nos confere ser “ser” humano (Wallon, H., 2008).

Não podemos falar do ser humano, como aquele que desenvolveu um firme sentido de identidade, sem tocarmos em Erickson, pois foi um dos primeiros psicólogos a estudar a última etapa do desenvolvimento humano, a velhice. Nas teorias da personalidade, Erickson (1976), numa perspetiva psicossocial, definiu a identidade como um sentido consciente de singularidade individual e, em simultâneo, de forma inconsciente, querendo manter a continuidade dessa experiência em comunhão com uma participação solidária com as ideias de um grupo.

Erickson (*Ibidem*) considera que o sentimento de identidade se refere ao sentimento interior – eu – que nos diz que somos sempre os mesmos ao longo da vida, como somos seres únicos. Mas, é óbvio, sofremos mudanças pessoais conforme as influências do presente e dos novos acontecimentos externos do meio ambiente social e cultural numa constante

transformação em que um “eu ativo” está sujeito. Isto também implica, o relacionamento interpessoal do sujeito com os outros sujeitos, onde influenciemos e somos influenciados. Erickson (1976, p. 212) afirma que “a ‘identidade do eu’ emerge de experiências em que os eus temporariamente confundidos são sucessivamente reintegrados num conjunto de papéis que também obtêm o reconhecimento social”.

Contudo, não sendo nossa intenção, neste estudo, aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento psicossocial dos idosos, necessitamos apenas, voltar aos conceitos de Erickson, nomeadamente, no que se refere a abordagem dos oito estádios psicossociais² e ao papel das crises, em que, oscilando entre uma vertente positiva e uma vertente negativa, encontramos a resolução para cada crise, as quais funcionam como impulsionadoras do processo de desenvolvimento de cada um e, também, da construção da identidade.

O modelo de desenvolvimento psicossocial de Erickson (1976) é um esquema cumulativo, tal como já referimos, de oito estádios sucessivos numa sequência que abrange todo o ciclo de vida do indivíduo.

Interessa-nos, sobretudo os dois últimos estádios que se referem a fase do envelhecimento. O sétimo estádio expressa-se na polaridade generatividade/estagnação (dos 30 aos 60 e mais anos) – é neste período que as pessoas, do lado positivo, procuram definir objetivos e motivações para o que querem produzir nas suas vidas. Isto engloba o mundo do trabalho e as suas relações com os outros no sentido de criar uma nova geração. Pelo lado negativo, os interesses são limitados e as pessoas acabam por se fecharem sobre si mesmas.

O oitavo estádio expressa-se pela polaridade integridade/desespero (80 e mais anos) – e é nesta fase que as pessoas fazem um balanço do seu percurso de vida. Se a pessoa se sente satisfeita, adapta-se a esta nova etapa (etapa da sabedoria) o que seria uma aceitação dinâmica que compreende o acontecimento e procura desenvolver novos valores, habilidades e capacidades, num processo de realização existencial. Se, negativamente, não tiver encontrado significado no que fez da sua vida, revolta-se, tornando-se uma pessoa amargurada ou desesperada com a aproximação da morte. O que reflete um imenso vazio do ser que se vê diante do nada, no fim de que não chega.

Como se percebe, estas ideias que constam no sétimo e oitavo estádio e que abrangem a idade da velhice, são de fundamental importância para o nosso estudo, uma vez que, os

² Os oito estádios de Erickson: I- Confiança básica versus desconfiança básica (até aos 18 meses); II- Autonomia versus vergonha e dúvida (dos 18 meses aos 3 anos); III- Iniciativa versus culpa (dos 3 aos 6 anos); IV- Produtividade versus inferioridade (dos 6 aos 12 anos); V- Identidade versus confusão de identidade (dos 13 aos 24 anos); VI- Intimidade versus isolamento (dos 25 aos 35 anos); VII- Generatividade versus estagnação (dos 35 aos 60 e mais anos); VIII- Integridade do ego versus desesperança (80 e mais anos).

idosos experienciaram/vivenciaram muito durante toda a sua existência, sob a representação de diferentes papéis na sociedade e que também obtêm o reconhecimento social, ou seja, diferentes olhares dos outros eus, permitindo, assim, ao idoso refletir sobre a condição de “ser idoso”. Por vezes, os olhares estereotipados e marginalizados dos outros eus, geram sofrimento, amargura e angústia, o que leva a uma crise de identidade e, conseqüentemente, diminuição da autoestima, dificuldade de adaptação a novos papéis e falta de motivação. Quando falamos em estereótipos é com base na ideia do reconhecimento recíproco que se forma na autoconsciência, isto é, o reflexo desta alteridade que fixa na consciência do idoso aquando da comunicação do Eu do idoso com outro Eu. Desta forma, os sujeitos unificam-se e identificam-se.

O cerne da questão parece ser o mal-estar gerado pelos estereótipos ou ideias pré-concebidas em relação à fase da velhice, a que só tem acesso àquelas pessoas que contribuem para que esta mentalidade permaneça. Na realidade, é uma faceta decorrente de todo um fator cultural, onde a criança já vê, no próprio meio, a afirmação desse desprestígio no qual a idade avançada significa marginalização e é assim que incorporando esse entendimento, não só passando a temer a idade avançada como também a morte, como se esta só acontecesse nesta fase da vida. O mesmo sugere Mascaro (2004) quando nos diz que o que atrapalha o idoso são os preconceitos e a ideia por eles mesmos veiculados, sendo a velhice um sinónimo de doença e incapacidade. Ora, muitas doenças podem ser prevenidas e tratadas, como a hipertensão arterial, a diabetes e a arteriosclerose, comuns em idades avançadas.

Portanto, o idoso de hoje foi a criança de ontem. O que o idoso exterioriza é o resultado de algumas ideias negativas em relação à fase que está a vivenciar, por outras palavras, apresenta-se como se comportou e como construiu os pensamentos e atitudes face a toda uma existência.

De forma simplificada, Viegas e Gomes (2007, p.11) afirmam ser a identidade que “descreve o modo como nos vemos através dos outros e como imaginamos ser por eles vistos, numa espécie de jogos de espelhos”, como se fosse toda uma teia que se entrelaça entre os vários indivíduos que se relacionam num processo intersubjetivo e comunicacional, sujeita à dinâmica de conflitos que se estabelecem em toda a relação dialógica. Ainda sob o ponto de vista da Antropologia, Goffman (1993, p. 26) define “a interação (frente a frente) como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, numa situação de presença física imediata”.

Voltando a Erickson (1976) parece-nos interessante sublinhar a afirmação de que o Eu é “todo consciência”, portanto só estamos verdadeiramente conscientes à medida que podemos dizer “Eu” de uma forma, mas dizê-lo plenamente cōscios disso.

À medida que envelhecemos, revelamos a nossa verdadeira essência interior como seres humanos que se foi constituindo a partir da comunicação espelhada com os outros, num jogo complexo de espelhos e imagens, nosso e dos outros (Viegas & Gomes, 2007). Falamos ainda das ideias destas autoras, que colocam a formação da identidade na velhice como um processo construído a partir de três níveis:

- como eu me vejo, a partir daquilo que vejo de mim nos outros;
- a pessoa que eu sou, a partir daquela que imagino que os outros veem em mim;
- a pessoa que apresento aos outros, a partir da que reconheço em mim (p.17).

Significa dizer, então, que a *identidade do Eu* só se constrói a partir dos diferentes e de múltiplos papéis sociais que cada um exerce, numa complexidade de expetativas e comportamentos. Tendo como base o reconhecimento recíproco, já referido anteriormente, obviamente são marcados por estes espelhos de identidade, de envelhecimento e enquadrados em contextos socioculturais específicos. Por outras palavras, “o eu e a personalidade emergem da experiência” (Rogers, p.223)

Segundo Dubar (1997) e numa perspetiva sociológica:

A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações. (p. 13)

Do conjunto de ideias expostas, podemos finalizar, enfatizando que a identidade se dinamiza através de um processo reflexivo que é a forma *como eu me vejo a partir do que vejo de mim nos outros*, ou seja, a velhice só ganha significado quando confrontada e avaliada neste jogo de espelhos com os “outros significados” (Viegas & Gomes, 2007).

Estamos convictos que hoje o idoso precisa de uma nova identidade em que se sobressaiam as necessidades e interesses próprios envolventes, e onde a individualidade seja preservada respeitando a própria identidade.

Creemos que a idade avançada seja um momento de expandir relações sociais, atendendo a um momento especial de fazer as coisas no contacto vivo de uns para com os outros. Contudo, não nos podemos esquecer que a idade avançada é limitante, pelo que se apela a uma consciência lúcida onde a organização e a adaptação a um novo ritmo se torna necessário, para além de uma capacitação social que leve o idoso a compreender a realidade, as mudanças e os novos desafios de um mundo globalizado.

Consideramos que o enquadramento teórico deste capítulo nos fornece alguns conhecimentos sobre a questão do idoso, porém sentimos necessidade de retomarmos estas conjunturas em capítulos seguintes que nos darão uma visão mais alargada no sentido de refletir e delinear, de forma mais concreta, a identidade do idoso no mundo contemporâneo.

CAPÍTULO II – O PAPEL QUE O IDOSO REPRESENTA NAS ATUAIS ESTRUTURAS SOCIAIS.

No capítulo anterior, vimos como o processo do envelhecimento é um processo ativo e inevitável que também recebe influência do meio externo. Alguns dos problemas que falámos anteriormente, como consequência desse processo, podem ser atenuados se houver uma preparação prévia para este novo ciclo da vida, onde não sabemos quando se inicia, mas que tomada a consciência da sua chegada, sentimos os seus “sintomas” quando já nele estamos mergulhados.

Atualmente deparamo-nos numa múltipla rede de instituições sociais que foram sendo criadas exclusivamente para os idosos, tais como, lares, centros de dia, centros de convívio e UTIs. Porém Ilhéu (2009, p. 49), numa perspetiva de cidadania, considera que o idoso é uma força social que ocupa um lugar valioso na sociedade, pois é ativo e contribui, de diversas formas, para a esfera sociopolítica. Paradoxalmente, não encontramos na literatura, que se dedica aos estudos das diversas questões do idoso, nada que reforce este papel ativo do idoso na vida social, mas que os “media” evidenciam, nomeadamente no campo religioso, académico e político, onde a participação do mesmo, com a sua experiência de vida, é notável e supera as experiências de muitos adultos jovens.

No processo do envelhecimento, o contexto familiar assume-se como o principal suporte de apoio aos elementos mais idosos, uma vez que entendemos que é a família a principal responsável pela construção da nossa identidade. É na família que se deve encontrar os recursos afetivos para vivermos esta nova etapa da vida. É a esta visão de família, como uma instituição crucial para a vida do idoso, que dedicamos este capítulo com o fim de fundamentar a sua importância no processo do envelhecimento e na identidade do idoso.

1. A FAMÍLIA COMO ESTRUTURA DE APOIO AO IDOSO

Começamos por definir “família” que, segundo Imaginário (2008, p. 60) “é entendida como um sistema, um todo, uma globalidade que só numa visão holística pode ser corretamente compreendida”; para Figueiredo (2007, p.125), “é uma rede complexa de relações e emoções” onde cada membro atua de forma ativa conforme o seu papel dentro deste núcleo. Assim, o núcleo familiar é um fator preponderante para o desenvolvimento

global do ser humano. Aos membros da família pede-se atenção, respeito mútuo e o diálogo na comunicação entre as diferentes gerações que convivem sob o mesmo teto.

Se, por um lado, de uma forma geral, a família é sempre a melhor garantia do bem-estar material, físico e mental de todos os seus constituintes, por outro lado, um dos maiores medos dos idosos é o de sentirem-se inseguros, desprotegidos e rejeitados pela sua própria família, pois “o abandono e a solidão são sentimentos que convivem com a velhice” (Imaginário, 2008, p.70).

Cabe-nos recordar que o idoso tem necessidades, anseios e desejos como qualquer outro componente da família e, por isso, o respeito mútuo, o dever recíproco tem de se manter com todos. É importante que o idoso permaneça junto à família sentindo-se acompanhado, pois esta representa a nutrição de energia e equilíbrio para o seu bem-estar físico, psicológico e emocional.

Seria importante que cada família demonstrasse aos seus idosos que estes são uma forte razão de felicidade presencial no seio familiar e não um estorvo que incomoda e atrapalha a rotina dos familiares mais novos.

É dentro do esteio familiar que ocorre o encontro de histórias e experiências de sucessos e fracassos que se transformam em educação e construção de valores, o que permite a permanência da identidade de cada um dos seus membros.

Diante da longevidade progressiva do ser humano, as famílias precisam estar conscientes de que o idoso permanece junto delas por mais anos, exigindo-lhes uma postura marcante e ativa no que diz respeito ao nível de apoio ao idoso. Além disso, o núcleo familiar representa a possibilidade de manutenção da autoestima, pois o idoso acaba por envolver-se e participar na vida dos filhos, dos netos, num vínculo afetivo. Segundo Imaginário (2008, p. 70), “o apoio familiar é imprescindível ao equilíbrio biopsicossocial do idoso, uma vez que esta instituição tem como função favorecer um envelhecimento útil e participativo”.

Sendo que, a estrutura familiar tem sofrido modificações acentuadas desde meados do século anterior, sobretudo no que diz respeito à conquista da mulher no mercado de trabalho, conquista esta que, paradoxalmente implica uma nova reorganização da estrutura familiar. Cabendo à mulher o papel de “dona do lar”, com a organização e realização de todos os trabalhos domésticos e educação dos filhos, ainda zelava pelos mais velhos. Agora, em busca da realização profissional e social, ao papel da mulher é atribuído uma dimensão mais alargada que se expande pelo trabalho fora de casa. É uma realidade diferente, necessária nos dias de hoje, onde o consumismo, impulsionado pela globalização, impõe às famílias novas

necessidades económicas e sociais deixando consigo uma lacuna no cuidado do lar, dos filhos e dos idosos.

Corroboramos as ideias de Sousa e Lima (2007) que afirmam que a questão cultural e dos valores tem-se modificado pois, se antes deixar os filhos nas creches e/ou jardim-de-infância seria negligenciá-los, atualmente é fundamental a sua institucionalização para um melhor desenvolvimento ao nível cognitivo e relacional. O mesmo processo está a acontecer com os idosos, pois o que significava um mito colocar os entes mais velhos nos lares como sinónimo de abandono, hoje as mentalidades privilegiam, em instituições locais, o convívio e a interação entre pessoas que partilham os mesmos interesses, necessidades e experiências de vida semelhantes. Além disso, as instituições podem também representar um local de acesso a novos conhecimentos, atividades e, até mesmo, melhores cuidados contando com técnicos especializados, surgindo, assim uma nova área, denominada de gerontologia.

Pensamos que estas reflexões, colocadas pelas autoras acima mencionadas, referentes à necessidade do casal, hoje em dia, sair de casa para trabalhar e deixar os filhos na creche, também se aplicam ao idoso com a necessidade de deixá-los numa instituição. Sendo assim, tanto a criança como o idoso têm de se adaptar às rápidas transformações sociais que o mundo atual exige. Sousa e Lima (2007) afirmam que,

A fragilização da família realmente não existe. A família mantém-se forte e enfrenta desafios profundos: reorganiza-se perante a integração da mulher no mundo do trabalho e o prolongamento da velhice. Ambas são conquistas que implicam desafios; não se trata de problemas que exigem a regressão aos modos de vida anterior. (p.15)

É ainda curioso ressaltar que as autoras nos põem a refletir na necessidade de “compreendermos” as mudanças que ocorrem na família, além de deixarmos de idealizar a imagem da família do passado como a correta, perfeita e desejada.

Zimmerman (2000) fala-nos da necessidade da família compreender as mudanças de papéis em relação aos idosos, pois se antes estes cuidavam dos filhos, agora são os filhos que os têm sob os seus cuidados. Porém, Figueiredo (2007, p. 109) adota outra postura no que diz respeito aos papéis, afirmando que não há trocas, não há inversão de papéis, a “ verdade que reside neste mito consiste apenas no facto de não proporcionarem exatamente os cuidados que os pais outrora lhes prestaram, já que os papéis de pai e de filho jamais poderão ser invertidos”.

Ora, se pensarmos etimologicamente no significado das palavras “troca” e “inversão”, obviamente que seria uma ironia querer trocar ou inverter tais papéis numa relação, pois quem é o pai sempre o será, e quem é o filho, também sempre o será. Temos por hábito utilizar estes

termos empiricamente, sem refletir, pois o que muda é a situação de quem cuida e de quem é cuidado, de quem depende do outro numa determinada época e circunstâncias da vida.

É claro que “cuidar de idosos” é um valor profundamente enraizado nos corações e nas mentes das pessoas (Neri & Sommerhalder, 2002), pelos inúmeros motivos que ligam a família ao seu idoso, nomeadamente o afetivo; no entendimento de Barbosa, 2009 e Barbosa *et al.*, 2010 trata-se da “extensibilidade de si” que se vai adquirindo ao longo de toda uma vida, permitindo que se estabeleçam os laços e valores que jamais se perdem, apenas porque alguns dos membros familiares envelheceram!

1.1. A importância da família na prestação de cuidados ao idoso

A família, na nossa cultura, desempenha um papel fundamental e assume para si a responsabilidade de cuidar dos seus idosos aquando da situação de dependência. Melhor esclarecermos que, “uma pessoa dependente será aquela que durante um prolongado período de tempo necessita da ajuda de outra pessoa para realizar determinadas atividades do quotidiano” (Figueiredo, 2007, p.67).

De acordo com a autora, obviamente que a dependência possui níveis diferentes e é classificada como ligeira, quando o idoso necessita apenas de uma supervisão para a realização de algumas atividades diárias; moderada, quando só a supervisão não basta e é necessário o apoio de outra pessoa para a realização de algumas atividades específicas; grave, quando significa que a pessoa necessita sempre de ajuda para o seu quotidiano.

Também Imaginário (2008) chama-nos à atenção para o facto de que a função da família no cuidado aos idosos é, no nosso país, considerada como uma obrigação social e um dever moral sendo que, esta pressão social pode acarretar impactos positivos ou negativos no cuidador e na família, uma vez que vários fatores complexos abrangem tal atividade, com dimensões afetivas, psicológicas, éticas e económicas.

De entre vários fatores atribuídos ao papel do cuidador, impõe-se da parte de alguns membros da família a questão das normas sociais, grau de parentesco, idade, género e até o tipo de dependência do idoso (Neri & Sommerhalder, 2002).

Como dissemos anteriormente, a estrutura familiar tem-se modificado conforme a dinâmica do mundo atual, tendo como consequência notória uma acentuada queda da natalidade e aumento da longevidade, o que significa mais idosos e menos jovens, implicando menos membros das famílias com disponibilidade para cuidar dos idosos. Figueiredo (*ibidem*) ainda nos leva a refletir num outro fenómeno mais recente que é o processo secundário de envelhecimento demográfico, ou seja, o aumento de vida dos idosos com mais de 80 anos de

idade, que o mesmo Figueiredo denomina o processo de “envelhecimento dos idosos (*the aging of the aged*)”. Por outras palavras, teremos um “idoso médio” a cuidar de um “idoso idoso”. Porém, a literatura é clara ao afirmar que idosos com idades avançadas, mais ou menos entre 65 a 70 anos, mesmo apresentando uma ou mais doenças crónicas, permanecem capazes de cuidarem de si mesmo (Neri & Sommerhalder, 2002; Figueiredo, 2007).

A tarefa de cuidar tem evoluído com o tempo e não é planeada, nem esperada, nem escolhida. Normalmente a aquisição de tal papel, dentro da família, recai, tradicionalmente, sobre a mulher. Imaginário (2008) explica que uma das razões da atribuição deste papel à mulher está relacionada com a educação recebida, com a cultura e com a construção social das funções da mulher dentro do lar. A mesma assume-se como “o cuidador informal”, isto é, não remunerado, sendo uma tarefa extraordinária que acaba por exceder os limites normais da pessoa, conforme o grau de dependência do idoso, podendo mesmo esta atividade comprometer a profissão da mulher com o acumular dos papéis de mãe e de esposa.

Outro fator que contribui na escolha do cuidador é a coabitação, o que segundo Figueiredo (2007) não é um papel opcional, mas está sim relacionado com a proximidade física e afetiva, num processo a que o autor designa de *slipping into* – “escorregar para dentro” da situação, envolvendo-se cada vez mais, enquanto outros membros da família fazem o percurso ao contrário: *slipping out of it* – “escorregar para fora” de tal situação, afastando-se cada vez mais. O mesmo significa dizer que o cuidador pode levar algum tempo até perceber que assumiu tal papel.

A autora traça o seguinte perfil do cuidador informal:

Tabela 1:
O perfil do cuidador informal.

Sexo e idade	Predomínio do sexo feminino . Média etária = 45-60 anos .
Parentesco	1º cônjuge; 2º descendência (filha ou nora); 3º amigos e/ou vizinhos.
Estado civil	1º casados; 2º solteiros/ divorciados/ separados; 3º viúvos.
Proximidade geográfica	Os prestadores informais de cuidados vivem próximo do idoso dependente.
Emprego	Acumulação de uma profissão com a tarefa de cuidar pouco frequente na EU. (European Union)
Duração dos cuidados	Tarefa de longa duração (mais de 15 anos).

Nota: Adaptado de Figueiredo, D. (2007). *Cuidados familiares ao idoso dependente*. Lisboa: Climepsi Editores. (p. 113).

O impacto da prestação de cuidados a idosos é outra questão relevante na literatura. Como já dissemos anteriormente, há aspetos positivos e negativos que estão relacionados com a experiência de vida, com a identidade de cada pessoa que cuida e do que é cuidado, para além do tipo e do grau de doença do dependente. O impacto negativo está diretamente relacionado com a “sobrecarga” da pessoa que cuida. Neri e Sommerhalder (2002), Figueiredo (2007) e Imaginário (2008) descrevem a sobrecarga como o efeito que inclui o decréscimo nos sentimentos de bem-estar e um aumento dos problemas de saúde física e/ou psicológica, ou seja, uma situação stressante. Este, o que normalmente significa uma “pressão de forma desagradável”, é uma reação física e/ou psicológica esgotante subjetiva que afeta o bem-estar dos cuidadores informais, nomeadamente quando se trata de idosos com demência (Neri & Sommerhalder, *ibidem*), pois a doença prolongada é progressiva, irreversível, agravando com o tempo, o que expõe o familiar a uma exaustão que exige muito da pessoa e “repercute-se ao nível do relacionamento familiar e social” (Figueiredo, *ibidem*, p.122). Para além disso, os cuidadores informais podem manifestar uma forma exagerada de comportamentos, decisões e atitudes em relação aos demais membros da família e, vice-versa, resultando em desacordos e conflitos familiares tal como nos diz Imaginário (*ibidem*).

Em consequência deste fenómeno, o cuidador pode apresentar sentimentos depressivos, como a tristeza, a frustração, o desespero, a ansiedade e, obviamente, a rotina da sua vida familiar sofre alterações. Isto não é praxe, pois como vimos no primeiro capítulo,

tem de ter-se em conta a questão da identidade de cada um e as suas estratégias de *coping* (conceito que iremos desenvolver no próximo capítulo deste estudo).

Consideramos agora os efeitos positivos que ressaltam do cuidar de idosos, nomeadamente a satisfação, através dos benefícios, das recompensas e dos ganhos pessoais. Neri e Sommerhalder (*ibidem*, p.51) assinalam que “uma tendência crescente na literatura internacional é a de utilizar a perspetiva existencial humanista para tentar compreender as relações entre os cuidadores e o cuidado”.

A esta satisfação, que também deriva da dinâmica interpessoal, pode estar também relacionada com a questão do sentimento de ser útil, de ajuda ao outro, o que se constitui como uma gratificação em ver o “seu idoso” bem tratado e feliz, e que, para Figueiredo (*ibidem*, p.130), é sempre uma possibilidade “de encarar a prestação de cuidado como uma oportunidade de expressão de amor e afeto”.

Não nos interessa ampliar mais estas questões, pois a literatura proporciona-nos um leque de consequências positivas e negativas para o prestador informal de cuidados aos idosos, porque esta especificidade e diversidade iria ultrapassar os objetivos deste estudo. Assim, queremos sobretudo relevar a importância atribuída à família em assumir os seus idosos mais fragilizados, se não puder ser de uma forma mais direta, que seja dando ênfase nas relações afetivas e na solidariedade, pois a família é o veículo da continuidade dos valores culturais, morais e afetivos, onde manter o conforto e o equilíbrio do idoso torna-se imprescindível. Afirma Imaginário (2008, p. 71) que “é no seio da família que os idosos se devem sentir apoiados mesmo nas situações em que é impossível partilhar o mesmo teto, sendo os laços afetivos mais importantes que propriamente o espaço físico”.

2. O IDOSO COMO ESTRUTURA DE APOIO À FAMÍLIA

Até agora abordámos a temática da família como estrutura de apoio aos idosos. No entanto, sentimos pertinente considerar a questão do idoso como apoio à família, decorrente das nossas experiências, o que nos tem permitido observar no meio em que vivemos e, por sua vez, pouco ou quase nada encontramos na literatura pesquisada e estudada.

Recordámos, de acordo com Figueiredo (2007), que a família sofre alterações significativas na sua estrutura, aquando da saída dos filhos do lar para o mundo do trabalho geograficamente distante de casa ou por uma constituição nova de família.

A este fenómeno podem ser atribuídos vários significados, conforme a personalidade e o modo de encarar novas situações de vida de cada pessoa. Para alguns, é o sinónimo de liberdade, de alívio de responsabilidades, o sentimento do dever cumprido. Para outros, o medo da solidão, do abandono, da insegurança, pois veem nos filhos os pilares para o seu apoio na velhice, conforme já o dissemos anteriormente, o que seria a sua fonte de apoio emocional, social, psicológico e económico.

Tal significa que a família é sempre um lugar onde ocorrem trocas intergeracionais que contribuem para a solidariedade entre os seus elementos. As trocas e os laços que unem os seus membros estão situados no alicerce e na construção de redes de relações onde circulam os afetos, os bens e as ajudas. A autora refere que o sonho da maioria dos idosos é ser “avô”, num sentido de continuidade familiar e na possibilidade de se estabelecerem interações significativas, onde os laços afetivos prevaleçam.

Para algumas famílias o idoso pode ainda significar o suporte económico e monetário, uma vez que, em determinadas circunstâncias, a renda do idoso é superior ou mais confortável que a dos filhos ou, até mesmo, se estes se encontram em situação de desemprego. Assim, o sustento da família, o apoio à educação dos netos, a ajuda doméstica nos trabalhos do dia a dia na manutenção rotineira do lar, é assumida pelos avós, garantindo, desta forma, o sustento familiar. Para além do fator económico, muitos avós têm a seu cargo a guarda e o cuidado das crianças para que os adultos possam trabalhar fora de casa e garantir o sustento familiar (*ibidem*). Desta forma, no quotidiano da relação familiar, os avós desempenham vários papéis que vão desde guardião da família, estabilizador, árbitro entre a segunda e a terceira geração, professor, mentor, parceiro, estudante, herói, modelo, guia espiritual e até historiador.

A este último papel, o de historiador, Kastenbaum (1981) refere-se como sendo o de transmissor de histórias, valores e culturas, pois apesar dos *media*, afirma que:

Só uma pessoa real nos pode tocar com o sentimento distintivo de uma geração particular. Uma pessoa real pode trazer o passado até ao presente, ajudando-nos a compreender os nossos lugares como participantes da velha marcha da vida. Uma pessoa real também é capaz de modelar as possibilidades da nossa própria velhice para nós. (p.120)

E acrescenta:

Talvez esta seja uma das razões pelas quais tantas crianças e jovens da nossa sociedade buscam a companhia dos velhos, se tiverem uma chance de estar com eles num ambiente razoável (*ibidem*).
A criança que se deleita na companhia de uma pessoa de idade sabe que está na presença da realidade (*ibidem*).

CAPÍTULO III – O ENVELHECIMENTO ATIVO – O SABER ENVELHECER

Retomando algumas das ideias-chaves do capítulo anterior, o idoso pode apresentar inúmeros papéis sociais na comunidade em que está inserido e também apresenta dois tipos de papéis no contexto familiar: um, dependente da família, outro como um elemento de apoio à família, ou seja, como uma pessoa ativa, que sabe envelhecer, mantendo uma aceitação e dinâmica, que é capaz de compreender a sua atual situação caminhando envolto em novos planos, ideais e realizações. Mesmo significando que a idade cronológica apresenta alguma limitação, o idoso ativo sabe superar estas limitações, com algum esforço, contribuindo para uma manutenção harmónica e inteligente, capaz de aprender novas lições de vida e da vida e, assim, desenvolvendo valores e capacidades.

Existir é um processo de realização que produz resultados compatíveis com a maneira de enfrentar um percurso na direção de um objetivo ajudado pelo pensamento ativo que controla o corpo e a mente e que mantém o idoso útil no grupo familiar e social. Sabemos que a força de um indivíduo afere-se pela sua capacidade de administrar toda a sua existência, ou seja, o seu percurso de vida e, para além disso, da forma como enfrenta as dificuldades e os desafios, os eventos sociais e as situações controversas.

O que as ciências médicas e psicológicas vêm fomentando atualmente para um envelhecimento bem-sucedido é a prática de exercícios físicos, uma alimentação saudável, renovando projetos, recriando pensamentos edificantes, fazendo boas leituras, o mesmo será dizer, poder usufruir de atividades gratificantes nas áreas do pensamento, da emoção e do desejo de ajudar o outro. Ser idoso representa uma conquista para a vida integral e harmónica, é uma “arte” e uma “ciência”, que deve ser levada a sério (WHO, 2002). Sentimos como urgente a sensibilização para uma tomada de consciência da importância e valorização desta fase da vida o que deveria fazer parte da educação, não só quando se atinge a velhice, tal como em todas as fases do desenvolvimento humano.

O mundo contemporâneo exige que o idoso aprenda uma nova forma de atuar na sociedade a fim de obter respostas para as suas necessidades, controlando a mente, a vontade de existir. Então, como saber envelhecer de forma saudável? Como obter qualidade de vida? A esta problemática, iremos concentrar-nos no presente capítulo que, devido à complexidade do tema, subdividimos em três subtemas intimamente interligados entre si.

1. O ENVELHECIMENTO ATIVO

Envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas (WHO, 2002, p.13).

Esta é a definição para o envelhecimento ativo adotada pela OMS, que conceptualiza o envelhecimento ativo como um processo, numa visão ampla que abrange o bem-estar físico, mental e social ao longo de todo o percurso de vida dos indivíduos, a fim de que estes se tornem participativos na sociedade, na economia, na cultura, nas questões espirituais e civis. Fonseca (2005) refere que o envelhecimento ativo é um conceito inovador, que associa fatores psicológicos e psicossociais, ambientais, económicos, educativos, sanitários e biológicos. Este conceito está relacionado com o papel ativo dos indivíduos como produtores do próprio desenvolvimento, que tanto pode ser para melhor ou para pior, conforme as suas escolhas e os atos por eles praticados.

Para a OMS, o principal objetivo do envelhecimento ativo é aumentar a expectativa de vida dos idosos de forma saudável e com qualidade de vida. Aqui, temos de clarificar alguns conceitos, entre eles o conceito de saúde que se refere não só à saúde física e mental, mas também ao aspeto social, o relacional, o estilo de vida e o fator económico, que fazem “com que o sujeito se sinta satisfeito e/ou feliz” (Oliveira, 2008, p.90). É também um conceito amplo, que abrange a capacidade de o indivíduo “desenvolver uma perspetiva integradora da sua realidade, construindo veículos transformadores que permitem satisfazer as necessidades de um ser em permanente evolução psicossocial e cultural” (Livoc & Brito, 2004, p.15).

Jardim e Pereira (2006) associam o conceito de saúde ao do bem-estar, considerada a saúde como um processo contínuo e dinâmico, que exige da pessoa uma tomada de decisão visando a mudança de comportamentos para estilos de vida saudáveis. Ainda, consideram a saúde e o bem-estar numa perspetiva holística e global que abrange não só fatores pessoais mas também sociais.

Ainda para a mesma organização (OMS), a expressão qualidade de vida, significa a perceção que o indivíduo tem da sua posição na vida, no contexto da sua própria cultura e dos sistemas de valores da sociedade em que vive e da relação com os seus objetivos, padrões e preocupações. Jardim e Pereira (*ibidem*, p. 21) afirmam que a qualidade de vida “implica a perceção subjetiva do bem-estar, sendo que as nossas atitudes são fundamentais para a felicidade”, essencial ao ser humano e que consiste na predominância das emoções positivas, pois “a felicidade não é um dom, mas uma conquista” (Simões, 2006, p.130).

Mascaro (2004) fala-nos de uma nova ética do “saber envelhecer” e que está relacionada com a ideia de que a atividade, a participação e o convívio social são condições básicas e significativas para um envelhecimento saudável e com qualidade de vida, o que se traduz nas condições adequadas de vida, tais como acesso a educação, habitação, urbanização, saúde e trabalho durante toda uma vida, assim como da necessidade de um equilíbrio entre as limitações e as possibilidades do indivíduo, o que lhe permitirá lidar com as perdas, que são inevitáveis, durante todo o processo do envelhecimento.

Assim, atingir o bem-estar, consiste no prazer e na felicidade que se experiênciam através dos sentimentos agradáveis ou do equilíbrio que se obtém entre sentimentos agradáveis e desagradáveis. Sintetizando, o bem-estar consiste na realização pessoal. (Simões, 2006).

Constituem-se princípios básicos para um envelhecimento ativo de acordo com WHO (2002), manter a autonomia e a independência adquiridos com a solidariedade e interdependência entre as gerações. Segundo o documento, a autonomia, refere-se à habilidade que o indivíduo tem em tomar decisões na sua vida diária, controlando-a conforme as suas próprias regras e preferências. Desta forma, a autonomia do idoso tem por base um determinado grau de competências ou de capacidades funcionais, especificamente as que se referem ao seu autocuidado, traduzida pela atividade efetuada pela vontade do próprio com o objetivo de manter a sua saúde e bem-estar. Trata-se de uma conduta aprendida, aliada ao resultado das experiências cognitivas e sociais (Derntl & Watanabe, 2004).

Continuando e enriquecendo o conceito de autonomia, Monteiro e Neto (2008) são categóricos ao afirmarem que a casa, para o idoso, é um espaço importante, pois demonstra aos outros que ele é capaz de manter a sua autonomia e independência, em associação à sua satisfação em relação ao seu ambiente residencial e manutenção da sua identidade, no sentido da interação entre si e o seu espaço ambiente. Portanto, é o grau de autonomia que faz com que o idoso se sinta independente e autónomo dentro do seu grupo socioeconómico e cultural. A independência é a habilidade de realizar as atividades básicas diárias e centra-se, principalmente, na sua capacidade funcional, ou seja, ser capaz de viver independentemente na sociedade com alguma ou sem ajuda dos outros para a realização das suas atividades diárias e de autocuidado (WHO, 2002).

De acordo com o que acabamos de expor, para a promoção de um envelhecimento ativo, acrescente-se também o conceito de envelhecimento saudável, conforme disse Mascaro (2004), é necessário que o idoso tenha uma boa saúde, no seu termo mais abrangente (biológico, intelectual e emocional), saiba reconhecer os seus direitos, ser autónomo,

independente e participativo na sociedade em que está inserido. Adotar um estilo de vida saudável, é ainda ter acesso a uma alimentação equilibrada, fazer abstinência do fumo e do álcool, utilizar os medicamentos de forma correta e apenas os necessários, aliado a realização de atividades físicas regulares. O apoio social e a educação também se consideram fundamentais.

Assumem neste aspeto, importância acrescida as UTIs que fomentam o envelhecimento ativo através de estratégias educativas, de lazer, de formação e capacitação “a fim de provocar uma modificação dos hábitos e atitudes” (Viegas & Gomes, 2007, p.96), pelo que um dos seus objetivos é a (re)integração ou regresso dos idosos à vida social.

2. O SUCESSO ADAPTATIVO

Pelo que recordamos no dizer de Fonseca (2005) e Figueiredo (2007), o *stress* representa uma relação entre a “carga” vivenciada pelo sujeito e a resposta fisiológica e psicológica, tendo em conta o limite elástico emocional de cada indivíduo, isto é, quando há um desequilíbrio entre as exigências ambientais e as capacidades do organismo em dar respostas a essas exigências. Fonseca (*ibidem*) ressalta que o *stress* está na base dos problemas de saúde, nomeadamente se forem muito frequentes, sucessivos e acumulativos. Assim, o *stress* é um termo de abrangência geral que se refere às reações emocionais e cognitivas das pessoas, diante das influências dos acontecimentos de vida, esperados ou imprevisíveis. Quando estes autores falam em “limite elástico emocional”, referem-se à plasticidade que, segundo Fonseca (2005, p. 64) se identifica “aos processos evolutivos e ontogénicos por meio dos quais cada um desenvolve a capacidade para modificar o seu comportamento e ajustar-se às exigências de um determinado contexto”.

A plasticidade apresenta, como consequências, a resiliência e o ajustamento, ou seja, quanto maior for a plasticidade, mais elevada será a capacidade de adaptação às circunstâncias (ajustamento) e de demonstração de uma flexibilidade (resiliência). Sintetizando o que acabamos de expor, “uma ‘pessoa plástica’ será aquela que adota um controlo comportamental flexível” (Fonseca, *ibidem*, p. 64), dando razão ao facto de que “os seres humanos possuem a capacidade para mudar ao longo de todo o ciclo de vida” (*ibidem*, p.78).

Os autores citados explicam que os acontecimentos de vida são as mudanças significativas que afetam o equilíbrio global do indivíduo e que podem ter origem externa ou

interna, ao mesmo tempo que lhes exigem um esforço contínuo e de readaptação, ou seja, uma transformação e recriação da sua individualidade.

Por outras palavras, Fortes e Neri (2005) referem-se aos acontecimentos de vida como “eventos de vida”, que se evidenciam como fontes importantes de influência para o desenvolvimento humano durante todo o ciclo de vida, de forma a orientar a personalidade e a maneira como cada indivíduo enfrenta os desafios no sentido do ajustamento, ou seja, da sua adaptação biopsicossocial. As autoras afirmam que os eventos de vida podem ser também considerados como eventos de transição, isso porque referem-se a um determinado período de mudança, de crescimento e desequilíbrio. Segundo Fonseca (2005), a transição ocorre quando um acontecimento resulta numa mudança de conceção acerca de si mesmo e do mundo de forma a exigir alterações comportamentais entrando o indivíduo num processo de desorganização, para depois, de forma gradual, entrar em fase de (re) organização.

Alguns acontecimentos significativos, como a morte, os acidentes, mudança de emprego, mudança de cidade, casamentos, nascimentos podem ocorrer num momento muito particular da vida do indivíduo tendo como consequência um impacto significativo, como também alguns problemas crónicos que se estendem por um longo período, como a invalidez permanente, o cuidar de pessoas doentes ou de idosos.

Assim os eventos de vida marcam novas formas de adaptação da personalidade, dado que o indivíduo se (re)organiza face a um acontecimento. Para tal, tem que mobilizar estratégias de *coping* e de competências a nível afetivo, cognitivo e comportamental, a fim de fazer face ao problema (Fonseca, 2005). Significa dizer que o *coping* são os esforços (cognitivos e comportamentais em constantes mudanças) que envolvendo sentimentos e emoções exigem à pessoa a manutenção do seu equilíbrio (físico e psicológico), quando das ameaças (Fortes & Neri, 2005; Fonseca, 2005; Jardim & Pereira, 2006; Figueiredo, 2007). O sujeito aciona determinados mecanismos que tem disponíveis de forma a lidar com situações difíceis até conseguir alcançar um estado de congruência entre si e o ambiente conseguindo manter o bem-estar.

Obviamente que depende de cada pessoa atribuir um valor positivo ou negativo a cada experiência considerada stressante, da mesma forma que um acúmulo de acontecimentos de vida significativos poderão ou não acarretar algum *stress*, conforme a reação de cada pessoa pois, como falámos no primeiro capítulo, cada indivíduo possui a sua personalidade, individualidade e a sua maneira de enfrentar as circunstâncias que a vida lhe impõe. Poder-se-á dizer então, que o *stress* está relacionado entre a pessoa e o ambiente, só ocorrendo quando

o indivíduo percebe que a sua capacidade de estratégia (*coping*) para responder aos acontecimentos de vida é limitada e pode afetar o seu bem-estar.

No caso dos idosos, há sempre um aumento de eventos inesperados relacionados com o bem-estar, o que lhes aumenta também o *stress*. Assim, é importante que haja apoios sociais que atenuem os efeitos do *stress*, uma vez que a taxa de suicídio nesta faixa etária é elevada. Os apoios sociais podem ajudar a minimizar as consequências negativas do *stress* nos idosos (Figueiredo, 2007), sobretudo se este apoio vier da presença de algum familiar. Entenda-se por apoio social, a troca interpessoal que envolve um dos três elementos-chave, ajuda, afeto ou afirmação (*Ibidem*). Neste alinhamento de ideias, Rogers (2009) considera que um funcionamento global possibilita à pessoa funcionar de um modo mais pleno, sendo capaz de viver e experienciar cada um dos seus sentimentos e reações de forma mais adequada. Para isso, deve utilizar-se o dispositivo orgânico que permite sentir toda a situação da existência (interior e exterior) e usar as informações do sistema nervoso de forma consciente, construtiva em qualquer época e cultura, numa harmonia com o meio cultural que o rodeia conseguindo uma satisfação equilibrada das suas necessidades, a que Rogers denomina de “processo adaptativo”. Para além disso, a competência adaptativa possui um carácter multidimensional, uma vez que envolve aspetos emocionais, cognitivos e comportamentais (Leão Jr. & Resende, 2005).

É por isso que, no sentido de um envelhecimento equilibrado, Leão Jr. e Resende (2005) consideram que as pessoas idosas tendem a ser mais eficazes no uso do seu processo adaptativo, pois são mais capazes de compreender as possibilidades e as limitações, uma vez que podem usar a sua experiência de vida e os seus conhecimentos para o seu desenvolvimento pessoal. Envelhecer satisfatoriamente depende, assim, do equilíbrio imposto pelos mecanismos biopsicossociais e as potencialidades de cada um dos seus mecanismos compensatórios e das suas reservas inexploradas.

Importa agora analisar melhor o que permite às pessoas adaptarem-se às novas demandas. Isto está relacionado com os mecanismos de autorregulação como a autoeficácia que permitem às pessoas desenvolverem um adequado senso de eficácia nas capacidades de memória e que afeta o bem-estar, o desenvolvimento cognitivo e social do idoso (Leão Jr. & Resende, 2005).

Explicitando, a autoeficácia corresponde ao constructo central para o entendimento de desempenhos de memória e que compreende uma série de crenças sobre as capacidades de se usar a memória de forma efetiva em várias situações (*Ibidem*). O autoconceito, estritamente relacionado com a autoeficácia, compreendido na memória e metamemória, inclui a visão que

o indivíduo tem sobre a sua habilidade numa ampla variedade de assuntos. Poder-se-á assim dizer que existe uma estreita relação entre o autoconceito e a autoeficácia, uma vez que ambos se referem a julgamentos de habilidades em domínios específicos e que acabam por influenciar o desempenho individual (*Ibidem*).

Na velhice, há sempre a possibilidade de adaptação e otimização da memória (conforme falámos no primeiro capítulo), utilizando recursos internos de autoeficácia, dado que a memória é essencial para o desempenho de uma atividade.

Fortes e Neri (2005) e Fonseca (2005) falam de tipos de estratégias adaptativas, como sejam as assimilativas e as acomodativas. As assimilativas referem-se à capacidade do indivíduo enfrentar os novos desafios de forma a modificar as circunstâncias ambientais nos padrões de comportamento individuais e podem ter objetivos preventivos ou remediativos. As estratégias acomodativas caracterizam-se pela forma flexível do indivíduo mudar a sua própria conceção, ou seja, o seu modo de sentir o evento de vida, tendo em conta quer os recursos disponíveis quer os constrangimentos pessoais e contextuais com que o indivíduo se depara.

Como suporte para se enfrentarem os eventos de vida, além do suporte social, de que já falámos atrás, as pessoas também podem recorrer à religião, procurar informação, redefinir situações, evitar ou afastar-se do problema, reduzir a tensão ou procurar resolver o problema. Estas estratégias dependem de um esforço adaptativo do indivíduo, no sentido de procurar um controlo sobre o seu próprio desenvolvimento, dependendo, também, da sua estrutura pessoal, social e cultural (Fortes & Neri, 2005), pois segundo Fonseca (2005, p. 199) “nem todos se adaptam ao envelhecimento da mesma forma e não há formas “melhores” do que outras para alcançar essa adaptação, cujo êxito está dependente de condições moderadoras muito diversas e que variam substancialmente de pessoa a pessoa”.

Portanto, não se pode dizer que um evento é incontrollável, sem antes se verificar as variáveis pessoais de cada um, entre várias, a autoestima, o senso de domínio e de autonomia, ou o bem-estar.

3. O ENVELHECIMENTO BEM-SUCEDIDO

Como vimos anteriormente, para se envelhecer bem não basta ter uma boa saúde física, mas também e, principalmente, uma boa saúde psíquica, pois a nossa flexibilidade e o

sucesso ou insucesso, segundo Oliveira (2008) dependem da capacidade de adaptação, ou seja, de saber lidar com as circunstâncias e situações stressantes.

Para Oliveira (2008, p. 106), “a relação entre envelhecimento bem-sucedido e qualidade de vida passa, fundamentalmente, a uma grande capacidade de resiliência às diversas frustrações e perdas e, também, por uma grande capacidade de adaptação ou ajustamento às circunstâncias da vida em declínio mas, apesar de tudo, que vale a pena viver”. A velhice bem-sucedida está situada, de forma dinâmica, em três processos interligados, onde as perdas são compensadas com os ganhos:

- a) Seleção (especialização em certos registos de atividades físicas e intelectuais);
- b) Otimização (segundo a seleção, as atividades serão otimizadas conforme a eficácia pessoal do indivíduo);
- c) Compensação (significa compensar, com a inteligência cristalizada – o que se perdeu com a inteligência fluída).

Clarificando o conceito de resiliência, que anteriormente utilizámos, recorremo-nos de Neri e Sommerhalder (2002, p. 41) que consideram que a “resiliência reflete o grau de resistência de eficácia interna, dependentes de recursos pessoais, tais como: autoestima, senso de domínio, saúde física e estabilidade emocional”.

Segundo Jardim e Pereira (2006), a resiliência, além de ser relativa à constituição genética e ao ambiente educacional de cada um, varia conforme o grau de resistência e é condicionada pelo meio envolvente do indivíduo. Portanto, para estes autores, a resiliência é um processo dinâmico que depende da forma como a pessoa é capaz de operacionalizar os seus conhecimentos, atitudes e habilidades para fazer “frente” às crises e adversidades no sentido de prevenir, remediar ou, até mesmo, superá-las até atingir novamente um equilíbrio.

Sintetizando, Simões (2006) explica que o envelhecimento bem-sucedido é um conjunto de fatores que irão permitir ao indivíduo que continue a “funcionar” eficazmente, tanto do ponto de vista físico, o que implica a capacidade de conduzir a sua vida de forma independente e, do ponto de vista mental, permite o aumento da autoestima e autoconfiança, através do funcionamento eficaz das capacidades cognitivas. Do ponto de vista social, o envelhecimento centra-se na capacidade de interagir e estabelecer uma rede de relações, além de adquirir e aperfeiçoar competências, garantindo uma plena satisfação que representa a sua qualidade de vida, o que significa para Monteiro e Neto (2008, p.41): “a capacidade de comunicar, dispor de uma disposição ativa e criativa que concorram para ajudar a utilizar estratégias de adaptação a um meio e a um tempo que mudam constantemente, mas que representa a realidade de todos, o tempo de todos”.

Saber envelhecer é, para o idoso, assumir esta fase da vida com todas as suas mudanças internas e externas, aceitando as limitações impostas pelo tempo o que disponibiliza as suas habilidades e competências para se capacitar com vista à satisfação e bem-estar pessoal e social, uma vez que a sua capacidade cognitiva se mantém. A capacidade de adaptação associada à criatividade determina a resolução dos seus problemas e situações da vida evitando a solidão.

A qualidade de vida para um envelhecimento bem-sucedido, sendo algo inerente ao mundo contemporâneo devido ao aumento da longevidade de vida do ser humano, está ainda estritamente relacionada com a educação e o crescimento económico. Este é um conceito multidimensional que responde às necessidades dos indivíduos para que estes atinjam um grau de satisfação físico, psicológico e emocional, que depende do carácter subjetivo. Trentini, Xavier e Fleck (2006, p.21) entendem a “subjetividade como a perceção do sujeito acerca da sua própria qualidade de vida”. Além disso, afirmam que “o conceito ‘qualidade’ não deve ser tomado por uma ideia de ‘positividade’. Deve, antes, ser tomado mais adequadamente como o ‘estado’ de vida” (*Ibidem*, p.22).

Isto significa que a qualidade de vida sentida pelo indivíduo decorre de dimensões positivas da vida e também de dimensões negativas, obviamente que aceites e adaptadas subjetivamente pelo próprio indivíduo. Falamos da capacidade de cada um para mudar comportamentos a fim de fazer frente às demandas da vida que se vão alterando ao longo da sua existência (Trentini, Xavier & Fleck, 2006), o que, segundo estes mesmos autores, também pode ser entendida como um processo adaptativo e multidimensional.

Desta maneira, para que haja adaptação é necessária, também, a resolução de problemas “retratada no sentido de buscar um espaço do problema, o qual é composto de seus vários estados, sendo estes caracterizados pela representação do problema em algum grau de solução” (Schnneider, 2006, p.115). Fonseca (2005) acrescenta ainda que a aplicação do princípio de plasticidade ao processo de adaptação do envelhecimento comporta, à luz da psicologia do ciclo de vida, dois aspetos fundamentais. Primeiro, de um modo geral, os idosos manifestam um elevado potencial de adaptação e de reconstrução interna face à ocorrência de determinadas perdas, pois apresentam uma grande capacidade para regular o impacto subjetivo da maioria das perdas. Segundo, encaram o envelhecimento como qualquer outro período do ciclo de vida, sujeito a perdas e ganhos.

Fonseca (2005) reforça ainda que o indivíduo é possuidor da capacidade de resiliência o que lhe permite prevenir o *stress* decorrente dos acontecimentos de vida. Além disso, as pessoas são capazes de lidar com estes acontecimentos de forma a evitar patologias, pois os

idosos são mais flexíveis, permitindo-lhes a capacidade de acomodação perante os desafios impostos pelas circunstâncias da vida, mesmo que tenham de fazer uso de outros recursos compensatórios, o que lhe permite um bom funcionamento social e adaptativo. Não é ilógico pensar que o indivíduo considere eventos do passado para monitorizar o presente, prognosticando possibilidades futuras (Schneider, 2006). É este um dos motivos que nos levou a considerar, como estratégia metodológica, o recurso do reconto de textos literários, levando os idosos a (re)significar as suas próprias narrativas pessoais com o fim de capacitá-los socialmente.

Ao jeito de conclusão, o envelhecimento bem-sucedido depende de cada um, da capacidade de adquirir atitudes e de processos de *coping* que permitam ao idoso, apesar dos défices, permanecer independente, autónomo, produtivo e socialmente ativo pelo máximo tempo possível, tal como nos reafirma Fonseca (2005):

O envelhecimento bem-sucedido envolve uma série de processos que permitem ao indivíduo prosseguir o seu desenvolvimento pessoal [...]. Estes processos serão tanto melhor compreendidos quanto mais o “eu idoso” for conceptualizado como uma estrutura dinâmica [...], a resiliência do “eu idoso” passa pela consideração de fenómenos adaptativos dinâmicos, onde se conjugam mecanismos de vária ordem que asseguram não só a continuidade funcional do indivíduo ao longo do tempo, como garante também um sentido de coerência da identidade pessoal, mesmo sob condições adversas”. (p.192)

CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO COMO CONTRIBUTO PARA UM ENVELHECIMENTO BEM-SUCEDIDO

Segundo o documento da WHO, são vários os fatores que podem contribuir para um envelhecimento ativo. De entre eles podemos referir a necessidade de as pessoas se manterem saudáveis física, mental e socialmente enquanto envelhecem para prevenir doenças, planear e preparar-se para a velhice junto à família, manter uma alimentação saudável e praticar exercícios físicos de uma forma constante e controlada.

Outros aspetos a considerar e que constam da Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde (Anexo III) são os pré-requisitos fundamentais para a saúde, tais como a paz, o abrigo, a alimentação, a higiene e a educação. É como investigadora no domínio científico das Ciências da Educação que nos situamos e, se formos mais além no documento citado, especificamente na temática para a “melhoria da saúde” destacamos o “Desenvolvimento de Competências Pessoais” como condição básica para a Promoção da Saúde. Estas competências abrangem as áreas pessoal e social que, por meio da educação, podem capacitar as pessoas para aprenderem, durante toda a vida, quer enfrentando as doenças crónicas e as suas incapacidades, quer recapitando-as para agir e controlar as suas próprias vidas.

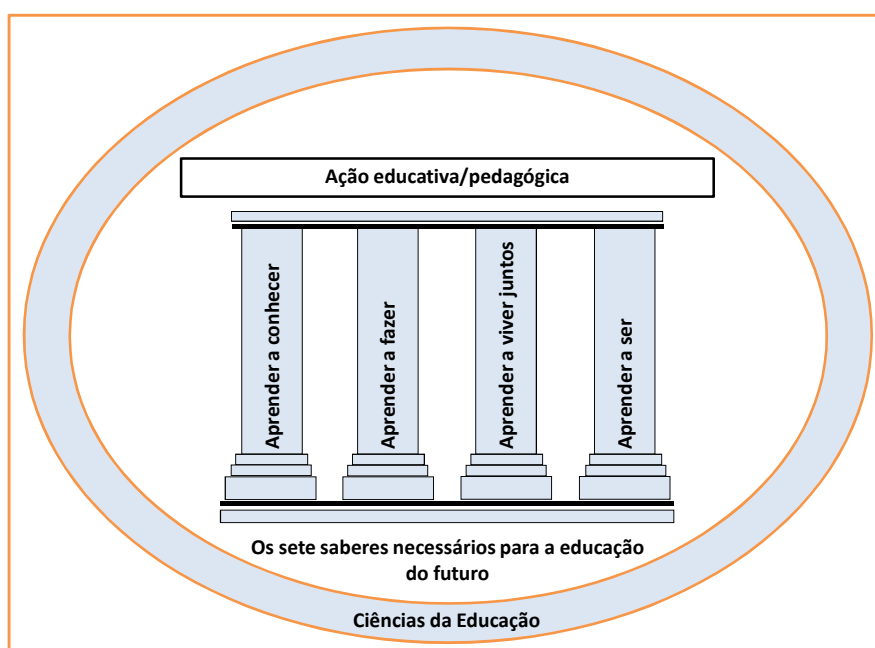
Para a exequibilidade do anteriormente referido, a OMS (na Carta de Ottawa) propõe aos serviços de saúde uma capacitação que inclua a promoção de “habilidades da Vida” e que Del Prette e Del Prette (2009) esclarecem que destas habilidades fazem parte algumas habilidades sociais, como por exemplo a empatia, a comunicação, saber lidar com emoções e *stress*, solução de problemas e tomada de decisão.

É tendo em conta a importância destes aspetos que propomos que o nosso estudo vá ao encontro das preocupações constantes nos documentos, WHO e Carta de Ottawa e ainda no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de 1996, intitulado “Educação – um tesouro a descobrir”. Neste sentido, propomo-nos desenvolver uma ação educativa/pedagógica de Capacitação Social no sentido de trabalhar as questões da educação para os idosos.

1. OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Tendo por base o domínio científico das Ciências da Educação, estruturamos e organizámos a nossa ação educativa/pedagógica nos quatro pilares da educação, que constituem os eixos norteadores da política educacional. Mais ainda, ancoramos as ideias na obra “Os Sete Saberes necessários para a Educação do Futuro” de Edgar Morin (2003), que aprofundam a visão transdisciplinar da educação, constituindo novos caminhos para a educação em qualquer sociedade e cultura.

Figura 2. Síntese das finalidades da ação educativa/pedagógica.



Fonte: *Figura elaborada pela autora.*

Uma vez que o nosso estudo tem como público-alvo os idosos, o conceito de “educação ao longo da vida” passa a estar mais próximo dos nossos objetivos no que diz respeito ao promover e desenvolver atividades intelectuais, através de uma ação educativa/pedagógica coerente, real, concreta e, acima de tudo, necessária e útil para a fase atual em que vivem. Segundo Cachioni e Neri (2005, p.7), proporcionar oportunidades educacionais aos idosos é um empreendimento social, pois a educação na velhice é definida como uma das formas de manutenção das suas habilidades, além de um meio de alcançar novas habilidades e competências que irão permitir aumentar as suas capacidades, mantendo-os ativos na sociedade.

Delors *et al.* (2005, p.17) defendem a ideia de educação ao longo da vida como uma construção contínua da pessoa humana vista no seu todo, nela incluída os seus saberes e aptidões, a sua capacidade de discernir e agir que leva a uma tomada de consciência sobre si, de forma a ser capaz de desempenhar o seu papel social como cidadão do mundo. É um *continuum educativo* que coexiste com a vida social da pessoa. Acrescente-se que subjacente está a ideia de construir e reconstruir a personalidade com base nas experiências vivenciadas, num processo de reflexão sistemática construído a partir do fenómeno do “espelho dobrado” (Barbosa, 2004) que se projeta sobre si. Por outras palavras, é, primeiro, o autoconhecimento refletido pela meditação, autocrítica que, com a ajuda do outro (alteridade), facilitará a apropriação cognitiva e social no sentido da autoeducação e autoaprendizagem contínua e ativa.

Diante das novas exigências socioeducativas e culturais inerentes ao mundo contemporâneo globalizado, a implementação de uma ação educativa/pedagógica dirigida aos idosos que frequentam uma Universidade Sénior, pautada numa conceção de Pedagogia de Adultos, procura proporcionar um domínio de conhecimentos articulados entre teorias e práticas, assente numa educação dialógica voltada para a capacitação social.

Para alcançarmos este objetivo, sustentamo-nos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “Educação – um tesouro a descobrir”, que assume como ponto de partida o Desenvolvimento Humano, entendido como um processo que visa alargar as possibilidades oferecidas às pessoas para que evoluam com o tempo. Para que isso se concretize, há que obedecer às possibilidades concretas de ter uma vida longa e saudável, ter a capacidade de adquirir novos conhecimentos e reconstruir os seus saberes e ter acesso a todos os recursos necessários para um nível de vida decente.

Cabe à educação o papel fundamental de contribuir para que todo o ser consiga dominar o seu próprio desenvolvimento, considerando a educação como um veículo de transmissão de culturas e valores e que atua num determinado contexto social. Dentro deste quadro, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens básicas que constituem os pilares do conhecimento de cada indivíduo referenciadas pelo autores como “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, interligados e complementados entre si. Lembrando que Del Prette e Del Prette *et al.* (2009, p.112) explicam que “a aprendizagem implica a aquisição de conhecimentos através do processamento de informações, destacando-se, assim, processos cognitivos na construção da realidade, para além da origem social dos pensamentos e ações humanas”. Assim, a educação

deverá ser uma experiência que se desenrola ao longo de toda a vida, com vista a proporcionar à pessoa a sua realização e satisfação globais.

1.1. Aprender a conhecer

Esta ideia chave apresentada por Delors *et al.* significa, antes de tudo, adquirir competências para melhor compreender o meio, o que favorece e estimula a curiosidade intelectual e, seguramente, a saber discernir as informações. “Aprender” para Antunes (2001) é transformar, de forma a reestruturar, passo a passo, o sistema de compreensão do mundo, isto é, o sistema de compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. Mas, afinal, em que consiste esta “compreensão”? É Carvalho (1996) que vem explicar:

A compreensão abrange um modo de conhecimento que, sendo indutivo e sintético, proporciona a apreensão global do sentido de um objeto enquanto totalidade irredutível aos elementos separados pelo conhecimento analítico e discursivo que caracteriza a explicação (p. 65).

É desta forma que voltamos a Antunes (2001, p.28) e ampliamos o conceito de aprender, onde o autor nos esclarece que “a mente que aprende a criticar utiliza recursos diferentes daquela que aprende a simplesmente sintetizar”. Porém, quando se aprende a criticar e sintetizar, a comparar e analisar, interpretar e relacionar, a mente passa a envolver-se de uma forma mais insinuante com as estruturas mais elevadas do pensamento, relacionando-o com o objeto do conhecimento que se trabalha e, assim, operacionalizando-o de forma criativa e mais significativa (*Ibidem, ibidem*).

Aprender a Conhecer também pressupõe dominar um repertório de saberes que conduzem a uma cultura geral, que é o “alicerce da sociedade no tempo e no espaço” (Delors *et al.*, 2005, p.79), permitindo à pessoa a possibilidade de interagir com os outros nos diferentes assuntos e contextos e, ainda, possibilitando a abertura para outros conhecimentos, ou seja, permitindo ao homem comunicar-se. É o “aprender a aprender”, essencial para as relações interpessoais no exercício contínuo do pensamento, da atenção e da memória. A aprendizagem da atenção, para Delors *et al.* (2005, p. 79), “pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida”. O exercício da memória, além de ser considerado um antídoto contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos *media*, é seletivo, aquando da capacidade humana de memorização associativa (*Ibidem, ibidem*). O exercício do pensamento deve conter a combinação do método dedutivo e do método indutivo.

Com base nestas ideias, procuramos aplicar o processo de aprendizagem do conhecimento através da nossa ação educativa/pedagógica, trabalhando o exercício da

memória, da atenção e do pensamento enquanto levamos os idosos a recontar pequenos textos literários para, a seguir, espelharem-se e, como consequência, renomearem as suas experiências de vida. Neste processo de reconto – espelhamento – renomeação de experiências, os idosos exercitavam, simultaneamente, atenção – memória – pensamento.

1.2. Aprender a fazer

Embora Delors *et al.* (2005) relacionem esta aprendizagem à questão da formação profissional, no nosso entendimento “aprender a fazer” adquire um novo prisma e refere-se ao por em prática o conhecimento adquirido de forma significativa, ou seja, o que faz sentido para o indivíduo, pois Antunes (2001, p. 38) é categórico ao afirmar que só se aprende quando o novo que chega se associa ao antigo guardado pela mente. Sob o nosso ponto de vista e, direcionando o aprender a fazer para este nosso projeto, procuramos despertar e estimular a criatividade nos idosos quando tinham a necessidade de saber fazer, na prática, o que aprendiam nas aulas teóricas. Por outras palavras, ao recontarem um texto literário, transformavam os seus conhecimentos teóricos estudados nas aulas utilizando a atenção – a memória – o pensamento para construírem um novo texto, criativo, aplicando tais conhecimentos.

Na sequência e durante a aplicação da técnica do espelhamento, empregavam as suas qualidades subjetivas envolvendo a capacidade de comunicar, trabalhar com o outro, gerir conflitos, num circuito de relações interpessoais onde se desenvolvem competências sociais e, também se exigem aptidões intelectuais e que Delors *et al.* (2005, p. 83) atribui a esta questão o conceito de “qualificação social”, pelo que, no nosso projeto, “aprender a fazer”, adquire o sentido de que os conhecimentos teóricos alcançados nas aulas possam ser generalizados e contextualizado na vida prática das pessoas.

1.3. Aprender a viver juntos, a viver com os outros

Para Delors *et al.* (2005), aprender a Viver Juntos, é o maior desafio para a educação do século XXI, pois esta aprendizagem pressupõe o saber viver com o outro nas suas mais diversas identidades, culturas sociais e espirituais. Os autores colocam a questão “podemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de forma pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?” (p. 83). E nós sustentamos o nosso projeto nesta mesma problemática. Definimos a nossa ação educativa/pedagógica partindo da necessidade de capacitar socialmente as pessoas. Escolhemos os idosos, por motivos já esclarecidos na introdução deste trabalho, mas

acreditando que esta ação educativa/pedagógica é extensível a todas as idades e culturas, pois trabalhamos com habilidades sociais e competências da terceira dimensão, necessárias aos homens comuns que vivem socialmente.

Outra das razões por que escolhemos os idosos é o facto de o isolamento a que muitos ficam sujeitos nos tocar profundamente, pelas consequências que daí podem advir, a depressão e/ou o suicídio. A literatura consultada refere que muitos estudos foram feitos e que evidenciam a necessidade de se treinar competências sociais em idosos. Para John Dewey (1971) o treino é uma forma preliminar de educação, levando o indivíduo à confrontação externa com hábitos e práticas. Assim, à medida que a pessoa adquire e aprende modos visíveis externos da ação, é capaz de se modificar interiormente. Desta forma, é a partir da participação ativa que a pessoa se educa e é capaz de consolidar a sua aprendizagem até atingir uma compreensão do objeto em estudo.

Segundo esta mesma visão, quanto ao treino de competências sociais, podemos citar Bandeira, Del Prette e Del Prette *et al.* (2006) que efetuaram estudos significativos das habilidades sociais e relacionamento interpessoal na infância, na família e com estudantes universitários. Del Prette e Del Prette *et al.* (2007) e Del Prette e Del Prette (2009), enfatizam a necessidade de trabalhar e treinar habilidades sociais, no campo da terapia, com crianças em idade escolar que apresentam comportamentos antissociais. Os mesmos autores, na sua obra “Psicologia das Habilidades Sociais” (2009), ainda referem a necessidade de treinar as habilidades sociais na área da terapia. Jardim e Pereira (2006) enfatizam o treino de competências pessoais e sociais em estudantes universitários e desenvolveram um “Guia prático para uma mudança positiva”, relacionada com habilidades e competências pessoais e sociais, voltada para professores, formadores e gestores.

Destacamos ainda, estudos que apontam para a deficiência de habilidades na terceira idade, como por exemplo, Carneiro e Falcone (2004), que constata a necessidade de serem trabalhadas determinadas habilidades sociais nos idosos com o objetivo de se alcançar uma melhor qualidade de vida e de se evitar desajustes psíquicos. Outros estudos dizem respeito ao treino de habilidades sociais, porém, na área das Ciências da Educação, ainda falta uma ação educativa/pedagógica que fomente o treino destas habilidades e de competências pessoais e sociais capazes de levar a pessoa idosa a capacitar-se socialmente, a viver com qualidade de vida. Del Prette e Del Prette (2009) afirmam que, para se lidar com os desafios e as demandas atuais, o indivíduo precisa de desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais. Cacione e Neri (2005) reforçam o papel da educação na terceira idade como sinónimo de promover os seus níveis normais de funcionamento e desenvolvimento,

além de desencadear meios para compreender este mundo globalizado favorecendo as oportunidades de criarem novas redes sociais.

Delors *et al.* (2005, p. 84) apontam para a importância de aprendermos a viver juntos, aprender a viver com os outros. À educação cabe, num primeiro nível, descobrir progressivamente o outro e, num segundo nível, abarcar toda a vida do indivíduo, o que significa a participação em projetos comuns como um método para a resolução de conflitos.

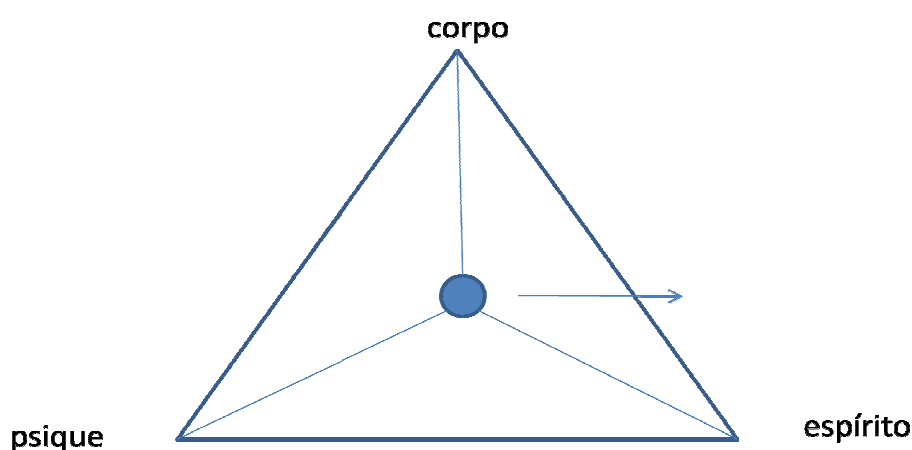
Porém, antes de descobrir o outro, primeiramente temos de nos descobrir a nós mesmos, conscientizando-nos e adquirindo conhecimentos sobre nós, sobre a nossa cultura, o nosso meio, sobre as nossas capacidades e incapacidades e, também, o nosso papel social no mundo. A descoberta do outro dá-se pela empatia, entendendo-se esta como a capacidade de nos pormos no lugar do outro, compreendendo-o nas suas atitudes, comportamentos e reações, numa “capacidade de abertura à alteridade” (Delors *et al.*, 2005, p.85). Faz-se aqui eco à necessidade de uma relação dialógica como mediadora de conflitos e troca de argumentos. Estes são alguns dos objetivos que procuramos fomentar durante a utilização da técnica do espelhamento, num diálogo que leva os idosos a ouvir o outro, a refletirem e compreenderem-se mutuamente em busca de objetivos comuns.

Para o autor (p. 85), quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e os conflitos interindividuais tendem a diminuir ou desaparecer, prevalecendo, então, a solidariedade, o sentido de ajuda, a crítica construtiva em prol do objetivo comum e da compreensão mútua.

1.4. Aprender a ser

Pensar o ser humano é pensar a pessoa de forma completa e integral, incluindo nela a mente, o corpo e o espírito, conforme já falámos no Capítulo I e que a seguinte figura procura também dar ênfase a esse carácter holístico do ser humano.

Figura 3. O ser humano visto de forma holística.



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Sob esta perspectiva, toda a educação deverá contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade pessoal, espiritualidade (Delors *et al.*, 2005, p. 85) proporcionando a oportunidade de trabalhar e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. A aquisição desta capacidade permite transpor os conhecimentos anteriores e atuais em situações futuras a fim de ser capaz de resolver problemas de forma inovadora e criativa, uma vez que nos encontramos num mundo onde as transformações e as inovações ocorrem numa velocidade tal que nos obrigam a mudar a nossa mentalidade, as nossas atitudes e comportamentos, se não quisermos ficar alienados e isolados. Desta forma, o relatório para a UNESCO deixa claro que “a educação é antes de mais uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (*Ibidem, ibidem*, p.87).

O mesmo relatório esclarece que todo o processo do desenvolvimento humano, visto como “um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, de seguida, à relação com o outro” (*Ibidem, ibidem*, p.87), levado a cabo pela educação, e fundamentado nos quatro pilares da educação, não se aplica somente numa determinada fase da vida da pessoa, mas sim em qualquer fase, incluindo, nela, a da velhice. Para os idosos, a educação ao longo da vida ganha uma dimensão mais alargada, pois há a necessidade de recapacitá-los para a autonomia e senso crítico com o fim de atuarem e exercerem a cidadania de forma ativa e, ainda que consigam a satisfação pessoal e o desejo de sempre aprender para manterem uma qualidade de vida estável.

Na sequência da conceção da nossa ação educativa/pedagógica, conforme já falámos, também nos ancoramos na ideologia de Edgar Morin que, como o próprio autor enfatiza o objetivo do seu texto, “Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro” (2003), vem

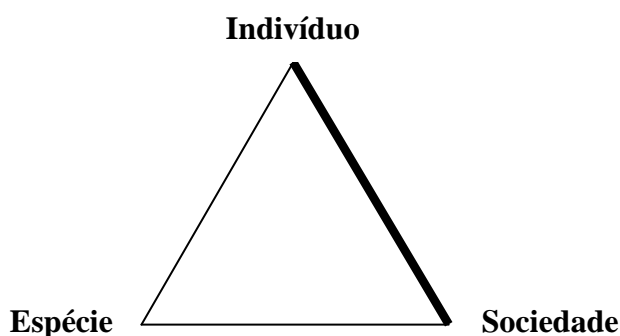
dar continuidade ao relatório da UNESCO, e reporta para a necessidade de se repensar a educação atual, uma vez que muitos problemas educacionais ainda continuam ignorados. Morin referencia sete saberes atribuindo a “saber” o mesmo sinónimo de “conhecer”, ainda que etimologicamente se diferenciem e estabelece a necessidade de se adquirir sete conhecimentos vitais para “a condição humana”, intimamente relacionados à ética, aos valores morais e espirituais. Estes conhecimentos, como já dissemos, aprofundam e alargam os quatro pilares da educação.

O primeiro saber a que o autor denomina “*As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*”, realça a necessidade do aprender a conhecer (primeiro pilar da educação), de modo a nos tornarmos lúcidos, através do raciocínio lógico, autocrítico, a fim de evitarmos os erros e as ilusões que existem em todo objeto de estudo. Desta maneira, a educação deve ensinar o indivíduo “como aprender” a “aprender a aprender” e “como usar” o seu conhecimento adquirido para a resolução de problemas futuros, evitando repetir os erros do passado.

Para o segundo saber: “*Os princípios do conhecimento pertinente*”, Morin é categórico ao afirmar a necessidade da “reforma do pensamento” como um meio para se conhecerem os problemas do mundo, de forma contextualizada, permitindo, assim, a organização do conhecimento, pois não é possível ensinar e estudar as informações como dados isolados, redutores, uma vez que o conhecimento só faz sentido se puder ser integrado num todo. Para a educação, isso seria promover a inteligência geral, favorecendo “a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais” (Morin, 2003, p. 39). Também aqui, este saber, complementa a ideia do primeiro pilar da educação.

Quanto ao terceiro saber, “*Ensinar a condição humana*”, parece claro que vai ao encontro do terceiro pilar da educação, onde o homem, consciente de “ser humano” holístico, com uma identidade própria, torna-se comum aos demais seres humanos, pois a espécie humana, no globo terrestre, é única. Portanto faz sentido, conhecer-se a si mesmo, afirmar-se na sua “relação cérebro-cultura” (*Ibidem, ibidem*, p. 52) para depois ser capaz de conhecer o outro, com as suas diferentes particularidades, mas, ao mesmo tempo, que dependem do desenvolvimento conjunto de todos os seres, uma vez que “as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura” (*Ibidem, ibidem*, p. 54).

Figura 4. O circuito indivíduo/sociedade/espécie.



Fonte: In: Morin, E. (2003). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, p. 54.

Importa agora definir cultura na perspectiva de Morin (*Ibidem*, p. 56) como um conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, crenças, valores, ideias e mitos, transmitidos de geração em geração e que se reproduz em cada indivíduo, além de controlar a sociedade e manter a complexidade pessoal e social. A diversidade cultural enriquece e complementa o saber de um indivíduo.

O quarto saber “*Ensinar a identidade terrena*” vem na sequência do anterior e também enriquece o terceiro pilar da educação, uma vez que a pessoa deve conhecer-se a si, ao outro e ao mundo. Aponta para a importância de conhecer o mundo atual pela história planetária com todas as suas conquistas, mas também, todas as devastações, domínios e erros que marcaram a trajetória do homem sobre a Terra, de forma a desocultar o passado para melhor compreender o hoje. É necessária a “reforma do pensamento”, pois mesmo vivendo num mundo globalizado, com grandes avanços tecnológicos, o homem pensa e age de forma individual, egoísta, estreita e fragmentada.

À educação compete ensinar e mostrar que “é necessária uma visão mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...” (*Ibidem, ibidem*, pp. 69 e 70).

“*Enfrentar as incertezas*” é o quinto saber e diz respeito ao futuro incerto do homem em si e da humanidade em geral. As constantes e rápidas transformações impulsionam a evolução planetária e levam consigo, também, destruições que nos conduzem para as incertezas ou, nas palavras de Morin: “a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida” (*Ibidem*, p. 85). Quais seriam as estratégias para se lidar com esta questão? Morin aponta-nos que a resposta às incertezas encontra-se também na educação, preparando as mentes humanas, desenvolvendo a capacidade de escolhas refletidas necessárias à tomada de decisão e à necessidade de mudanças comportamentais. Esta perspectiva converge para o

eixo “aprender a fazer” e “aprender a ser” (segundo e quarto pilares da educação, respetivamente).

Quanto ao sexto saber, titulado de “*Ensinar a compreensão*” acreditamos, encontrar-se interligado aos quatro pilares da educação, pois é necessário, primeiramente, conhecer-se a si mesmo, aos outros e ao mundo para que se consiga atingir a pluralidade complexa da própria mente, das atitudes e comportamentos alheios e do planeta e, como diz Morin, “a compreensão humana” como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (*Ibidem, ibidem*, p. 93). Só assim, compreendendo a raiz e a causa dos problemas humanos chegaremos à descoberta dos males atuais, como o racismo, a xenofobia, os fanatismos, as intolerâncias religiosas e o próprio orgulho do “Eu”. É importante que a educação fomente a paz, a disciplina, a compreensão nas relações interpessoais a fim de se diminuïrem o medo e as agressões físicas e morais. É nesse sentido que importa levar as pessoas a aprenderem a comunicar entre si, desenvolvendo nelas habilidades sociais e competências pessoais e sociais, o que seria um caminho para o abandono do egocentrismo que reduz e embrutece o homem, tal como refere Del Prette e Del Prette (2009, p. 50) “a aprendizagem se dá continuamente durante toda a vida, permitindo que dificuldades ocasionais ou *deficits* possam ser superados”.

Portanto, Morin afirma que “a ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda e em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado (...) A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão” (*Ibidem*, p. 99), pois compreender é humanizar.

Finalmente o sétimo saber, “*A ética do género humano*”, também reúne em si as ideias dos quatro pilares da educação, uma vez que “indivíduo/sociedade/espécie” são, na visão de Morin, coprodutores um do outro, pois apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se (*Ibidem*, p. 105) o que, segundo o autor, é no “seio desta tríade complexa que emerge a consciência” (*Ibidem*, p. 106).

Mais uma vez, a educação, aqui, tem um papel crucial e difícil, pois não basta dar lições de ética e moral, de caráter mais abstrato, é necessário formar e reformular a mente humana, ensinando competências pessoais e sociais num treino real e concreto, contínuo e sistemático, em todos os tempos e idades, o que permite ao indivíduo tomar consciência e aprender, primeiro para a sua própria melhoria e, seguidamente, firmando-se no outro, na sua alteridade para que, num processo de humanização, seja capaz de atingir a “cidadania terrestre” que é, nas palavras de Morin (*Ibidem*, p. 115) uma finalidade porque procura “a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena”.

2. UMA PEDAGOGIA PARA ADULTOS

Aceitamos como paradigma para o desenvolvimento do nosso estudo e, acima de tudo, para método da nossa ação, a pedagogia freireana cujo objetivo maior da educação é a consciencialização do sujeito através da análise social do indivíduo no seu próprio meio (leitura social) que o capacita para a transição da consciência empírica e/ou ingénuo para a consciência científica e/ou crítica. Esta abordagem fundamenta-se nos quatro pilares da educação, dos quais já falámos, e que valorizam o raciocínio lógico e coerente e, também, na relação de ajuda. Por outras palavras, o que Freire (1987) sugere é que a prática, numa sala de aula e/ou formação, deve desenvolver o espírito crítico da pessoa (aluno e/ou formando) que desperta e liberta a mente numa “tomada de consciência” do real, o que lhe permitiria atingir a “maturidade”. Oliveira (2007, p. 153) explica que a pessoa, sendo um ser complexo bio-psico-socio-existencial, para atingir essa maturidade, deverá abranger várias dimensões. Ao nível *psíquico*, o indivíduo deverá ter uma boa capacidade de raciocínio, força de vontade e riqueza de afetos; *ao nível social*, deverá ter capacidade de relacionar-se por meio do diálogo e da colaboração; *ao nível transcendental*, deverá dotar-se de um projeto de vida capaz de ir além da realidade terrena. Por outras palavras, a maturidade implica um equilíbrio adquirido progressivamente o que não quer dizer “ser idoso”, pois a maturidade, do ponto de vista desenvolvimental, é inerente à idade cronológica e pode abranger crianças, adolescentes e adultos. Desta forma, maturidade consiste em apreciar as coisas simples, ser capaz de envolver-se ativamente em desafios e em enfrentar os acontecimentos quotidianos que afetam toda a trajetória de vida do indivíduo. Ser maduro é saber viver o presente, onde a calma do homem que atingiu este estágio da vida é refletida sem as fantasias da mocidade inexperiente.

Para que tudo isso se concretize, Freire propõe-nos a necessidade de fomentar uma “pedagogia dialógica” como recurso e, ao mesmo tempo, um instrumento metodológico para desenvolver tal consciência crítica, pois “na medida em que o homem reflete sobre si e sobre o mundo, aumenta o seu campo de perceção (*Ibidem, ibidem*, p. 71). Sobressai ainda a importância da relação de alteridade e a memória que favorecem a construção e reconstrução de um novo olhar para as experiências passadas, os factos presentes ressignificados numa projeção para o futuro. A ideia de Freire, em relação à educação de adultos, no nosso caso, os idosos, incide sobre os pontos fortes do indivíduo, oferecendo oportunidades e recursos para que as pessoas ganhem experiências e competências, no sentido de serem capazes de controlar as próprias vidas.

Nesta perspectiva, as pessoas não aprendem sozinhas, uma vez que, para além da presença e do diálogo com o outro, a educação ocorre mediada pelo mundo, pois cada um possui a sua história e cultura e é nas relações interpessoais, afetivas e democráticas, onde o sujeito não é ser individual, mas coletivo. Conforme falámos anteriormente no terceiro saber, apontado por Morin, “*Ensinar a condição humana*”, em que o homem, apesar de ser único e possuir a sua identidade, torna-se comum aos demais seres humanos, pois que uns dependem dos outros e complementam-se através das relações para produzirem a sociedade em que vivem. Assim, a interação é vista como uma troca constante de saberes e culturas (empíricos e informais), em articulação com conhecimentos científicos, ou seja, uma interação entre o viver e o saber, com o fim de promover a aquisição de habilidades sociais e competências, capazes de levar o idoso a compreender melhor as outras pessoas e o mundo. Compartilhar experiências é uma forma de ressignificar o próprio processo do envelhecimento, redefinindo saberes e novas formas de se relacionar. Por outros termos, seria uma reconfiguração cognitiva através da relação de ajuda ao outro sendo esta definida por Rogers (2009) “como sendo uma situação na qual um dos intervenientes procura promover numa ou noutra parte, ou em ambas, uma maior apreciação, uma maior expressão e uma utilização mais funcional dos recursos internos latentes do indivíduo”. (p. 63)

Melhor ainda, a relação de ajuda pressupõe que uma das partes, ou ambas, durante uma relação dialógica, procurem fomentar o crescimento, o desenvolvimento e a maturidade da outra parte. O objetivo de se utilizar e aplicar a relação de ajuda situa-se sempre em melhorar o outro, possibilitando-lhe ser capaz de desenvolver algumas atitudes e habilidades sociais, nelas inclusas o saber ouvir o outro, o demonstrar afeto, ser tolerante, ser empático, demonstrar interesse, ser assertivo e congruente. Lembramos que, para Rogers (Ibidem, p. 76), ser “congruente” implica que qualquer atitude ou sentimento experimentado seja adequado à consciência que se tem dessa atitude ou sentimento. Isto quer dizer que as atitudes e sentimentos demonstrados mesmo através de expressões físicas devem ser “coerentes” com as palavras de quem se expressa.

Na nossa ação educativa/pedagógica, utilizamos o diálogo durante a aplicação da técnica do espelhamento como estratégia no sentido de ir ao encontro dessa ideologia de Freire e Rogers, pois a troca de experiências possibilita, entre os sujeitos, a reflexão sobre as suas próprias competências e conhecimentos. Esta atitude leva o indivíduo a avaliar e a transferir, com a ajuda do outro, as suas necessidades atuais, envolvendo-os num processo de aprendizagem e autoaprendizagem.

Phaneuf (2005), considera que a relação dialógica fomenta a relação de ajuda, uma vez que é através da comunicação, verbal ou não verbal, que se desencadeia uma troca que favorece um clima de compreensão e apoio. A relação de ajuda permite que o indivíduo se compreenda melhor a si próprio, levando-o a “abrir-se à mudança e à evolução pessoal” (pág. 324) de forma a tornar-se mais autónomo e independente,

A autora valoriza nesta relação de ajuda através da comunicação, alguns conceitos base, tais como:

- A confiança no ser humano e o respeito pela sua dignidade.
- A tendência atualizante que o impulsiona a explorar as suas potencialidades.
- A importância da autonomia na evolução pessoal.
- A necessidade da relação como húmus favorecedor do desenvolvimento do ser humano.
- A utilidade da enfermeira (do outro) como instrumento e modelo de mudança. (pág. 324)

Retomando Freire (2002, p.43) pode-se identificar uma outra preocupação do autor inerente ao facto de que o sujeito tem a necessidade de se habilitar para “ler o mundo”, através do que lhe permitirá aprender a ler a realidade, com lucidez, “aprender a conhecer” (primeiro pilar da educação) para, depois, poder reescrever tal realidade e transformá-la “no pensamento certo que envolve o movimento dinâmico dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (segundo pilar da educação), uma vez que entendemos que transformar a realidade significa nela intervir e atuar como “cidadão terreno”.

Ainda segundo a ideologia do mesmo autor, é na “tomada de consciência” que se permite ao indivíduo, primeiro conhecer-se a si, depois ao outro e, a seguir, o mundo (terceiro pilar da educação), o que significa construir um caminho que vai do senso comum até uma visão reflexiva-crítica da realidade, porque, “é pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, *ibidem*, p.43). Esta “tomada de consciência” exige uma “mudança de mentalidade”, tal como nos refere Morin, no seu segundo saber – “*Os princípios do conhecimento pertinente*” – no qual utiliza a expressão “reforma do pensamento”, para a qual Abraham *et al.* no manual *Learning That Works for Older People – The LENA handbook, 2007*, atribui a seguinte concessão: alterar a noção de identidade de aceitação do destino passivo (reforma) para a perceção da construção ativa da vida, com o fim de preservar o seu próprio bem-estar e o do seu País, uma vez que, em termos sociais e económicos não se pode dar ao ‘luxo’ de se recostar e esperar que tomem conta de nós.

Este processo de “tomada de consciência” é constante e decorre ao longo da vida de uma pessoa, o que pressupõe afirmar que o ser humano é “histórico e inacabado”, tem sempre

algo a aprender e reaprender, formular e reformular, “num permanente processo social de busca” (Freire, 2002, p. 61).

3. A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO EDUCACIONAL PARA O BEM-ESTAR DO IDOSO

A velhice deve ser encarada como uma fase produtiva e não como uma fase de estagnação. Tal como Simões (2006, p. 101), acreditamos que os idosos representam um potencial ativo, pois contribuem para a resolução de problemas da atual sociedade. Todavia têm sido desprezados, desaproveitados e não nos parece, a curto ou médio prazo, que a sociedade esteja disponível em aproveitar as capacidades de “maturidade” e “sabedoria” dos idosos acumulados ao longo de toda uma existência.

Depois de nos referirmos à maturidade, queremos agora direcionar o interesse para a “sabedoria”. Corroboramos Oliveira (2008, p. 95), que a define como uma característica adquirida através da experiência da vida, permitindo ao ser atingir um equilíbrio entre a cognição e a afetividade, o que lhe dá uma visão global, “essencial da vida”. Para o autor, ser sábio, significa atingir o ponto culminante do pensamento, harmonizando-o com a emoção. Nas palavras de Zimerman (2000, p. 7), implica que “a experiência pessoal, acumulada e elaborada, seja a base para uma existência sábia”. Na linguagem literária de Rubem Alves (2004) este define a sabedoria e:

Sábio não é quem sabe mais que os outros. O Tao-Te-Ching faz uma distinção entre o erudito e o sábio. O erudito é aquele que ajuntou muitos saberes. O sábio é aquele que, saboreando os saberes ajuntados, se dá conta de que muitos deles não têm gosto, ou que têm um gosto que não lhe agrada. O sábio – degustador – livra-se deles. O erudito soma saberes. O sábio diminui saberes. Ele escolhe o que é essencial. Os saberes essenciais são aqueles que nos ajudam a viver. (pp. 76 e 77)

Assim, da mesma forma que a maturidade, nem todos que envelhecem atingem a sabedoria. Pode dizer-se que a maturidade e a sabedoria pertencem aos “anciãos”. Na Bíblia e na Antiga Grécia, o ancião era aquele que atingia um estado de maturidade e significava “pessoa idónea e sábia”, proveniente de uma vida “farta de dias”. Metaforicamente, o ancião representava o fruto maduro que pende, inclina a sua frente sobre o coração, passando-nos a ideia de querer converter em amor todo o seu saber, o seu vigor e as suas lembranças.

Parece evidente que um dos meios para se atingir uma velhice bem-sucedida, próxima da maturidade e da sabedoria é através do processo de educação contínua. De novo,

recorrendo às ideias de Freire, uma atitude humanista caracteriza-se pelo direito da pessoa, através da educação, como um meio de “empowerment”, isto é, um meio de se capacitar, adquirindo habilidades e competências que lhe permitirão controlar a sua própria vida de forma autónoma, consciente, assertiva e participativa na sociedade, criando-lhes possibilidades e opções.

Nesta linha de pensamento, Derntl e Watanabe (2004) vêm sugerir um modelo de aprendizagem para adultos, voltado para a Promoção de Saúde. Desenvolvido por Knowles³, é uma disciplina especializada em educação, com método e técnicas participativas que levam a pessoa à “tomada de consciência” com base em questões de interesse do adulto. Estes autores descrevem o modelo para a Promoção de Saúde tendo por base a importância da relação do idoso com o profissional da saúde num ato de reciprocidade, igualdade e democracia, onde a participação ativa dos idosos, na gestão da sua aprendizagem, é estruturada pelo diálogo interativo (temos aqui a ideologia de Freire). O modelo assenta na experiência de vida como um eixo fundamental para toda a sua processologia, tendo os seguintes pressupostos:

1º *Necessidade de conhecer*, onde os idosos devem conhecer a razão de se aprender algo novo, para, a seguir, adotarem novos comportamentos. Este primeiro pressuposto tem analogia, segundo a nossa visão, ao primeiro pilar da educação “aprender a conhecer”.

2º *O autoconceito daquele que aprende*. Os idosos têm consciência dos seus conhecimentos e sentem a necessidade de serem compreendidos pelos outros. Esta ideia encontra eco no terceiro pilar da educação “aprender a viver juntos”. Para além da compreensão pelos outros, para tomar as suas decisões na sociedade em que se está inserido, deve conhecer o mundo. Pereira (2008) ainda enfatiza este aspeto dizendo que, o conhecer-se a si mesmo é uma exigência de todos os tempos, pois que, sem o conhecimento de nós próprios seria impossível compreender os nossos conhecimentos e as nossas realizações. Aquele que tem consciência de si (autoconsciência) das suas possibilidades, do seu valor e das suas próprias ações, compreende também, o conceito de alteridade. Nas palavras de Pereira, “o eu só o é diante do outro” e acrescenta que “o eu e o outro precisa ser necessariamente

³ Malcolm Knowles (1913 – 1997), foi o diretor executivo da Associação de Educação de Adultos dos Estados Unidos da América. Knowles desenvolveu uma base conceptual específica para a educação e aprendizagem de adultos através do conceito de andragogia que é a arte ou a ciência de orientar adultos a aprender. Andragogia remete ao conceito de educação voltada para adulto em contraposição à pedagogia, que é a educação voltada para a criança.

O seu trabalho foi significativo na reorientação de educadores de adultos a partir de “educar as pessoas” para “ajudá-las a aprender”.

Contribuiu para o desenvolvimento de noções de educação de adultos informal, andragogia e autodireção. (fonte: Smith, M. K. (2002) “Malcom Knowles, educação de adultos informal, autodireção e andragogia, *a enciclopédia de educação informal*, www.infed.org/pensadores/al-knowl.htm).

ético”, aspeto este que é justamente abordado por Morin a respeito da *Ética do género humano*, no seu sétimo saber.

3ª *A experiência daquele que aprende* é fundamental para o indivíduo que envelhece, pois a sua experiência de vida tem uma importância e referência nas suas aprendizagens futuras (segundo pilar da educação “aprender a fazer”).

4º *A disposição para aprender* em que os idosos só aprendem o que sentem necessário, útil e prático para enfrentarem esta fase da vida (quarto pilar da educação “aprender a ser”).

5º *A motivação para aprender* significa que os idosos sentem motivação para aprender aquilo que os ajudará a realizar tarefas ou lidar melhor com os seus problemas (segundo e quarto pilares da educação), reforçando a ideia de que a “motivação” é um fator determinante para a aprendizagem dos idosos.

Obviamente que tal modelo, voltado para a Promoção de Saúde, procura atingir competências de autonomia, independência, autocuidado e capacidades funcionais para a saúde do idoso. Achamos curioso nesta metodologia de um modelo que, sendo da medicina da saúde pública, contém em si os quatro pilares da educação, onde se encontram implícitos os seus pressupostos educativos e/ou pedagógicos, que vem enriquecer e validar o nosso projeto com o qual reafirmamos a importância do processo educativo para o bem-estar do idoso, com o fim de promover a capacitação social.

Este enfoque vai ao encontro do que Neri (2005, p. 15) afirma ser importante nos processos intelectuais para o bem-estar e autonomia dos idosos, do ponto de vista social e económico, uma vez que a velhice disfuncional acarreta altos custos para os Estados. A autora aponta ainda a educação como uma forma de manter a integridade nos processos intelectuais como um dos meios de dar continuidade aos mecanismos de autorregulação da personalidade do indivíduo e como uma forma de determinar a boa qualidade de vida.

Além deste modelo apresentado para a educação na Promoção de Saúde, Cachioni e Neri (2005) falam da importância de um programa educacional dentro das UTIs, que têm por finalidade proporcionarem uma nova rede social para os idosos e de satisfazerem as suas necessidades e preocupações de ordem moral, estética, intelectual e cultural “oferecendo oportunidades de compensação e enriquecimento cognitivo, de integração e reconhecimento social, de satisfação” (*Ibidem, ibidem*, p. 41). As UTIs apresentam-se, ainda, como um espaço onde o contacto intergeracional é frequente já que, na sua maioria, muitos formadores são bem mais novos do que os formandos, onde se privilegia a realização de pesquisas, tais como o desenvolvimento deste nosso projeto, cuja maior finalidade é o de melhorar o bem-estar

subjetivo de cada idoso que aceitou trabalhar e colaborar connosco. A nossa ação educativa/pedagógica está assente numa pedagogia dialógica/participativa onde as experiências de vida e as capacidades cognitivas são relevantes para o desenvolvimento do mesmo estudo.

Desta forma, o processo educacional ao longo da vida e uma educação para o envelhecimento visam a aquisição de atitudes e comportamentos que favorecem a adaptação do idoso em relação a si e à sociedade em que está inserido, contribuindo para a formação de uma autoperceção positiva (Monteiro & Neto, 2008). A educação para idosos é entendida como um instrumento de “promoção social” que visa uma forma de manter corpo e mente ativos por meio de atividades educativas. As UTIs trabalham com este objetivo e têm como base o conceito de educação permanente, o que pressupõe a atualização de saberes e culturas através da troca de experiências, da relação interpessoal e integração “viver e saber”, da aquisição de competências para melhor compreender a si, os outros e o mundo. É sobretudo aqui, neste último aspeto que procuramos desenvolver a nossa ação educativa/pedagógica.

Monteiro e Neto (2008, p. 56) abrem-nos um leque de contributos que a educação pode fornecer à terceira idade:

- 1- *aspetos relativos ao bem-estar*, quando a atividade está voltada para a promoção de saúde;
- 2- *desenvolvimento pessoal*, no sentido de manter e desenvolver novas habilidades e competências pessoais e sociais;
- 3- *aspetos sociais*, no sentido das atividades estarem voltadas para um espaço educacional, cultural, participativo e produtivo na sociedade, além da promoção e ampliação de novas redes sociais;
- 4- *conhecimentos/compreensão*, quando a atividade está voltada para a aquisição e atualização de informações e saberes que se tornam veículos para o desenvolvimento do sentido reflexivo-crítico.

A educação também pode ser vista como uma ação cultural para a conscientização do sujeito. De acordo com as ideias de Freire, a ação educativa para idosos deve ser uma ação cultural, na medida em que se aplica a relação dialógica crítica e a relação de ajuda para que o processo educacional se emancipe no sentido de “libertação” do “eu” para a “tomada de consciência”. Segundo Silva (1990),

A ação educativa é cultural e opõe-se à redução ideológica [...], porque procura criar instrumentos de defesa contra o “conhecimento falso” induzido pela manipulação ideológica e procura respeitar a articulação das dimensões cognitivas, afetivas, [...] ativas da vida humana. (p. 112)

O que Silva propõe acima, é procurar criar estratégias que capacitem o idoso para se defender “contra as cegueiras e erros dos conhecimentos”, das ilusões, e das quais falámos anteriormente, segundo os pensamentos de Edgar Morin. Silva, nesta citação, defende ainda uma ideologia que respeite o ser como pessoa em todos os níveis: cognitivo, afetivo, emocional e humanista, ou seja, o ser humano holístico.

A conquista do conhecimento é um tesouro pessoal e intransferível que se multiplica quando partilhado. A luta por adquiri-lo pode ser vista como um empreendimento que aumenta ao longo da vida.

4. AS HABILIDADES SOCIAIS E AS COMPETÊNCIAS DA TERCEIRA DIMENSÃO COMO VEÍCULOS PARA SE DESENVOLVER A CAPACITAÇÃO SOCIAL

Depois de anteriormente temos abordado a importância da educação de adultos no seio das UTIs e tendo deixado expresso que a nossa ação educativa/pedagógica do projeto incide sobre a capacitação social do idoso, delineamos, a seguir, a estrutura deste trabalho com base nas habilidades sociais e competências da terceira dimensão as quais merecem, da nossa parte, uma clarificação dos seus conceitos. Neste sentido procurámos na área da Psicologia e encontramos para a aptidão o significado de uma predisposição inata do indivíduo e que conforme este começa a crescer e a se desenvolver no seu meio familiar, escolar e social, tendem a evoluir, num processo dinâmico, passando a desenvolver-se, transformando-se em habilidades. Sob este ponto de vista, as habilidades são educáveis. Na área da Educação, a habilidade é o *saber fazer*, o *saber conviver* e o *saber ser*. Segundo Moretto (citado em Brasil, 1997), a habilidade é uma ação física ou mental que indica a capacidade adquirida, tais como são o identificar variáveis, compreender fenómenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular. Portanto, habilidade é a capacidade do indivíduo de realizar algo.

Um envelhecimento bem-sucedido implica desenvolver, também, relacionamentos bem-sucedidos e, para tal, é indispensável adquirir e aperfeiçoar as nossas habilidades sociais.

A definição de habilidade social não é tarefa fácil, pois além de divergir de autor para autor, Caballo (1987, p. 10) explica-nos que não existe um critério absoluto de habilidade social, uma vez que, nesta perspetiva, a habilidade social deve ser considerada dentro de um marco cultural determinado e, obviamente, os padrões de comunicação sofrem variações entre

culturas e até mesmo dentro de uma mesma cultura, pois depende de fatores como idade, sexo, classe social e educação. Ou seja, há uma série de enfoques diferentes que variam de acordo com o indivíduo, sendo também verdade que diferentes situações requerem diferentes condutas.

O mesmo autor (*Ibidem*, p. 23) define o termo “social” como um adjetivo que qualifica os termos competências e habilidades quando, do nosso interesse, na conduta de uma pessoa tem lugar dentro duma perspectiva social. Mais recentemente, Del Prette e Dell Prette *et al.* (2009) consideram que,

As habilidades sociais como um construto descritivo, inferido a partir de comportamentos sociais observáveis, a sua observação direta, seja em contexto natural, seja em situações estruturadas, requerem definição *a priori* ou *a posteriori*, de classes de habilidades sociais específicas (p. 215).

Para estes autores, elaborar um sistema de classes e subclasses de habilidades sociais facilita a análise de materiais obtidos a partir de registo de fichas de observação ou de videogravação. É esta sugestão que procuramos seguir no nosso estudo durante as sessões práticas com a técnica do espelhamento. Recorremos às videogravações para uma análise mais profunda e pormenorizada dos dados recolhidos, além de elaborarmos matrizes com classes e subclasses de habilidades e competências tendo por base, ainda, os quatro pilares da educação, adaptados conforme os nossos objetivos.

Gresham (2009, p. 21) afirma que as habilidades sociais são contextuais, baseadas em julgamentos e definidas “como os comportamentos sociais que ocorrem em situações específicas que resultam em desfechos sociais importantes”. Bandeira (2006, p. 210) complementa a ideia sobre habilidade social incluindo nela as habilidades necessárias que permitem a pessoa entrar em contacto com outras pessoas através da interação social e, também, ser capaz de pedir ou dar informação, expressar um sentimento de satisfação/insatisfação, receber uma crítica justificada e de recusar uma solicitação indesejável, ou seja, habilidade social é a capacidade de ser assertivo, ao mesmo tempo, que empático. A autora define ainda (*Ibidem*, p. 215), a habilidade social como um desempenho e não um traço e acrescenta ao conceito uma subárea a que se refere à assertividade.

De um modo geral, poderíamos sintetizar que as habilidades sociais são as necessárias para que o indivíduo possa interagir com o outro, num determinado contexto social e ser culturalmente aceite e bem-sucedido nestas relações interpessoais. Para Caballo (1987, p. 1), a comunicação interpessoal é parte essencial da atividade humana, pois quase todas as horas em que nos encontramos “acordados” passamos, de alguma forma, a interagir socialmente com

outra pessoa ou com um grupo de pessoas. Além disso, “as habilidades sociais formam um elo entre o indivíduo e o ambiente (*Ibidem, ibidem*, p. 2).

Em relação ao conceito de competência, Fleury e Fleury (2001), definem-no como “o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação”. Isto significa que a competência pressupõe operações mentais, tais como mobilizar, integrar e transferir (saber fazer) os seus conhecimentos (saber), recursos e habilidades (saber ser), num determinado contexto, a fim de ser capaz de solucionar determinadas situações novas e concretas, de modo a ser bem-sucedido. Para completar esta ideia, Bayardo (1998) esclarece que “a competência não se identifica em realizações isoladas e pontuais, mas com desempenhos que expressam o domínio de uma prática”. Jardim e Pereira (2006, pp. 44 e 45) distinguem três tipos de competências:

1ª *competências básicas* que são adquiridas na infância e na primeira adolescência, nomeadamente por meio da educação e formação. São elas a capacidade de leitura e escrita; a realização de operações matemáticas simples; uso das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação); o conhecimento dos signos e símbolos culturais; algumas noções de ética e de relacionamento interpessoal;

2ª *competências transversais* também denominadas “soft skills” ou “competências da terceira dimensão” (designação esta que adotamos por se encontrar validada pelas Ciências da Educação in: Barbosa, 2004) são competências comuns a diversas atividades, uma vez que são transferíveis de função para função e, principalmente, porque têm a ver com as capacidades de gerir recursos do Eu (*competências intrapessoais*: atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir dinamismo intrapsíquico – autoconhecimento, autoestima, autorrealização – é a otimização dos recursos internos e a perceção de si mesmo com o fim de ser bem-sucedido na vida pessoal; de *relacionamento interpessoal*: implicam as capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre os outros – empatia, assertividade – são atitudes positivas e, ao mesmo tempo, habilidades sociais para gerir as interações, com o fim de ser bem-sucedido socialmente; e o *suporte social*, que se refere às competências profissionais);

3ª *competências técnicas* que estão diretamente relacionadas com o campo profissional e são adquiridas pela educação e formação.

Relativamente ao conceito de *competência social*, Cunha (2006) esclarece que

refere-se a um conjunto de habilidades que o sujeito mobiliza ao deparar-se com situações interpessoais. A competência social implica um grau de eficiência geral no âmbito interpessoal, que inclui interações bem-sucedidas com os outros e um comportamento que se ajusta às normas que regulam a interação social e supõem o respeito aos próprios direitos e aos dos demais. A competência social é, portanto, determinada por fatores ambientais, da personalidade e, sobretudo, pela interação de ambos. (pp. 184 e 185)

Por outras palavras, para Del Prette e Del Prette (2009, p. 9) a competência social “refere-se aos efeitos de um desempenho social que articula pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as pessoas”. Estes mesmos autores falam da importância da competência social para a qualidade de vida de qualquer pessoa, pois é considerada um indicador bastante preciso de ajustamento psicossocial e de perspectivas positivas para o desenvolvimento (*Ibidem*, p. 15).

Do acima exposto, procuramos justificar a nossa escolha em trabalhar as competências da terceira dimensão porque constituem a base das relações interpessoais bem-sucedidas na sociedade atual, já que o nosso estudo pressupõe a capacidade social dos idosos.

4.1. O treino de habilidades sociais

O desenvolvimento das habilidades sociais permite uma melhoria significativa na qualidade de vida do indivíduo e no seu desenvolvimento pessoal, contribuindo para um envelhecimento bem-sucedido. A importância do treino das habilidades sociais, para Caballo (1987, p. 182), pode ser assim considerada: “A sua essência consiste em tentar aumentar a conduta adaptativa e pró-social do indivíduo, ensinando-lhe as habilidades necessárias para o sucesso de uma interação social e com o fim de se atingir a satisfação interpessoal”. Estas habilidades e as competências da terceira dimensão ajudam a pessoa a atingir o *sentido de si*, o que significa *ter consciência de si* para, a seguir, estender-se ao outro e ao mundo, de forma afetiva e consciente, que Barbosa (2010) define como a *extensibilidade de si*, “um exercício prático que a mente exige ao cérebro quando o nosso Eu se estende interativamente no sentido de se ligar ao Mundo” ... e “se cumpre através das práticas educativas” (Almeida & Barbosa, 2010, p. 133). O que procuramos desenvolver através da nossa ação educativa/pedagógica, é o treino sistemático para atingir a *extensibilidade de si*, o que exige um esforço pessoal que se cumpre através das interações interpessoais efetivadas através da relação de ajuda, onde o diálogo é o instrumento facilitador que leva o indivíduo à transcendência, isto é, à tomada de consciência.

Neste exercício, o treino de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão, são como um processo do desenvolvimento da *extensibilidad de si* e requer diversos procedimentos comportamentais e cognitivos, sendo estes últimos a base para se atingir a capacitação social. Entende-se por procedimentos cognitivos a capacidade da pessoa em transformar e utilizar ativamente as informações a fim de criar pensamentos e atitudes para a resolução de problemas futuros e para a redução do *stress*.

Através do treino, as pessoas aprendem a identificar e a modificar certas crenças irracionais que impedem o comportamento assertivo e o desenvolvimento de crenças racionais (Caballo, Iurtia & Salazar, 2009). Estes autores, além de Caballo (1987) explicam que tais crenças irracionais são filosofias do nosso processo cognitivo que se podem encontrar em canções, poemas, provérbios populares e filmes eloquentes da nossa cultura. Estas crenças apresentam-se como consequência à distorção ou negação, de forma discrepante, de acontecimentos reais (Caballo, 1987).

Desta forma, o treino de habilidades sociais permite que as pessoas analisem, reflitam e modifiquem certas formas rígidas e estereotipadas de pensamentos substituindo-as por outras mais flexíveis, a fim de conseguir alcançar a resolução de problemas novos.

Na nossa ação educativa/pedagógica, o objetivo geral do treino de habilidades sociais consiste em permitir às pessoas que tenham eleição sobre as suas atuações de forma congruente (Caballo, 1987). No que concerne aos objetivos específicos, pretende-se melhorar as relações interpessoais e levar as pessoas a identificar, a refletir e a criticar crenças irracionais em si e no outro (relação de ajuda) melhorando, a sua qualidade de vida.

Para a exequibilidade de tais objetivos, a relação de ajuda ao outro e a relação dialógica passam a ser as principais técnicas, aliadas a uma participação ativa dos indivíduos intervenientes.

4.1.1 O desenvolvimento de competências.

Para que se estabeleçam interações sociais bem-sucedidas é necessário um repertório de habilidades sociais que configuram as relações interpessoais, de forma a (re)qualificar os idosos no exercício da sua autonomia e independência. É necessário, portanto, capacitar o idoso no sentido de preservar as suas habilidades ao nível social e cognitivo, nomeadamente no campo da comunicação e interação. Se isto é verdade, não menos verdade é o facto de que poucos são os estudos efetuados com idosos quanto às suas necessidades para um treino de habilidades sociais e competências da terceira dimensão. Porém, analisámos o artigo “Um estudo das capacidades e deficiências em habilidades sociais na terceira idade”, de Carneiro e

Falcone (2004), focalizado ao nível do diagnóstico, e onde os autores estabelecem uma forte relação entre a qualidade de vida do idoso, quanto à questão das suas relações sociais, com o fator de saúde mental e de desenvolvimento. Como sabemos, durante o processo do envelhecimento, ocorre uma diminuição das capacidades sensoriais e, conseqüentemente, há uma redução de prontidão para dar resposta numa determinada situação (Carneiro & Falcone, 2001). Dito isto, algumas habilidades e competências são necessárias para se manter um contacto social que irá, de certa forma, preservar o bem-estar mental e garantir a satisfação pessoal do indivíduo, pois a carência de habilidades sociais provocam dificuldades em situações interpessoais, causando a “solidão social” (Monteiro & Neto, 2008), a baixa autoestima, dificuldade de adaptação às novas situações e resolução de problemas futuros.

De toda a literatura pesquisada e estudada nesta área da Psicologia e com base neste estudo de Carneiro e Falcone (2004), no qual detetaram a necessidade de fomentar a assertividade, a empatia e a capacidade de solucionar problemas interpessoais (habilidades de comunicação) na terceira idade, os autores apontaram para a necessidade de se implementar programas de treinamento em habilidades sociais específicas para esta faixa etária.

Analísamos também Carneiro (2006) no seu estudo denominado “A relação entre habilidade social e qualidade de vida na terceira idade”, o qual apontou uma diferença entre idosos institucionalizados e outros que frequentavam as UTIs. Os idosos institucionalizados apresentaram menor repertório de habilidades sociais e, conseqüentemente, pior qualidade de vida. Este estudo ainda chamou a atenção sobre a importância de se desenvolver e treinar habilidades sociais e competências da terceira dimensão para melhorar a qualidade de vida do idoso, nomeadamente quanto aos fatores de autoafirmação (autoestima), conversação de desenvoltura social (relação dialógica assertiva e empática) e enfrentamento de novas situações (adaptação - resiliência).

Outro dos estudos por nós analisados foi o realizado por Matos, Branco, Carvalhosa, Silva e Carvalhosa (2005) intitulado “Promoção de competências pessoais e sociais nos idosos: programa de intervenção na comunidade” que teve como objetivo a promoção de estilos de vida saudáveis através do desenvolvimento de competências sociais. Os autores referem-se à importância de uma boa adaptação (resiliência) e sentimentos como confiança, sociabilidade e autoestima (autoafirmação) que permitem ao indivíduo sentir-se satisfeito e integrado na sociedade, além da importância de atividades que o tornem socialmente ativos para um envelhecimento bem-sucedido.

Ainda neste estudo, os autores desenvolveram um programa que contempla três aspetos, a referir: *comunicação interpessoal*, que inclui o desenvolvimento do contacto visual

(o olhar no outro), da postura (gestos) e do tom de voz; *competências sociais*, trabalhando o pedir ajuda (relação de ajuda), expressar acordo e desacordo (assertividade) e resistir à pressão dos pares; *role-playing*, permitindo trabalhar a técnica dos grupos foco (debate em grupo), com base em situações problema.

Para nós, este estudo foi significativo, pois procurou trabalhar algumas questões deficientes na terceira idade, já apontadas nos artigos anteriores e, também, tocou em pontos fulcrais citados na literatura, no sentido de se promover a autonomia, a participação social ativa do idoso para se combater o isolamento social, isto porque, segundo Caballo (1987, p. 19), o indivíduo tem de continuar a “aprender” com o fim de continuar sendo socialmente habilidoso.

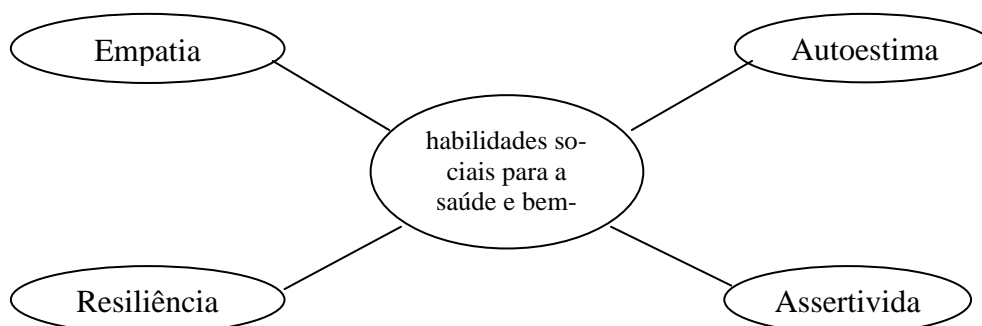
Tendo em conta estes estudos analisados e a literatura estudada, adotamos alguns critérios para estabelecer as habilidades sociais e as competências da terceira dimensão com as quais iremos intervir com os idosos no nosso projeto.

No primeiro critério propomo-nos trabalhar a questão da comunicação interpessoal, tendo como pressuposto prévio que uma pessoa que sabe estabelecer e manter um bom diálogo tem maior êxito nas relações interpessoais e, como consequência, sente-se de forma mais positiva consigo mesmo (Caballo, 1987). Desta forma pretendemos trabalhar a assertividade e a empatia. Outro dos critérios prevê trabalhar a questão da adaptabilidade do idoso, para que este possa ser capaz de perceber e analisar as diferentes situações e intempéries da vida e, nelas, apresentar diferentes comportamentos de forma a minimizar o *stress*. Aqui, iríamos trabalhar a resiliência.

Para o desenvolvimento das duas questões anteriores, apela-se ao terceiro critério necessário a que a pessoa se sinta bem consigo mesma, de forma equilibrada e com um olhar positivo de si, do outro e do mundo, trabalhando, desta forma, a autoestima.

Estabelecemos, assim, quatro habilidades sociais que decidimos organizá-las, didaticamente, para o nosso projeto, da seguinte forma:

Figura 5. Desenvolvimento de habilidades sociais.



Fonte: Figura elaborada pela autora.

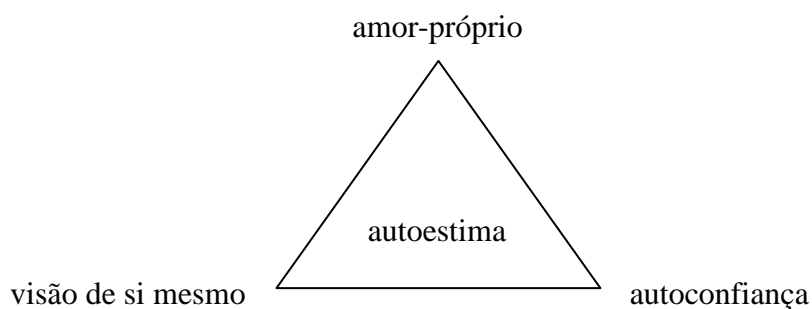
Iniciando pela “autoestima” que segundo Jardim e Pereira (2006, p. 74) “está positivamente correlacionada com um estado de bem-estar psicológico, de integração social”, iremos trabalhá-la no sentido de que esta possa contribuir para um sucesso ao nível pessoal e social. Os autores referenciados são categóricos ao afirmarem que é possível melhorar a autoestima da pessoa adulta, desde que esta esteja disposta a modificar o seu modo de se relacionar consigo e com os outros.

Caballo (1987, p. 82) afirma que as habilidades sociais e a autoestima estão positivamente correlacionadas e explica que se referem à avaliação de uma pessoa sobre o seu próprio valor, adequação e competência. É, portanto, a forma como a pessoa se sente, se está mais ou menos satisfeita consigo, com aquilo que faz e com quem convive, o que é significativamente importante. A sua autoestima eleva-se e a pessoa tem maiores êxitos nas relações interpessoais. Trabalhar a autoestima é pois

abordar a reestruturação cognitiva dos modos de pensar incorretos do sujeito [...] o trabalho de reestruturação é fundamental para que as pessoas diminuam a quantidade de erros cognitivos que atuam como fatores precipitantes e de manutenção dos sentimentos de angústia e dos comportamentos socialmente ineficazes. (Caballo, Irurtia & Salazar, 2009, p.91)

Para que a pessoa se sinta competente e digna de amor, de modo equilibrado, Jardim e Pereira (2006, p. 75) explicam quais os três ingredientes necessários e constituintes da autoestima que apresentamos na figura seguinte.

Figura 6. Os componentes da autoestima.



Fonte: *Figura elaborada pela autora.*

O “amor-próprio” diz respeito ao ser capaz de se respeitar, facilitando uma “visão de si mesmo” positiva, o que pressupõe acreditar nas suas capacidades influenciando de modo significativo, a “autoconfiança” e conseqüentemente ter capacidade para agir e projetar-se para o futuro (Jardim & Pereira, 2006). Uma autoestima elevada exige da pessoa uma atitude afirmativa e positiva face aos acontecimentos da vida, quer os acontecimentos passados, quer os atuais, de forma a saber perspetivar o futuro, pelo que se afirma, segundo os mesmos autores um “processo dinâmico ao longo de toda a história da pessoa.”

A “empatia” refere-se ao “saber colocar-se no lugar da outra pessoa” (Caballo, 1987, Irurtia & Salazar, 2009, p. 73) e é uma das bases da relação interpessoal e, do ponto de vista de Rogers (1975 e 2009), é tida como um processo que significa entrar no mundo particular da percepção do outro e envolver-se de tal forma a ser capaz de “perscrutar o outro”, percebendo os seus pensamentos, sentimentos, emoções e intenções. Por outras palavras, “perceber a experiência subjetiva de outra pessoa” (Jardim, 2007, p. 104). Del Prette e Del Prette (2009, p. 148) afirmam que “as pessoas que exercitam a empatia são vistas como sensíveis, calorosas e amigáveis, produzindo resultados positivos com as demais”.

A empatia, enquanto classe de habilidades sociais, é definida por Del Prette e Del Prette (*Ibidem*, p. 150), como “a capacidade de compreender e sentir o que alguém sente numa situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” e é útil para um bom relacionamento interpessoal e fundamental para a relação de ajuda, vista, ainda como complemento da assertividade, pois gera um maior equilíbrio na relação. Uma atitude empática caracteriza-se pela complexidade de *concentração* que implica dar atenção ao outro de modo a demonstrar interesse em ajudá-lo; *aceitação* que compreende a capacidade de, primeiro, aceitar-se a si próprio para depois, se tornar na forma de relação real, aceitar o que o outro diz sem juízos de valor; *compreensão* que significa compreender os sentimentos e pensamentos expressos (verbais e não-verbais) pelo outro; *individualidade* que se apresenta importante ao vivenciar, junto ao outro a experiência das suas percepções, emoções e sentimentos para que possa, pela razão, ser capaz de ajudar o outro; *encorajamento* que ajuda a manter a própria individualidade e consiste na capacidade de dar uma resposta ao outro dando-lhe um *feedback* de quanto o compreendeu, reafirmando, reformulando, fazendo perguntas, explorando as suas preocupações de forma a encorajá-lo (Rogers, 1975; Falcone, 1999 e Jardim, 2007).

Sendo a empatia uma habilidade da comunicação e da capacidade de entender o sentimento das outras pessoas, poder-se-á dizer que comporta em si uma *dimensão cognitiva* porque permite compreender exatamente os sentimentos e as perspetivas da outra pessoa. Assume uma *dimensão afetiva* pela capacidade de possuir sentimentos de compaixão e simpatia pelo outro e ainda abrange uma *dimensão comportamental* que abarca a capacidade de transmitir um entendimento claro do sentimento e da perspetiva do outro, de tal forma que este se sinta compreendido. (Falcone, 1999 e Jardim, 2007).

Segundo esta ótica, a empatia tem o efeito de validar os sentimentos daquele que está a vivenciar uma determinada experiência, sendo ela positiva ou negativa, fazendo com que

melhore a sua autoestima, facilitando a comunicação, ampliando as trocas e, também, fortalecendo os vínculos de amizade (Del Prette & Del Prette, 2009).

Todavia, para se desenvolver a empatia é imprescindível desenvolver a “escuta empática” (Rogers, 1975 e 2007) que ocorre em duas etapas: compreensão e comunicação. Quanto à compreensão, inclui “prestar atenção” e “ouvir sensivelmente”, a que Falcone (1999) e Jardim (2007) explicam como sendo o “estar com o outro”, física e psicologicamente, demonstrando principalmente por gestos e expressões não-verbais, tais como o olhar diretamente para a pessoa enquanto esta fala, acenar com a cabeça, não cruzar braços e pernas, não demonstrar impaciência. Também utilizar vocalizações breves (por exemplo: *hum-hum*).

“Estar atento” implica ainda procurar identificar sinais que expressam emoções, tais como movimentos corporais, sorrisos e contração de lábios. É importante, também, a relação da voz e o comportamento, como o tom, intensidade, fluência e a observação de respostas automáticas como o rubor e/ou palidez. O “ouvir sensivelmente” implica abster-se de si temporariamente e centrar-se no outro, nas suas palavras, sensações, sentimentos e desejos de forma a compreendê-lo e a aceitá-lo sem juízos de valor.

A segunda etapa da escuta empática é, obviamente, a verbalização, dizendo esta respeito ao ser capaz de demonstrar ao outro que foi por nós compreendido, de forma a encorajá-lo.

O processo empático pode ser sintetizado em três níveis, segundo Del Prette e Del Prette (2007):

- 1º escuta ativa;
- 2ª identificação do problema ou tipo de emoção experimentada pelo interlocutor;
- 3ª expressão da compreensão e aceitação através da verbalização.

É por tudo isso que a empatia, que está relacionada com o resultado positivo, pode ser desenvolvida através do treino cognitivo e experimental e faz-se necessária como uma dinâmica da personalidade. Daí, também, ser um dos motivos de a acrescentar na nossa ação educativa/pedagógica, não para a trabalharmos sob o ponto de vista da psicologia ou da psicanálise, mas sob a perspectiva da educação, de forma a consciencializar e demonstrar, através de textos literários e recontos o que é e como se pode operacionalizar tal habilidade a fim de proporcionar ao idoso uma nova visão, passando pela reconfiguração cognitiva, com o fim de fomentar um desenvolvimento global do idoso através do treino de reestruturação cognitiva (ou reconfiguração cognitiva), fundamental na terceira idade, para que as pessoas possam diminuir a quantidade de erros cognitivos, diminuir os estereótipos que fomentam

sentimentos de angústia e que causam desconforto emocional. Assim, com base em Caballo, Irurtia e Salazar (2009), é importante que o idoso aprenda a identificar os seus pensamentos e autoverbalizações distorcidas sobre determinadas situações sociais e stressantes, além de repensar nos seus próprios comportamentos e levá-los a buscar novas ideias alternativas, mais adaptativas à realidade.

Caballo, Irurtia e Salazar (2009, p. 100) realçam que as causas de um comportamento social pouco habilidoso encontram-se nos pensamentos irracionais e incorretos manifestados através de uma verbalização negativa que ocorre durante e/ou depois de uma situação problemática e também dos estereótipos, dos quais falamos no capítulo I, e as percepções inadequadas de discriminação inapropriada, além da falta de motivação. Tudo isto implica um comprometimento de uma relação interpessoal e pode ser caracterizada pela “rabugice” e negativismo persistentes de certas pessoas que, como consequências podem provocar o isolamento de si próprias e o afastamento das outras pessoas.

Os relacionamentos sociais na velhice são demasiados importantes para se manter o bem-estar e o equilíbrio psicoemocional, além de manter o convívio saudável com os outros e evitar-se a “solidão social”. Para que o indivíduo consiga interagir socialmente de modo eficaz, a manifestação de habilidades sociais são úteis e relevantes pelo que corroboramos com Jardim e Pereira (2006) quando afirmam que o ponto de partida para se preservar e/ou adquirir competências sociais, consiste em conhecer os conceitos básicos das habilidades sociais que se querem melhorar, além de se promover um leque de informações a respeito de como adquiri-las, melhorá-las e afirmá-las. Acrescente-se o ser capaz de demonstrar estratégias e benefícios de forma a levar as pessoas para uma “reestruturação cognitiva dos seus modos incorretos de pensar e que se relacionam com os comportamentos sociais inadequados” (Caballo, Irurtia & Salazar, 2009, p. 91).

Foi com base nestas ideias que incluímos também a “assertividade” no nosso projeto. Jardim e Pereira (2006, p. 105) definem a “assertividade como a capacidade de se autoafirmar na interação social, expressar adequadamente opiniões, sentimentos, necessidades e insatisfações, defender os próprios direitos, sem desrespeitar os dos outros e solicitar mudanças de comportamentos indesejados”. Por outras palavras, é a afirmação do Eu em diferentes situações, cujo “objetivo é a comunicação interpessoal clara, direta e não ofensiva” (Bandeira e Quaglia, 2006, p. 167), pois “a pessoa assertiva é capaz de expressar os seus sentimentos, interesses e necessidades de forma direta, honesta, sem humilhar ou dominar o outro” (*Ibidem, Ibidem, Ibidem*). Numa outra abordagem, Del Prette e Del Prette (2009) complementam a definição da assertividade, desta forma:

A assertividade é uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvam risco de reação indesejável do interlocutor, com controlo da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrolo da agressividade e de outras reações não-habilidosas. (p. 175)

Assim, podemos entender a assertividade como uma forma comportamental de comunicar, o que significa afirmar-se no que se quer, sente e pensa e, em simultâneo, dar espaço para que o outro também se afirme (Jardim & Pereira, 2006). Por ser uma forma comportamental, o indivíduo assertivo, conforme esclarecem estes mesmos autores, durante a comunicação apresenta algumas características, tais como, *contacto visual suficiente*, de forma que o outro compreenda a sinceridade da expressão expressa; *tom de voz moderado*; *postura comedida e segura* e a *expressão corporal congruente com as palavras expressas*.

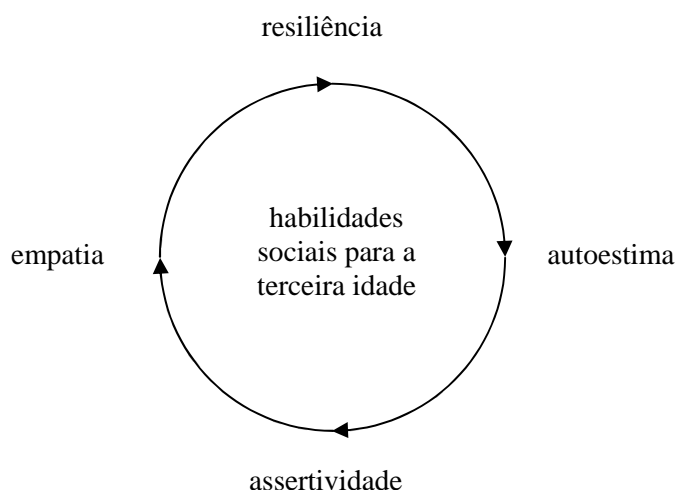
Em relação às atitudes da pessoa assertiva, podemos enumerar as seguintes:

- ouve suficiente o outro para ser capaz de compreendê-lo;
- respeita as pessoas;
- aceita soluções;
- vai direto ao assunto;
- explica as suas intenções;
- insiste na concretização dos seus objetivos.

De uma forma geral, o indivíduo assertivo valoriza-se, respeita-se e, ao mesmo tempo, age de forma com que o outro também se sinta valorizado e respeitado (Bandeira e Quaglia, 2006).

Deixámos para trabalhar a “resiliência” no final do projeto, porque pensamos que, para se ser uma pessoa resiliente, esta deve ter uma autoestima elevada, ser assertivo e empático, pois são habilidades sociais positivas que se fecham num círculo virtuoso com a resiliência.

Figura 7. Habilidades sociais específicas para a terceira idade.



Fonte: Figura elaborada com base no referencial teórico.

Segundo Jardim e Pereira (2006, p. 161), a “resiliência consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e adversidades”. Por outras palavras, é a capacidade de resistir e de superar situações stressantes de modo a ser capaz de recuperar e/ou retomar, positivamente, ao seu desenvolvimento (Loureiro & Sanches, 2006). De acordo com esta ótica, a resiliência adquire uma perspetiva plástica e dinâmica, pois tende a variar ao longo da vida de uma pessoa, conforme esta se desenvolve e modela a sua personalidade, uma vez que, ser resiliente implica o saber adaptar-se às mudanças e às situações que a vida impõem e, para além disso, conforme Jardim e Pereira (2006), o indivíduo deve ser proficiente na arte de manter a calma, a clareza dos objetivos e a orientação em situações adversas e ser capaz de pensar em diversas estratégias a serem adotadas, a nível comportamental, para a resolução de problemas.

É por tudo isto mesmo que uma pessoa resiliente apresenta uma elevada autoestima, é confiante, independente e tem relações interpessoais positivas, pois consegue ser empática e assertiva.

Como dissemos anteriormente, o treino de competências da terceira dimensão, como um processo, irá ajudar o indivíduo a atingir o *sentido de si*, ou seja, a conhecer-se melhor. Isto irá proporcionar desenvolver a capacidade da pessoa em “estender-se” de forma consciente, ao outro e ao mundo. Segundo esta abordagem, a *extensibilidade de si*, desenvolvida e praticada através de uma ação educativa/pedagógica, é o exercício mental que se desenvolve durante as interações interpessoais, na relação de ajuda, e envolve um esforço

complexo que se concretiza pela aquisição de um conjunto de competências de flexibilidade social (Barbosa, 2004; Almeida & Barbosa, 2010). Podemos citar algumas destas competências como respeitar-se e respeitar os outros; saber tolerar e aceitar; saber responsabilizar-se; saber persistir; saber participar; saber selecionar alternativas; saber tomar decisões, pensando as consequências.

Para se conseguir trabalhar a *extensibilidade de si*, é necessário criar e/ou adquirir algumas atitudes típicas. Em relação aos idosos, selecionamos algumas destas atitudes, com base no estudo da literatura e conforme as suas necessidades e perfil. São elas:

- 1- *Criar confiabilidade*, que só se operacionaliza tendo como eixo fundamental a relação dialógica, pois implica a aceitabilidade e a tolerância do outro, aumentando a segurança em si e no outro, pois em qualquer relação, só se pode confiar no outro depois de se confiar primeiro em si próprio (Rogers, 2009; Barbosa, 2004; Almeida e Barbosa, 2010).
- 2- *Levar a refletir e a criticar* que é uma das primeiras atividades da mente extrema através do “pensar”, que implica “construir e manipular imagens, ou seja, representar simbolicamente e mentalmente o mundo” (Pires & Brandão, 2009, p. 95). Desta forma, a capacidade de reflexão implica analisar e interpretar a fim de reinterpretar (Barbosa, 2002), à volta da consciência sobre si mesmo e que decorre através da razão num exercício de autoanálise. Já a capacidade de criticar, a si e aos outros, significa adaptar os seus sentimentos às diferentes situações com que se é confrontado. Isto implica a capacidade e o interesse em realçar pontos positivos e negativos em si e também no outro, cujo objetivo é o de ajudá-lo (relação de ajuda), por outras palavras, significa ser capaz de elaborar críticas construtivas. Rogers (2009) considera o “pensar” algo embaraçoso, isto porque leva a pessoa à tentativa de extrair o significado de algo e, conseqüentemente leva à descoberta de um sentido e de uma estrutura complexa de elementos isolados.
- 3- *Criar momentos de “face a face”* com outra pessoa que significa que estamos a “olhar para o outro”. Caballo (1987) diz-nos que quase todas as interações humanas dependem de olhares recíprocos, o que pressupõem olhar a outra pessoa, ou entre os olhos, ou, geralmente, na metade superior do rosto, indicando que tal “olhar” seja feito a curta distância. Ainda para este mesmo autor, o olhar mútuo denota que se trata tanto de um canal recetor como de um emissor e indica que estamos disponíveis um para os outros, ou seja, que se está a “prestar atenção” no

outro, de modo a perceber os sinais não-verbais que aumenta os “níveis de confiabilidade entre as pessoas” (Barbosa, 2004; Almeida & Barbosa, 2010).

- 4- *Criar momentos para ouvir o outro* que ocorrem durante uma comunicação interpessoal, constituem-se como a “escuta ativa”, ou seja, o “saber ouvir” o outro, o que denota uma atitude de autodisciplina, pois segundo Almeida e Barbosa (2010, p. 107) “sem escuta não há relação [...] grande parte das dificuldades em entender o real poderá estar ligada ao facto de sermos pouco disponíveis para ouvir e contar o que cada um de nós tem para referir desta mesma realidade”. Ser capaz de ouvir o outro, significa compreender como o “real” lhe surge, além de ser capaz de ver o que isso lhe significa, sentindo as suas reações emotivas; é, portanto, chegar a compreendê-lo (Rogers, 2009) evitando, assim, a “surdez psíquica” (Almeida & Barbosa, 2010). É necessário ouvir o suficiente para compreender o ponto de vista e os sentimentos do outro a fim de captar o seu quadro de referência e, a seguir, rever (mentalmente) os nossos comentários para sermos capazes de darmos uma resposta coerente e sem juízos de valor; só assim se pode estabelecer a comunicação recíproca e se atinge um ponto em comum (Rogers, 2009).
- 5- *Pedir ajuda (explicitar necessidades)*, numa relação de ajuda ao outro, é ser capaz de dizer o que lhe faz falta ou necessita, o que exige humildade. É, segundo Barbosa (2004) e Almeida e Barbosa (2010) um exercício de cidadania em que se consegue aprofundar o jogo dos “eus” em presença.
- 6- *Ajudar o outro* é o processo básico da *extensibilidade de si*, que permite crescer e desenvolver-se com receptividade, compreensão, empatia, assumindo uma atitude positiva, a fim de que o outro caminhe para a tomada de consciência (que se desenvolve dentro de si), através de críticas construtivas, através do uso de uma linguagem despida de juízos de valor e que o leve a refletir.

Trabalhamos as competências da terceira dimensão de forma diferente das habilidades sociais, apesar de umas e outras se confundirem e se complementarem. *A priori*, procuramos informar e sensibilizar os idosos a respeito destas seis competências que iríamos treinar durante a aplicação da técnica do espelhamento, pois esta técnica permite “colocar os sujeitos ‘face a face’ com o propósito de que possam dirigir um olhar mais cauteloso, desenvolvendo uma relação amistosa e preparando-se para ouvir o outro a fim de que os seus Eus se afirmem em regime de alteridade” (Barbosa & Leandro, 2010, p. 92). Isto faz, com que possamos por em prática todos os conceitos trabalhados teoricamente, no sentido de se apreenderem as competências da terceira dimensão, levando os idosos, por meio do diálogo interativo e

obrigatório, a atingirem tais competências para o seu próprio desenvolvimento humano e social. Ao mesmo tempo que se espelham, ajudam-se mutuamente a compreenderem-se a si, ao outro e ao mundo.

II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

Houve uma época em minha vida em que pensava sobre o valor de crescer e envelhecer. Nunca mais. Não quero perder a minha velhice, assim como não escolheria ter pulado a minha infância ou adolescência.

Mas eu sinto um senso de responsabilidade cada vez maior com relação a este futuro “eu” e a de todos aqueles cujas vidas podem cruzar o meu caminho. Que espécie de velho serei, se tiver chance? A resposta a esta pergunta depende muito do tipo de pessoa que sou agora. Pois envelhecer é um plano contínuo de autoatuação no decorrer de toda a vida.

Robert Kastenbaun

CAPÍTULO V – METODOLOGIA GERAL

A metodologia tem por objetivo ajudar a entender, nos mais amplos fins possíveis, não os resultados da pesquisa científica, mas o processo em si mesmo (Cohen & Manion, 1990). Os métodos “são uma conceção intelectual, coordenando um conjunto de operações” (Ferreira, 1998, p. 175) e referem-se a “um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade” que envolvem as técnicas que se caracterizam por “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa”.

Conforme a problemática apresentada e segundo a base teórica revista, desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa.

Contudo, por se tratar de uma investigação que implica, de modo direto, um projeto de intervenção científica, com determinados propósitos teóricos, concretiza-se numa investigação-ação, de metodologia quase-experimental, uma vez que investimos na proposta de uma ação educativa/pedagógica de conscientização, de treino e de desenvolvimento de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão com o fim de capacitarmos socialmente os idosos.

Para atingirmos os nossos objetivos, elaborámos alguns questionários estruturados e semiestruturados. Também recorremos à técnica do espelhamento, onde pudemos fazer videograções e o uso da técnica da observação. Estes instrumentos foram aplicados a uma população de nove idosos, de ambos os sexos e com idades superiores aos 50 anos, os quais frequentavam Universidades Seniores.

1. NATUREZA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Metodologia

O processo de metodologia, segundo Fortim (2003, p. 131) “consiste em precisar como o fenómeno em estudo será integrado num plano de trabalho que ditará as atividades conducentes à realização da investigação” e devem adaptar-se e servir de propósitos da investigação. Cabe ao investigador escolher a metodologia que melhor se adegue aos seus objetivos, servindo as necessidades da sua investigação, motivo pelo qual optamos por uma **metodologia qualitativa**, uma vez que esta vai ao encontro dos nossos objetivos que incidem

sobre o desenvolvimento, a análise, a interpretação e a descrição cuidada da ação educativa/pedagógica, com vista à compreensão e contextualização dos fenómenos observados, com o fim de operacionalizar práticas de intervenção orientadas para a capacitação social de idosos. Para esta temática, trazemos à colação Damásio (2008) que nos esclarece que o estudo de fenómenos subjetivos (e aplicável aos cognitivos), mesmo estando condenado a uma certa perspetiva indireta, não impede a caracterização de manifestações externas, portanto

Nada nos impede de tratar cientificamente os fenómenos subjetivos. Quer as pessoas gostem, quer não, todos os conteúdos mentais são subjetivos e a força da ciência provém da capacidade de verificar a consistência de muitas subjetividades individuais (p. 106).

O método qualitativo apresenta algumas características que referenciamos de seguida:

- 1- A abordagem qualitativa é marcada pela *intersubjetividade*, pois o investigador, um sujeito humano, visto como produtor do conhecimento, está ligado ao seu objeto de estudo, interagindo com os sujeitos que participam no estudo e que possuem uma determinada experiência e um saber pertinente. Desta forma, o investigador investiga “com” as pessoas. É esta intersubjetividade que concede uma posição inovadora quanto ao desenvolvimento do conhecimento (Bogdan & Biklen, 1984; Carmo & Ferreira, 1998; Fortim, 2003).
- 2- A abordagem qualitativa apoia-se no raciocínio *indutivo*, pois desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir do resultado dos dados recolhidos, ou seja, não parte das teorias e dos conhecimentos do domínio estudado para explicar ou confirmar o que se observa. Constrói-se um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhe e examina os dados, utilizando o estudo para compreender as questões mais importantes. Assim, a teoria desenvolve-se de “baixo para cima” (Bogdan & Biklen, 1984; Carmo & Ferreira, 1998; Fortim, 2003).
- 3- A investigação qualitativa é *descritiva*. Esta deve ser rigorosa e resulta dos dados obtidos que incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, videogravações, fotografias, dentre outros. Na busca do conhecimento, o investigador tenta analisar os dados respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos e aborda-os de forma criteriosa e minuciosa a fim de se estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1984; Carmo & Ferreira, 1998).

- 4- O interesse dos investigadores no método qualitativo está orientado para o *processo* e não somente nos resultados ou produto final. “ O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1984, p. 51).

A nossa opção pela metodologia qualitativa justifica-se pelas suas características acima citadas, mas também porque, dada a sua natureza, não se pode utilizar grandes populações, que necessitariam de um rigor acrescido da análise e descrição dos dados, segundo um determinado número de fases. Esta metodologia também nos permite uma flexibilidade no plano de investigação.

1.2. Tipologia – Investigação-ação

No contexto educativo e dentro da abordagem qualitativa, utilizámos a **investigação-ação** que, segundo Bogdan e Biklen (1984, p. 292), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” e também porque “é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (*Ibidem*, p. 293). Desta forma, aproximámo-nos do método qualitativo da investigação-ação que Cohen e Manion (1990) consideram ser uma investigação numa pequena escala do funcionamento do mundo real e, também, um exame próximo dos efeitos de tal intervenção. Como uma das finalidades da investigação-ação, apontados pelos autores, é o de introduzir métodos adicionais ou inovadores de ensino/aprendizagem num sistema já existente, então foi o que procurámos desenvolver nas Universidades Seniores quando aplicámos o nosso “modelo” de ação educativa/pedagógica.

Para Bogdan e Biklen (*Ibidem*, p. 297), a investigação-ação “permite que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, como o desempenho na sua solução”. Neste sentido, a investigação-ação permite experimentações em contextos naturais de sala de aula/formação, facilitando a colaboração dos idosos, envolvendo-os num trabalho de constante interação entre eles e a investigadora, com a finalidade de desenvolver um programa de intervenção, na tentativa de ir ao encontro das suas necessidades e de colmatar algumas lacunas ao nível de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão, necessárias para uma (re) capacitação social visando a um envelhecimento com significativa qualidade de vida e bem-estar pessoal e social.

Neste sentido, organizámos uma ação educativa/pedagógica de acordo com a teoria estudada para, posteriormente, verificarmos os seus resultados. Assim sendo, a metodologia

utilizada neste tipo de investigação, enquadra-se na **quase-experimental** que Cohen e Manion (1990) apontam, como principal característica, o facto de o investigador controlar e manipular deliberadamente as condições que determinam as ações que está inserido. Desta forma, a metodologia **quase-experimental** consiste essencialmente em experimentar algo a fim de constatar os seus efeitos, ou seja, “é apoiada por um quadro teórico” (Fortim, 2003, p. 185). Outra característica da metodologia quase-experimental é a de que o investigador adota o seu estudo com grupos que estão “intactos”, quer dizer, que os grupos foram constituídos por outros meios distintos do que a seleção aleatória (*Ibidem, ibidem*).

A nossa investigação implicou, necessariamente, estudar, compreender, explicar e descrever determinantes ou conceitos, de forma minuciosa e cuidada, numa dialética de reflexão – ação – reflexão, contínua e sistemática, que possam estar relacionados ao nosso objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 1998; Fortim, 2003), cuja finalidade é a de averiguar o efeito e o grau de satisfação da nossa intervenção, através de uma ação educativa/pedagógica, junto aos idosos, após um dado período de tempo, ou seja, o investigador, *a priori*, “organiza o que irá ocorrer” (Cohen & Manion, 1990, p. 101).

Este tipo de investigação exigiu a elaboração de instrumentos apropriados para obter as informações necessárias. Por isso, procurámos recorrer de instrumentos já utilizados e validados anteriormente por outros autores da área das Ciências da Educação e da Saúde, que foram por nós adaptados, testados e corrigidos antes da sua aplicação junto aos sujeitos do nosso estudo, após o qual, a descrição dos conceitos ou variáveis conduzem a uma interpretação da significação teórica dos resultados do estudo, bem como da descoberta das relações entre os conceitos (Fortim, 2003).

2. PROBLEMA, OBJETO DE ESTUDO, OBJETIVOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Com base no que deixamos expresso anteriormente e, tendo por fim explicitar as próximas etapas da nossa investigação, apresentamos sucintamente, a problemática que nos motivou ao estudo, o objeto de estudo, os objetivos e as questões da investigação.

2.1. Problematização e objeto de estudo

Falámos na introdução deste trabalho sobre os fatores empíricos que nos preocuparam pessoalmente e são elementos que sustentam esta problemática. Ao procurarmos informações, deparamo-nos com os documentos da Carta de Ottawa (Anexo III) e o documento da WHO (*Active Aging. A Policy Framework – World Health Organization*), que compartilham as mesmas preocupações e problemas a nível mundial que abrangem a longevidade da vida conquistada pelo homem contemporâneo e a necessidade de manter a saúde e a qualidade de vida durante todo o processo de envelhecimento.

Segundo a Carta de Ottawa (1986) a saúde é o maior recurso para o desenvolvimento pessoal e social, direcionado para a qualidade de vida do indivíduo, o que implica a necessidade de se capacitarem as pessoas dando-lhes acesso às informações necessárias para as “habilidades da vida”, fornecendo-lhes oportunidades para fazerem escolhas no sentido de uma vida saudável.

O problema do nosso estudo prende-se ao facto de existirem poucos dados sobre este fenómeno da capacitação social de idosos, voltado para o bem-estar e para a qualidade de vida que devem ser coordenados por diferentes áreas, não só da saúde médica e mental, mas também por nós, profissionais da educação. O nosso contributo, na área das Ciências da Educação, revela-se importante como mediadores deste problema, pelas estratégias de intervenção e de novos programas que implicam a promoção da saúde, no seu sentido mais amplo, capaz de promover e adaptar os indivíduos a uma tomada de consciência para a necessidade de, cada um, ser capaz de cuidar de si próprio e de ajudar o outro através de uma participação ativa. Este fenómeno torna-se ainda mais problemático quando se afirma no documento da WHO (2002, p. 11) que “programas de envelhecimento ativo são necessários para que as pessoas continuem a trabalhar de acordo com as suas capacidades e preferências à medida que envelhecem e para prevenir ou retardar incapacidades”. Este fenómeno é muito significativo e pertinente quer para a sociedade portuguesa em geral, quer para as UTIs e instituições sociais.

Neste quadro, delimitamos o problema do nosso estudo à área das Ciências da Educação, perspetivando que tudo isto requer acesso às informações, oportunidades de novas aprendizagens através da educação, intensificando as habilidades sociais e as competências da terceira dimensão para que os idosos possam adotar uma postura de maior controlo sobre as suas próprias vidas.

Ao nível cognitivo é necessário capacitar, pois “os processos capacitadores recuperam a função e aumentam a participação dos idosos em todas as atividades da sociedade” (WHO,

2002, p. 36) para serem capazes de enfrentar as novas situações da vida, o que inclui, nomeadamente, a resiliência e a autoestima fundamentais para lidar com as doenças crónicas e limitações de um corpo já desgastado pelo tempo. Além disso, também devem estar preparados para evitarem a solidão, o abandono e o isolamento, através de ações educativas/pedagógicas que os esclareçam e os ajudem a treinar a empatia, a assertividade, a ouvir o outro, a refletir e a criticar, a ajudar e a pedir ajuda.

Desta forma, estudámos, sobretudo, os problemas de natureza intrapessoal e interpessoal do idoso, como ser humano holístico, relacionados com o desenvolvimento pessoal e social e, em particular, as habilidades sociais e competências da terceira dimensão no sentido de esclarecê-los, treiná-los e levá-los à transcendência, pois conforme um dos desafios apresentados pelo documento da WHO (2002), para uma população em processo de envelhecimento é o de que os

Pesquisadores precisam definir melhor e padronizar ferramentas usadas para avaliar as habilidades e deficiências e fornecer aos governantes evidências adicionais nos processos-chave de capacitação em diversas áreas, além da medicina e saúde (p. 37).

Portanto, as Ciências da Educação assumem responsabilidades diretas e um compromisso social, compartilhado com as outras áreas, no sentido de promover a saúde e o bem-estar dos idosos. Superar estes desafios, requer um planeamento inovador, pois sabemos que as Ciências da Educação podem ajudar “a reconhecer as pessoas como principais recursos para a saúde, apoiá-las e capacitá-las para se manterem saudáveis a si próprias, às suas famílias e amigos” (Carta de Ottawa, 1986).

Pelo que acabamos de enunciar, delimitamos o nosso objeto de estudo, cujo eixo central é a capacitação social dos idosos e a sua operacionalização, voltada para a necessidade de se organizar uma intervenção educativa/pedagógica, à luz das Ciências da Educação, que consubstancie num projeto válido, fundamentado, significativo e eficaz.

2.2. Objetivos

O objetivo geral que propomos atingir ao longo deste processo de investigação é o de ajudar a pessoa idosa à tomada de consciência, através de uma ação educativa/pedagógica que lhe permita desenvolver e treinar habilidades sociais e, ao mesmo tempo, adquirir competências da terceira dimensão, além de ter confiança e autonomia para se capacitar socialmente a fim de que se adapte e permaneça independente à medida que envelhece. Desta forma, é importante levar os idosos a tomarem consciência da responsabilidade e da

necessidade de investirem nas suas próprias vidas, com o fim específico de se autopromoverem para um envelhecimento com qualidade de vida.

A partir deste objetivo geral, para uma melhor compreensão do fenómeno estudado, temos como objetivos secundários:

- Descrever de forma sequencial e rigorosa a ação educativa/pedagógica aplicada;
- Analisar as opiniões dos idosos quanto à sua participação nesta intervenção, bem como as implicações nas suas experiências de vida;
- Verificar, junto aos idosos, se esta intervenção contribuiu de modo significativo para a compreensão das habilidades sociais, para a aquisição de competências da terceira dimensão e, conseqüentemente, para a sua capacitação social;
- Verificar o grau de satisfação dos idosos aquando da participação/colaboração neste estudo.

2.3. Questões da investigação

Para melhor equacionar os objetivos do estudo a que nos propusemos, estabelecemos algumas questões de investigação com a ajuda e a colaboração de alguns idosos das Universidades Seniores, são, portanto, as seguintes questões de investigação:

- Como ajudar as pessoas a permanecerem independentes e ativas à medida que envelhecem?
- Como melhorar a qualidade de vida dos idosos por meio de uma ação educativa/pedagógica?
- Como levar o idoso a identificar e investir na tomada de consciência de que ele é o sujeito ativo da sua própria vida?

3. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Da população

Conforme os objetivos da nossa investigação e a metodologia que elegemos, **qualitativa**, esta “focaliza-se em amostras relativamente pequenas” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 191), isto justifica-se pela necessidade de uma análise de dados interpretativa rigorosa e, também, pelo facto de estarmos a estudar a eficácia de uma nova intervenção.

A nossa população baseia-se em determinados critérios que são considerados guias importantes. No nosso caso, entrámos como professora voluntária em duas Universidades

Seniores e definimos a disciplina que nos propúnhamos ministrar durante o ano letivo de 2010/2011: “Memória ativa voltada para a capacitação social”. Durante a época das matrículas (setembro), os idosos escolhiam as disciplinas que gostariam de frequentar. No caso da nossa disciplina, fornecemos aos dirigentes das Universidades um texto informativo com o conteúdo da disciplina (Anexo IV), para ser entregue ao idoso no ato da matrícula, ressaltando o facto de se tratar de um projeto de investigação a fim de conscientizá-lo. Aos dirigentes das Universidades, também definimos alguns critérios sobre os idosos que se interessariam em frequentar a disciplina:

- 1- idade: igual ou superior aos 50 anos;
- 2- grau de escolaridade: qualquer, os idosos apenas deveriam saber ler e escrever e estarem “bem” cognitivamente;
- 3- sexo: ambos;
- 4- número de pessoas: não deveria ser inferior a 4 ou superior a 8;
- 5- conscientização: os idosos deveriam receber o folheto informativo e estarem cientes que tal disciplina tratava de um projeto de investigação.

3.2. Caracterização da população

Com o intuito de conhecermos melhor o perfil das pessoas que se propuseram a colaborar connosco, pedimos que respondessem a um questionário (Anexo VI) a fim de obtermos uma caracterização mais precisa da amostra. Assim temos os resultados:

3.2.1 A Universidade Sénior de Évora.

Tabela 2:

Caracterização demográfica e social.

	Frequência absoluta	Frequência relativa
1. Género:		
Feminino	3	75%
Masculino	1	25%
2. Idade:		
54-62	2	50%
63-71	2	50%
3. Estado civil:		
Casado	3	75%
Divorciado	1	25%
4. Habilitações literárias:		
1º Ciclo do Ensino Básico	1	25%
3º Ciclo do Ensino Básico	1	25%
Ensino Secundário	1	25%
Licenciatura	1	25%
5. Atividade profissional anterior		
Serviços	1	25%
Construção civil	1	25%
Educação	1	25%
Outra (secretariado)	1	25%
6. Ocupação atual		
Costureira	1	25%
Sem ocupação	3	75%
7. Agregado familiar		
Vive sozinho	1	25%
Vive como cônjuge	3	75%
8. Doença crónica		
Doença do coração	1	25%
Hipertensão arterial	1	25%
Osteoporose	1	25%
Cirrose hepática	1	25%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

Como podemos visualizar através da tabela, verificámos que na Universidade Sénior de Évora, dos 4 colaboradores, contámos com apenas um do sexo masculino e as idades compreendidas entre os 54 e os 71 anos de idade. Somente um colaborador é divorciado, os demais são casados. Há uma heterogeneidade quanto às habilitações literárias, uma vez que os nossos colaboradores têm a escolaridade que passa do 4º ano do Ensino Básico até à Licenciatura. Segue a mesma heterogeneidade no que diz respeito às suas antigas profissões, além disso, um dos colaboradores mantém, atualmente, uma ocupação profissional. Apenas

um colaborador vive sozinho, os restantes vivem com os cônjuges. Quanto às doenças crónicas, estas são diferentes para cada colaborador.

Tabela 3:

Envelhecimento ativo pela atividade ocupacional e exercício físico.

	Frequência relativa	Frequência absoluta
1. Prática atividade ocupacional		
Sim	4	100%
2. Frequência das atividades		
2 vezes por dia	3	75%
Mais de quatro vezes por dia	1	25%
3. Tempo diário de atividade		
1 – 2 horas	1	25%
2 – 3 horas	2	50%
Mais de 3 horas	1	25%
4. Tipo de atividade		
Aulas na Universidade	3	75%
Reuniões terapêuticas	1	25%
5. Prática exercício físico		
Sim	2	50%
Não	2	50%
6. Frequência da atividade		
1 vez por semana	1	25%
3 vezes por semana	1	25%
7. Tempo diário da atividade		
46 – 60 minutos	2	50%
8. Tipo de atividade		
Ginásio (passadeira, bicicleta e pilates)	2	25%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

A tabela 3 revela que todos os colaboradores possuem uma atividade ocupacional semanal e regular. Quanto à prática de exercícios físicos, 2 colaboradores têm o hábito da prática desportiva regular.

Tabela 4:

Caracterização da qualidade de vida e bem-estar.

	Frequência absoluta	Frequência relativa
1. Consideração sobre a saúde		
Boa	3	75%
Razoável	1	25%
2. Sentimento de solidão		
Nunca	1	25%
Algumas vezes	3	75%
3. Consideração sobre a habitação		
Muito boa	1	25%
Boa	2	50%
Razoável	1	25%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

Sobressai da análise da tabela 4 que os colaboradores consideram a sua saúde física boa e, em relação ao bem-estar nas suas habitações, também é bom, com exceção de um colaborador que considera a sua morada razoável. Dos 4 colaboradores, um deles não afirma sentir-se só, os demais revelam que, algumas vezes, sentem solidão.

Tabela 5:

Escala geriátrica de depressão.

	Frequência absoluta	Frequência relativa
1. Satisfação com a vida		
Sim	4	100%
2. Sensação de vida vazia		
Não	4	100%
3. Medo de algo ruim lhe acontecer		
Sim	2	50%
Não	2	50%
4. Feliz a maior parte do tempo		
Sim	4	100%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

Quanto à escala geriátrica de depressão, todos os idosos estão felizes e satisfeitos com as suas vidas. Porém 2 colaboradores ressaltam terrem medo de que algo de ruim lhes possa acontecer.

Tabela 6:

Escala de satisfação com a vida – SWLS (Satisfaction with life scale)⁴

PERGUNTAS	Pontuação							F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5	6	7			
1. Em muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais.					3	1		4	21	75,00
2. As minhas condições de vida são excelentes.			1		2	1		4	19	67,86
3. Estou satisfeito com a minha vida.					1	3		4	23	82,14
4. Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida.					2	2		4	22	78,57
5. Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada.			1		3			4	18	64,29

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

Esta tabela, que se refere à escala de satisfação com a vida, nomeadamente ao bem-estar subjetivo, é positivo, pois apresenta uma percentagem superior a 60. No entanto, podemos verificar que obtivemos duas respostas negativas, uma referente às condições de vida da pessoa e a outra ao facto de gostar de alterar algo vivido no seu passado.

⁴ SWLS – é uma medida de satisfação com a vida desenvolvida por Ed Diener e colaboradores (Diener, Emmons, Larsen e Griffin). Trata-se de uma escala de satisfação com a vida que se refere ao bem-estar subjetivo. O SWLS consiste em 5 itens que são concluídos pelos indivíduos cuja satisfação está sendo medida. Fonte: Corrigan, J. (2000). A Satisfação com a Escala de Vida. *O Centro de Medição de resultados em lesões celebra*. <http://tbims.org/combi/swls> (acesso em 8 de Agosto de 2011).

3.2.2 A Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz.

Tabela 7:

Caracterização demográfica e social.

	Frequência absoluta	Frequência relativa
1. Género:		
Feminino	5	100%
2. Idade:		
59-65	4	80%
66-72	1	20%
3. Estado civil:		
Casado	3	60%
Divorciado	1	20%
Viúvo	1	20%
4. Habilitações literárias:		
3º Ciclo do Ensino Básico	1	20%
Ensino Secundário	1	20%
Bacharelato	1	20%
Licenciatura	2	40%
5. Atividade profissional anterior		
Serviços	1	20%
Tricotadeira	1	20%
Educação	3	60%
6. Ocupação atual		
Sem ocupação	5	100%
7. Agregado familiar		
Vive sozinho	2	40%
Vive como cônjuge	3	60%
8. Doença crónica		
Hipertensão arterial	3	60%
Osteoporose	2	40%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

A tabela 7 revela que todos os colaboradores desta Universidade são do sexo feminino, sendo a sua maioria com idades compreendidas entre os 59 e os 65 anos e uma com idade entre os 66 e 72 anos. Temos 3 idosas casadas, uma viúva e uma divorciada. Duas colaboradoras possuem Licenciatura, uma, o Bacharelato, uma, o Ensino Secundário e uma, o 3º Ciclo do Ensino Básico. Verificámos que três delas tiveram como atividade profissional a área da educação, as outras duas com atividades diversas. Todas elas não têm nenhuma ocupação profissional na atualidade. Observamos que três vivem com os seus cônjuges e duas vivem sozinhas. Visualizamos que três das colaboradoras possuem como doença crónica a hipertensão arterial e duas a osteoporose.

Tabela 8:

Envelhecimento ativo pela atividade ocupacional e exercício físico.

	Frequência relativa	Frequência absoluta
1. Prática atividade ocupacional		
Sim	5	100%
2. Frequência das atividades		
1 vez por dia	2	40%
3 vezes por dia	1	20%
Mais de quatro vezes por dia	2	40%
3. Tempo diário de atividade		
1 – 2 horas	2	40%
2 – 3 horas	1	20%
Mais de 3 horas	2	40%
4. Tipo de atividade		
Aulas na Universidade	4	80%
Sem resposta	1	20%
5. Prática exercício físico		
Sim	3	60%
Não	2	40%
6. Frequência da atividade		
1 vez por semana	1	20%
2 vezes por semana	1	20%
3 vezes por semana	1	20%
7. Tempo diário da atividade		
31 – 45 minutos	3	60%
8. Tipo de atividade		
Dança	1	20%
Natação	2	40%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

Sobressai da análise da tabela 8, que todas as colaboradoras possuem uma atividade ocupacional semanal regular. Quanto à prática de um exercício físico, 3 idosas têm o hábito de exercitarem-se semanalmente, enquanto 2 não realizam qualquer exercício físico.

Tabela 9:

Caracterização da qualidade de vida e bem-estar.

	Frequência absoluta	Frequência relativa
1. Consideração sobre a saúde		
Boa	1	20%
Razoável	3	60%
Fraca	1	20%
2. Sentimento de solidão		
Nunca	1	20%
Raramente	3	60%
Algumas vezes	1	20%
3. Consideração sobre a habitação		
Excelente	1	20%
Muito boa	2	40%
Boa	2	40%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

Como podemos visualizar através da tabela, verificamos que 3 idosas afirmam ter uma boa saúde, uma delas a considera excelente e uma fraca. Em relação ao bem-estar nas suas habitações, todas afirmam ter um bom nível. Das 5 colaboradoras, verifica-se que uma nunca se sente só, uma afirma que se sente só algumas vezes e 3 delas raramente sentem solidão.

Tabela 10:

Escala geriátrica de depressão.

	Frequência absoluta	Frequência relativa
1. Satisfação com a vida		
Sim	5	100%
2. Sensação de vida vazia		
Não	5	100%
3. Medo de algo ruim lhe acontecer		
Sim	1	20%
Não	4	80%
4. Feliz a maior parte do tempo		
Sim	5	100%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

Quanto à escala geriátrica de depressão, todas as idosas afirmam estarem felizes e satisfeitas com as suas vidas e apenas uma refere ter medo de que algo ruim lhe possa acontecer.

Tabela 11:

Escala de satisfação com a vida – SWLS (Satisfaction with life scale).

PERGUNTAS	Pontuação							F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5	6	7			
1. Em muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais.				2	2	1		5	24	68,57
2. As minhas condições de vida são excelentes.				1	1	3		5	27	77,14
3. Estou satisfeito com a minha vida.				1		3	1	5	29	82,86
4. Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida.					2	1	2	5	30	85,71
5. Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada.			1	1	2	1		5	23	65,71

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VI.

Esta tabela, que se refere à escala de satisfação com a vida, nomeadamente ao bem-estar pessoal, é positivo, uma vez que apresenta uma percentagem superior a 60. Obtivemos apenas uma resposta negativa, referente ao facto de que a pessoa gostaria de alterar algo por ela já vivido no passado.

3.3. Das universidades seniores

Para a escolha das Universidades Seniores com as quais desenvolvemos o nosso projeto, tivemos em conta os seguintes critérios:

As Universidades Seniores deveriam estar filiadas à RUTIS e seguindo os seus princípios filosóficos e metodológicos (Anexo II);

O tipo de assistência prestada por parte das instituições deve ser a Educação Informal;

As Universidades Seniores devem estar próximas da residência da investigadora, uma vez que o trabalho a ser desenvolvido seria semanal e conforme uma calendarização do ano letivo escolar.

3.3.1 Universidade Sénior de Évora – Associação de Desenvolvimento Comunitário.

Trata-se de uma Associação sem fins lucrativos regida por um estatuto e um regulamento interno que desenvolve atividades educativas, culturais e formativas junto de pessoas da terceira idade. Funciona num edifício residencial adaptado para a atividade em

questão. Está bem situada dentro da cidade de Évora com fácil acesso e possuindo espaço, equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento da atividade em questão.

Apresentados, em seguida, alguns dados emergentes do princípio do ano letivo de 2010/2011 e que caracterizam a instituição em questão.

3.3.1.1 Dados de ordem institucional.

Tabela 12:

Alunos

Mulheres	141
Homens	52
Total	194

Fonte: Cf. dados levantados junto à administração da Universidade de Évora.

Tabela 13:

Escolaridade dos alunos

Escolaridade	Feminino	%	Masculino	%
1º ciclo	28	20%	2	4%
2º ciclo	7	5%	3	6%
3º ciclo	29	20%	14	27%
Secundário	29	20%	22	42%
Bacharelato	15	10%	5	10%
Licenciatura	34	24%	5	10%
Mestrado	1	1%	1	2%
Total	141	100%	52	100%

Fonte: Cf. dados levantados junto à administração da Universidade de Évora.

Tabela 14:

Idades dos alunos

Idades	Homens	Mulheres	Total
50 – 55	4	13	17
56 – 60	14	32	46
61 – 65	10	39	49
66 – 70	13	23	36
71 – 75	9	13	22
76 – 80	4	14	18
81 – 85	1	2	3
86 – 90	0	3	3
Total	52	141	194

Fonte: Cf. dados levantados junto à administração da Universidade de Évora.

Podemos concluir que, das tabelas apresentadas, o maior número de alunos é do sexo feminino. A escolaridade é maioritariamente o Secundário, seguido do 3^a Ciclo do Ensino Básico e, a minoria, centra-se no Mestrado (2%). Podemos ainda verificar, no que se refere às idades, a maior percentagem dos alunos recai sobre a variável entre 56 e 70 anos e, em extremos opostos, com menos percentagem, estão os alunos entre os 81 e 90 anos de idade.

3.3.1.2 *Dados de ordem administrativa.*

- Pessoal técnico administrativo = 1
- Pessoal técnico de manutenção = 1
- Composição da comissão diretiva = 5

3.3.1.3 *O funcionamento da instituição.*

Horário – das 9h às 17h, de segunda à sexta-feira.

3.3.1.4 *Serviços e atividades.*

3.3.1.4.1 *Serviço prestado: Educação Informal.*

3.3.1.4.2 *Atividades desenvolvidas* - animação sociocultural: aulas de diversas disciplinas; seminários e cursos multidisciplinares; passeios e viagens culturais; grupos recreativos; divulgação e informação de serviços destinados aos idosos.

3.3.1.5 Elementos sobre o espaço.

Uma casa residencial com um quintal. Possui, como acesso, uma escadaria para o 1º andar e uma rampa para o rés-do-chão. Possui 3 instalações sanitárias: masculino; feminino; pessoal técnico, administrativo e formadores.

3.3.1.6 Mobiliário e material.

3.3.1.6.1 *Número de salas e respetivos equipamentos:* possui 3 salas de aula equipadas com computadores, retroprojetores, projetor de vídeo, mesas, cadeiras, quadros brancos. Uma cozinha equipada com refrigerador, fogão a gás, micro-ondas, pequenos eletrodomésticos, mesa, cadeiras, armários. Uma biblioteca com estantes, diversos livros, CDs e DVDs. Material de apoio: fotocopiadora, *dossiers*, computadores, etc.

Tabela 15:

Horário da Universidade – ano letivo 2010/2011

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9 h	Literatura	Francês avançado Técnica de relaxamento	Oficina de reportagem		Francês
10 h	Inglês conversação Gastronomia regional	Inglês intermédio Cidadania	Oficina de reportagem Inglês inicial	História	Práticas de jardinagem
11 h	Inglês avançado	Artes decorativas Tuna	Saúde Trabalhos manuais	Língua portuguesa Técnica de pintura	Desenho e pintura Psicologia da arte
12 h	Inglês inicial	Artes decorativas Tuna	Trabalhos manuais	Técnica de pintura	Desenho e pintura
Almoço					
14 h	Danças tradicionais	História da arte portuguesa		Literatura	
15 h	Sociologia da família "Memória Ativa"	Música Bordados	Ciências da natureza	Dança criativa	Teatro
16 h	Desenho e pintura	Teatro Psicologia Iniciação ao piano		Dança criativa Ginástica Psicomotricidade	Teatro
17 h	Desenho e pintura	Teatro Iniciação à flauta			

Fonte: Cf. dados levantados junto à administração da Universidade de Évora.

A nossa disciplina: “Memória ativa voltada para a capacitação social”, a princípio, nos dois primeiros períodos escolares, eram nas quintas-feiras, às 15 horas. Porém, pelo facto de dois elementos estarem com dificuldades neste dia, alteramos para as segundas-feiras.

A Universidade Sénior de Évora, neste ano letivo de 2010/2011 ofereceu 35 disciplinas para os seus utentes.

3.3.2 Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz.

Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos regidos por um estatuto e um regulamento interno, que tem como instituição acolhedora a ADIM: Associação de Defesa dos Interesses de Monsaraz. Desenvolve atividades educativas, culturais, formativas junto de pessoas da terceira idade. Funciona no Palácio do Rojão, que pertence à Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz. Está bem situada dentro da cidade de Reguengos de Monsaraz. É acessível, porém possui só duas salas cedidas pela Câmara Municipal.

Os dados aqui apresentados emergiram no princípio do segundo período do ano letivo de 2010/2011 e têm por fim caracterizar a instituição em questão.

3.3.2.1 Dados de ordem institucional.

Tabela 16:

Alunos

Mulheres	18
Homens	0
Total	18

Fonte: Cf. dados levantados junto à administração da Universidade de Reguengos de Monsaraz.

Tabela 17:

Escolaridade dos alunos

Escolaridade	Feminino	%
2º ciclo	5	27,8
3º ciclo	3	16,7
Secundário	1	5,5
Bacharelato	3	16,7
Licenciatura	6	33,3
Total	18	100%

Fonte: Cf. dados levantados junto à administração da Universidade de Reguengos de Monsaraz.

Tabela 18:

Idades dos alunos

Idades	Mulheres
50 – 55	2
56 – 60	5
61 – 65	3
66 – 70	1
71 – 75	5
76 – 80	1
81 – 85	1
Total	18

Fonte: Cf. dados levantados junto à administração da Universidade de Reguengos de Monsaraz.

Das tabelas apresentadas, concluímos que todos os alunos desta Universidade são do sexo feminino. A escolaridade é maioritariamente a Licenciatura, seguido do 2º Ciclo do Ensino Básico e, a minoria, centra-se no Secundário. Podemos ainda verificar, no que se refere às idades, a maior percentagem dos alunos recai sobre a variável entre 56 e 70 anos e, em extremos opostos, com menos percentagem, estão os alunos entre os 71 e 85 anos de idade.

3.3.2.2 *Dados de ordem administrativa.*

- Pessoal técnico de manutenção = 1
- Composição da comissão diretiva = 3

3.3.2.3 *O funcionamento da instituição.*

Horário – das 9h às 17h, de segunda à sexta-feira.

3.3.2.4 *Serviços e atividades.*

3.3.2.4.1 *Serviço prestado:* Educação Informal.

3.3.2.4.2 *Atividades desenvolvidas* - animação sociocultural: aulas de diversas disciplinas; *workshops* e cursos multidisciplinares; passeios e viagens culturais; grupos recreativos; divulgação e informação de serviços destinados aos idosos.

3.3.2.5 Elementos sobre o espaço.

Um antigo palácio. Possui como acesso uma escadaria para o 1º andar. Possui uma instalação sanitária exclusiva para os utentes da Universidade.

3.3.2.6 Mobiliário e material.

3.3.2.6.1 Número de salas e respetivos equipamentos: possui 1 sala de aula equipada com retroprojektor, projetor de vídeo, mesas, cadeiras, quadro branco, impressora, dois armários com *dossiers* e outros materiais. Possui uma sala para pinturas, equipada com mesas, cadeiras e suportes para quadros.

Tabela 19:

Horário da Universidade – ano letivo 2010/2011

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9 h às 9h45				Reiki	
10 h às 10h45		“Memória Ativa”	workshop	Reiki	
10h45 às 11h30		“Memória Ativa”	workshop	Astrologia	
11h30 às 12h15	Inglês			Astrologia TIC	
12h45 às 13h					
Almoço					
14h30 às 15h15	Artes plásticas	Danças tradicionais	Artes plásticas		
15h15 às 16h	Artes plásticas	Danças tradicionais	Artes plásticas	História	
16 h15 às 17h	Artes plásticas	Dinâmicas de vida	Artes plásticas	História	
17h às 17h45		Dinâmicas de vida	Artes plásticas		

Fonte: Cf. dados levantados junto à administração da Universidade de Reguengos de Monsaraz.

A nossa disciplina: “Memória ativa voltada para a capacitação social”, era nas terças-feiras, às 10 horas. A Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz, neste ano letivo de 2010/2011 ofereceu 10 disciplinas para os seus utentes.

Das universidades seniores selecionadas, pudemos observar que a Universidade Sénior de Évora, mais antiga e situada numa cidade com maior número de habitantes (49.252 habitantes – 2011), possui uma melhor estrutura organizacional e um bom número de alunos, funciona num prédio próprio, consequentemente conta com mais salas de aula e uma quantidade considerável e diversificada de disciplinas. Em contrapartida, a Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz, situada numa cidade com poucos habitantes (7.200 habitantes – 2011), possui uma estrutura adaptada, pois não funciona num prédio próprio e

sim em duas salas cedidas pelo município. Desta forma conta com apenas uma sala de aula, uma sala para aulas de pintura, um pequeno número de alunos e oferece, conseqüentemente, poucas disciplinas aos seus utentes.

4. PRINCÍCIOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS

Quando desenvolvemos uma investigação na área da educação, envolvendo o estudo de atitudes, comportamentos e ações de pessoas, obviamente implica relações humanas que devem ser salvaguardadas pela ética. Neste contexto, a “ética consiste nas normas relativas aos procedimentos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1984, p. 75) e, também, significa “a avaliação crítica e a reconstituição dos conjuntos de preceitos e de leis que regem os julgamentos, as ações e as atitudes no contexto de uma teoria no âmbito da moralidade” (Fortim, 2003, p. 114).

É importante proteger os direitos e liberdade dos participantes, bem como protegê-los contra qualquer espécie de danos numa investigação, determinados através de normas que asseguram o voluntariado ao projeto de investigação. Foi assim que procedemos através de um formulário informativo contendo a descrição do estudo, objetivos e fins, garantindo, desta forma, a proteção dos sujeitos envolvidos conforme consta no Anexo V.

Bogdan e Biklen (1984, p. 76) afirmam que “conduzir uma investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que um contrato”, tal é a relação humana interpessoal que liga o investigador aos colaboradores, uma vez que a intervenção, com este tipo de metodologia (investigação-ação), envolve um longo período de tempo no terreno. Este aspeto também para nós se apresenta verdadeiro, expresso pelos laços de amizade e confiabilidade que nasceram durante a nossa pesquisa de campo. A nossa investigação teve em conta alguns princípios éticos:

O Direito ao anonimato e à confidencialidade em que a identidade dos sujeitos deve ser protegida de tal forma que, na apresentação dos resultados, nenhum participante possa ser revelado ou reconhecido a terceiros. Para isso, o investigador deverá fazer uso de códigos, tanto no material escrito quanto nas informações recolhidas verbalmente e que serão reconhecidos somente pelo investigador. Já a **confidencialidade**, que diz respeito à organização da informação íntima e/ou privada, deverá ser salvaguardada pelo investigador de forma que o seu tratamento, exclusivo e reservado ao quadro do estudo, não seja jamais

divulgado sem autorização expressa do sujeito (Bogdan & Biklen, 1984; Goyette & Boutin, 1990; Fortim, 2003).

O Direito à autodeterminação que se baseia no respeito pelas pessoas conferindo-lhes o direito de decidir, por si próprios, se querem ou não participar numa investigação, bem como o de se retirarem do projeto em qualquer altura, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo nem penalidade (Bogdan & Biklen, 1984; Goyette & Boutin, 1990; Fortim, 2003).

O Direito à intimidade inerente a toda investigação junto de seres humanos, que de uma forma ou de outra, implica a entrada na “caixa íntima” das pessoas. Cabe aos sujeitos a liberdade de decidir sobre a partilha ou não de informações íntimas e a sua extensão e, cabe ao investigador, proteger tais informações através do anonimato e da confidencialidade (Bogdan & Biklen, 1984; Goyette & Boutin, 1990; Fortim, 2003).

O Direito à proteção contra o desconforto e ao prejuízo em que o investigador deverá dispensar cuidados para proteger os participantes contra inconvenientes suscetíveis que lhes possam fazer qualquer mal ou os prejudique ao nível físico, moral ou mental. No entanto, se houver qualquer possibilidade, mesmo remota, de riscos ou desconfortos, caberá ao investigador informar este facto, em que cada participante aceite e, neste caso, oferecer colaboração (Bogdan & Biklen, 1984; Goyette & Boutin, 1990; Fortim, 2003).

O Direito a um tratamento justo e equitativo permite ao investigador assegurar um tratamento justo, respeitoso, leal e equitativo durante toda a duração da investigação, o que implica o antes, o durante e o após. Tal tratamento refere-se ao direito à informação quanto a natureza do estudo, metodologia e técnicas a serem utilizadas, pois são essenciais para que a pessoa possa decidir a sua eventual participação no estudo (Anexos IV e V). (Bogdan & Biklen, 1984; Goyette & Boutin, 1990; Fortim, 2003).

CAPÍTULO VI – AS TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS E MÉTODOS DE TRATAMENTO DOS DADOS

O processo de colheita de dados consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes com a ajuda dos instrumentos de medidas escolhidas para este fim (Fortim, 2003, p. 261).

Para a escolha dos instrumentos de colheita de dados, dever-se-á ter em conta os objetivos do estudo, as questões da investigação, a adequação ao método e ao tipo de investigação, a fidelidade e a validade dos instrumentos a serem utilizados. Portanto, como já falámos no capítulo anterior, para a nossa investigação, de natureza qualitativa, optámos por algumas técnicas para a recolha dos dados de forma a garantir o processo que confere a validade interna da investigação. Entre as quais os questionários, a técnica do espelhamento, as videografações e as observações.

1. O QUESTIONÁRIO

Sousa (2005, p. 205) considera “o questionário como uma técnica de investigação em que se interroga, por escrito, uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas e experiências pessoais.” Assim, o principal objetivo da utilização do questionário é o de transformar informações que foram comunicadas diretamente pelos sujeitos, em dados suscetíveis de serem analisados concretamente (Tuckman, 1994), apresentando como principais vantagens, o poderem ser aplicados simultaneamente a um grande número de pessoas; a obtenção dos dados obtidos de forma rápida; o garante do anonimato dos sujeitos, o que pode levar a uma maior veracidade nas respostas dadas e a não influência de circunstâncias externas que possam afetar ou influenciar nas respostas (Fortim, 2003).

A construção de um questionário requer um estudo cuidado em que o investigador deverá conhecer bem o tema e o assunto que pretende estudar para que atinja um determinado grau de eficácia e validade, além de adequá-lo aos objetivos gerais e específicos a serem verificados, ou seja, as perguntas deverão refletir as questões da investigação (Tuckman, 1994).

Desta forma, é importante definir as variáveis que pretendemos medir, elaborar e ordenar as questões e, também, escolher o modo de as responder. “O sistema de perguntas

deve ser extremamente bem organizado de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem responde” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138).

Optámos pela utilização dos questionários (e não pelas entrevistas), porque estando no terreno diretamente em todas as sessões com os colaboradores a ministrar uma disciplina nas Universidades Seniores, muitas questões foram colocadas pelo investigador e pelos próprios participantes de maneira informal no decorrer das aulas, sanando dúvidas, prestando maiores esclarecimentos, ouvindo as suas dificuldades, inseguranças, motivações e conquistas pessoais. A utilização dos questionários apresentou-se útil ao nosso estudo, pois, afirma Fortim (2003, p. 245) que “certos respondentes preferirão transmitir os seus sentimentos por escrito, de forma anónima”.

Ao longo do nosso projeto, organizamos três tipos de questionários sendo o primeiro, (Anexo VI) estruturado, o que possibilitou limitar os sujeitos às questões formuladas com perguntas diretas e específicas e tendo como objetivo fazer um levantamento do perfil dos idosos que se propuseram a colaborar connosco.

A seguir, utilizámos mais quatro questionários temáticos (Anexos VIII.7; VIII.8; VIII.9; VIII.10) também estruturados, com perguntas diretas e mais específicas, no sentido de focalizar um determinado objeto, que se prendia às questões relacionadas com as quatro habilidades sociais trabalhadas ao longo do projeto. Estes questionários visaram, principalmente, levar os idosos a autoavaliarem-se, medindo o próprio conhecimento quanto ao grau de autoestima, empatia, assertividade e resiliência. Nestes questionários foi utilizada a escala de *Likert* que, segundo Tuckman (1994, p. 279) “é uma escala de cinco níveis, em que cada um desses diferentes níveis, é considerado de igual amplitude [...] usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação”.

No último questionário (Anexo VII), utilizámos questões estruturadas e específicas, com a escala de *Likert*, na primeira parte, e, na segunda parte, algumas questões de opinião porque, segundo Sousa (2005, p. 212) “o pedido de opinião obtém uma resposta subjetiva [...] onde envolve, porém, o sujeito de modo mais emocional nas respostas”. Pretendemos, com este questionário, avaliar a nossa intervenção, e também, se os idosos sentiram e/ou perceberam que adquiriram novos conhecimentos e técnicas que os puderam levar a uma melhoria significativa tanto na sua memória, quanto no seu modo de pensar e agir, conforme os nossos propósitos teóricos.

É importante ressaltar, mais uma vez, que utilizámos questionários já publicados por autores da área das Ciências da Educação e também da área da Saúde adaptados por nós segundo o contexto de intervenção e população. Para além disso, os questionários, após serem

adaptados, foram submetidos também à avaliação, à discussão e às críticas de um grupo de cinco investigadores da UI&DE (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem) a fim de serem validados. Posteriormente, solicitamos a mais algumas pessoas que respondessem ao questionário de forma a examinarem a clareza dos termos usados no sentido de verificarem a compreensão e a ambiguidade ou não, das questões apresentadas.

2. A TÉCNICA DO ESPELHAMENTO

De acordo com a metodologia aplicada neste estudo, utilizámos a técnica do espelhamento para a recolha de dados, em virtude desta auxiliar no desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências da terceira dimensão, orientadas para a transcendência do eu, ou seja, a “tomada de consciência”. Esta técnica permite levar as pessoas que se espelham, a refletirem criticamente na ação que decorre naquele momento do jogo dos espelhos, subordinado aos saberes com os quais trabalhámos durante as aulas teóricas nas Universidades Seniores, como um processo de exercício da memória.

Segundo Barbosa (2003 e 2004) e Barbosa e Leandro (2010), a técnica do espelhamento é um instrumento provocador do desenvolvimento humano, em virtude de ser um recurso técnico de índole relacional que tem vindo a ser trabalhada de diversas formas, conforme os diferentes contextos e áreas de estudo. Existem, porém, outros tipos de técnicas que levam a nomenclatura de “técnicas de espelho” ou “jogos de espelho”. Podemos citar a “técnica do espelho” relacionada com as técnicas dramáticas em que se verifica o reconhecimento do eu e onde o protagonista sai do palco, se assume como um membro da plateia e observa um outro ator a fazer a sua vez. O objetivo desta técnica é a de proporcionar uma visão de si mesmo sob a ótica do outro, agindo como fator de perceção da sua identidade. A técnica do espelho na dramaturgia, mais precisamente no psicodrama, trabalha com o exercício de imitação do outro, ou seja, um ator frente ao outro, como espelhos refletidos, a fazerem os mesmos gestos. (www.wikipedia.com).

Temos ainda referência, sob o ponto de vista da antropologia, numa perspetiva intersubjetiva, a flexibilidade nas relações com os outros na comunicação espelhada entre as pessoas e onde decorre o interacionismo simbólico (Viegas & Gomes, 2007). Sentimos pertinente explicitar que o interacionismo simbólico vem do campo da sociologia, tem como objeto de estudo os processos de interação social decorrentes de pequenos meios, onde a

comunicação, a linguagem e a socialização se incluem neste quadro de referência (<http://cyberdemocracia.blogspot.com>).

Assim sendo, na antropologia, Viegas e Gomes (2007) referem-se principalmente à “identidade espelhada” como um processo reflexivo em que “a forma como eu me vejo a partir do que vejo de mim nos outros” (*Ibidem, ibidem*, p. 59). Perante tal situação, para estas autoras, neste jogo de espelhos, a identidade do processo do envelhecimento é dinamizada a partir do confronto com os seus conterrâneos geracionais, que compartilham a mesma experiência social e histórica, sendo a velhice uma experiência pela qual todos os seres humanos passarão.

As técnicas por nós referenciadas acima como técnicas de espelhos, não nos interessa aprofundá-las, visto que fogem à nossa área de estudo e aos nossos propósitos, pelo que passaremos a tratar da técnica do espelhamento a qual nos referimos no nosso estudo.

Esta técnica baseia-se, assim, num recurso técnico, sendo um instrumento de índole relacional cuja metodologia foi desenvolvida pelo autor Luís Marques Barbosa, por volta de 1992, aquando do seu doutoramento em Letras e Ciências Humanas/Ciências da Educação pela Universidade de Caen (França). Tal metodologia foi aplicada posteriormente pelo autor na formação de professores, na Universidade de Évora e na investigação no domínio científico das Ciências da Educação.

Segundo Barbosa (2003, p. 11) “o espelhamento tem na técnica da observação o seu grande suporte”, e foi assim que a utilizámos quando trabalhámos com jovens na formação inicial de Técnicos em Auxiliar de Ação Educativa, numa Escola Profissional, durante o nosso mestrado apresentado na Universidade de Évora, em Fevereiro de 2006, no âmbito das Ciências da Educação, cujo tema era “A atitude diagnóstica no ensino profissional e a técnica do espelhamento enquanto instrumentos de desenvolvimento humano”.

Todavia, agora com os idosos, não fazia sentido utilizarmos a técnica da observação como suporte à técnica do espelhamento. Nesta situação, inovamos e adaptamos, substituindo a técnica da observação pela “técnica do reconto” como um novo suporte para a técnica do espelhamento, tendo como finalidade trabalhar com os idosos no sentido da recolha dos dados que necessitávamos. Não devemos esquecer que a nossa formação inicial é uma licenciatura em Língua Portuguesa/Literatura e a técnica do reconto, além de pertencer a este domínio científico, encaixa perfeitamente nos propósitos desta investigação, sendo também uma técnica de fácil acesso às pessoas idosas devido às suas experiências de vida. Em síntese, utilizámos a técnica do espelhamento que se baseia num conjunto de premissas comuns sobre a relação interpessoal e a comunicação.

Uma das premissas da técnica funda-se na relação dialógica que, segundo afirma Freire (1987, p. 16) “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana [...] é ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma”. O diálogo, cuja ferramenta é a linguagem, estimula o uso da lógica, da curiosidade e a troca de conhecimentos. Além disso, “o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (*Ibidem, ibidem*, p. 20). Para Fonseca e Parente (2006), a linguagem é uma ferramenta de interação social e relacionamento interpessoal.

Outra das premissas funda-se na conscientização de si, do outro e do mundo, conforme nos explica Freire (1987, p. 16) que a “consciência do mundo busca-se ela a si mesma, num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito”.

A terceira premissa funda-se nas relações interpessoais que, para Gerck e Cunha (2006, p. 187) “são extremamente importantes no desempenho social e cada ambiente contempla um repertório de habilidades sociais que configurarão estas relações interpessoais”.

A premissa que se segue alicerça-se na relação de ajuda que, segundo Carl Rogers (2009) os intervenientes, no caso duma relação dialógica, procuram promover numa ou noutra parte, ou em ambas, ou até mesmo num grupo de pessoas, o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade ou, até mesmo, uma maior capacidade para se enfrentarem os eventos da vida.

Finalmente, no que se refere a quinta premissa, sustenta-se na renovação constante e sistemática dos discursos analíticos (Barbosa, 2003, 2004 e Barbosa & Leandro, 2010), por outras palavras, trata-se de questões de Renomeação de Experiências (*Ibidem, ibidem*), onde, durante a relação dialógica e a relação de ajuda, os espelhados procuram utilizar uma nova linguagem, ou melhor dizendo, uma nova visão sobre o objeto de estudo ou mesmo sobre situações já vivenciadas, porém vistas, agora, sob um novo ângulo, ou uma nova perspetiva. Até mesmo, com os novos conhecimentos adquiridos e, com a ajuda do outro, emergem naturalmente durante o diálogo ou sob a forma de comparação ou, ainda, sob uma nova forma ressignificada.

Para isso, os espelhados, na nossa situação, utilizando principalmente a técnica do reconto, trabalharam fundamentalmente com a memória, pois segundo Barbosa (*ibidem, ibidem*) e Barbosa e Leandro (*ibidem*), o espelhamento permite a renomeação (ou ressignificação) do já dito, que é o exercício de uma atividade que recorre à memorização. Por

outras palavras, ocorre a atualização da memória, porque há a necessidade dos espelhados irem buscar à própria mente (consciência, para Damásio) uma nova palavra e/ou expressão, ou seja, novos códigos linguísticos para substituir e/ou melhorar outros já utilizados. Tudo isto quer dizer que, “nomear as coisas” é “interpretar os factos”, o que os obrigam a remontar ao já referenciado, (com novas projeções identitárias), e que, para Damásio *nasce o sentido de si*, em que o “Renomear” permite a relação do físico com o psíquico (Barbosa & Leandro, 2010, p. 85).

Rogers (2009) explica-nos que este processo de Renomeação evolui para a fluidez de mudança e aceitação de sentimentos ou novo ponto de vista, sendo a experiência para a descoberta de um eu que se transforma numa nova experiência mutável para a realidade próxima das relações. Ainda, segundo o ponto de vista do autor, o Renomear Experiências é um processo que tem como características centrar-se na pessoa (ativa); ter consciência do eu (si próprio) e o experienciar as experiências de modo a reexaminar as suas próprias histórias de vida através do seu sistema sensorial. Desta forma, tal processo desenrola-se dentro de si próprio, sendo, designado como “a tomada de consciência”.

Com base na metodologia de Barbosa (2003 e 2004) e Barbosa e Leandro (2010), no sentido da exequibilidade fomos em prática a técnica do espelhamento, organizámos e adaptámos alguns passos que constituem o processo de comunicação relacional.

O primeiro refere-se à escolha do par. A ação do trabalho em pares necessita de algumas competências, tais como, a escuta ativa, que pressupõe ter disponibilidade para ouvir o outro; adotar uma postura empática em relação às emoções/sensações do outro e ter um conjunto de habilidades específicas para dispor-se à relação de ajuda, através da comunicação assertiva e da partilha de ideias (Jardim & Pereira, 2006). Na nossa situação, os idosos gostavam de alterar o jogo do espelho com os companheiros do grupo, não havendo, portanto, pares fixos.

Em segundo lugar organizámos a aproximação e a aceitação negociada dos objetos de análise. Cada par recebia o mesmo texto literário para fazer, individualmente, os seus recontos e na aula seguinte, iriam espelhar o reconto que haviam feito com o seu par.

Por último, tivemos em conta a maturação da linguagem emitida pela positiva, sem juízos de valor. Durante o espelhamento, os atores (espelhados) procuravam utilizar uma linguagem e uma postura empática e assertiva, mesmo para se referirem aos pontos negativos detetados no texto do outro, no sentido de ajudá-lo a ter uma nova ou correta visão do objeto de análise.

Esta processologia levou os espelhados a passarem por diferentes estádios de renovação de experiências (tanto em relação às histórias recontadas como em relação às próprias histórias de vida). Nesta situação, passavam do entendimento à compreensão das habilidades sociais que foram trabalhadas teoricamente em sala de aula.

Na técnica do espelhamento, como um instrumento de recolha de dados, tendo por base as videograções a partir das quais pudemos verificar se a presença do outro eu era capaz de proporcionar ao par o desenvolvimento e/ou a aquisição e/ou aperfeiçoamento das competências da terceira dimensão, bem como a compreensão das habilidades sociais, as quais nos referimos na primeira parte deste trabalho (capítulo IV). Desta forma, esteve subjacente levar os idosos a atingirem a *extensibilidade de si* “como uma competência de flexibilidade social” Barbosa e Canelas (2010, p. 44) e a uma melhor compreensão dos objetos de estudo, ou seja, das quatro habilidades sociais por nós selecionadas e que vão ao encontro das necessidades dos idosos. Com este conjunto de habilidades sociais e competências da terceira dimensão, pretendemos atingir a “capacitação social” nos idosos. É assim que a técnica do espelhamento, com a Renomeação de Experiências se torna um instrumento para a capacitação social porque, na faixa etária em que aplicámos a técnica, qualquer atividade só faz sentido se aquilo que se aprende contribui para os níveis de felicidade, satisfação, bem-estar e uma boa qualidade de vida (Barbosa & Canelas, 2010).

O papel da investigadora, durante a aplicação da técnica, segundo a metodologia de Barbosa (2003 e 2004) é o de “enquadrador”, cuja função, basicamente, é a de orientar, organizando adequadamente as situações do espelhamento e enquadrando eficazmente os atores que se determinaram a executar o jogo dos espelhos.

Todavia, neste estudo, quando a investigadora percebia que os pares encontravam alguma dificuldade de entendimento dos textos lidos e recontados, não conseguindo enquadrar a ação dos personagens nas habilidades sociais propostas, antes de intervir, solicitava a ajuda do grupo para que este pudesse também ajudar os pares a compreender melhor o fenómeno em estudo, uma vez que todo o grupo possuía todos os textos originais que depois seriam recontados. Desta forma, o grupo era capaz de ajudar o par que se espelhava, pois conhecia o texto original e os propósitos a serem “desocultados” nestes textos. Somente, em último caso, a investigadora intervia para melhor clarificar ou esclarecer alguns pontos que ficavam incompreendidos ou, também, para enriquecer as ideias sobre o tema em estudo. Não devemos esquecer, mais uma vez, que trabalhámos com idosos e que estes possuem um leque de conhecimentos e de experiências de vida.

Devemos ainda ressaltar que a técnica do espelhamento permite partilhar com o par (ou mesmo com o grupo), as suas escritas sob a forma de reconto e que, neste caso, diante do outro eu, produz o efeito do “espelho dobrado”, o que faz com que o indivíduo mude de perspectiva face ao objeto estudado (Barbosa, 2003 e 3004).

Em relação ao conceito de “o efeito do espelho dobrado”, nesta metodologia, é outro dos aspetos que diferencia das demais técnicas chamadas de espelho, ao qual nos referimos anteriormente. O “espelho dobrado” não só se refere à mudança de perspectiva do ponto de vista sobre o objeto de estudo, mas também sobre si mesmo, na maneira de pensar e ver as coisas sob um novo ângulo. Para melhor clarificarmos, quando não temos o outro diante de nós, o espelho reflete só o que nos interessa “ver” em nós próprios (o nosso intersubjetivo), muitas vezes reflete as nossas crenças aprendidas erradamente, veiculadas pela nossa cultura.

Todavia, quando temos o outro diante de nós, este é como se fosse um outro espelho “dobrado”, ou seja, como se fossem dois espelhos colocados de forma angular e que, diante deles, o nosso eu e o outro eu, também intersubjetivo, tem por finalidade ajudar a compreender mais fundo os nossos sentimentos, estereótipos e o próprio objeto de estudo, na tentativa de fazer com que ocorra uma mudança do ponto de vista, originando uma nova sensação e nova visão do mundo. Nesta situação, é através do diálogo e da relação de ajuda, que as pessoas podem partilhar as suas ideias e as suas experiências de vida, participando ativamente em tudo o que possa proporcionar o seu bem-estar e o do outro na conquista da felicidade.

É desta forma que a processologia da técnica do espelhamento permite passar do empirismo desconexo ao conhecimento científico, levando o indivíduo a transcender-se (Barbosa 2003 e 2004) e além disso tornamo-nos mais reflexivos e críticos perante os futuros acontecimentos de vida que nos aguardam, com mais autoestima e maior resiliência.

2.1. O reconto

Porque escolhemos o reconto para um novo suporte à técnica do espelhamento? Conforme explicam Fonseca e Parente (2006, p. 154) “sendo o envelhecimento um fenómeno biopsicossocial, não se pode esquecer da importância da linguagem como uma ferramenta de interação social e de relacionamento interpessoal”, também um dos nossos objetivos é o de levar os idosos a uma reflexão crítica durante um relacionamento interpessoal e, ao mesmo tempo, ir ao encontro das suas necessidades.

O reconto, para Martins (2007) é uma estratégia que ajuda a promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, além de exercitar a

memória e é, ainda, um impulsionador da sensibilidade, pois possibilita a imaginação de novos cenários. Segundo Pimenta e Moreira (2007), o reconto é importante porque estimula a compreensão, a reprodução de um vocabulário próprio, o surgimento de novas situações que poderão causar novos textos com novas perspectivas e entendimentos sobre um mesmo tema que serviu de sugestão social. Foi justamente isto que objetivávamos e constatámos na prática durante a aplicação da técnica do espelhamento, pois ao levarmos os idosos a recontarem os textos literários propositadamente selecionados por nós, eles procuravam desocultar as habilidades sociais nos personagens, acabando por ter uma nova visão sobre os diversos temas e situações de vida, além de recriarem novos textos com novos cenários. Para estes mesmos autores (*Ibidem*),

O reconto permite convocar imagens, ideias e lembranças que se presentificam e contribuem para novas perspectivas do mundo em que vivemos. Constitui um exercício de desenvolvimento da memória, servindo também, de momento de reinterpretação ou recriação das histórias. No reconto, a intriga, as intenções morais e as características gerais do texto tornam-se objeto de reflexão. (p. 278)

Podemos, assim, criar um quadro conceptual que sintetiza a importância do **reconto** na nossa intervenção e que foi escolhido, propositadamente, com base nos pressupostos teóricos dissertados na primeira parte deste estudo, onde evidenciamos os estudos de vários autores que afirmam que um envelhecimento é ativo quanto mais ativo se trabalhar a parte cognitiva, diretamente relacionada com a memória:

1- Recontar histórias é uma atividade complexa que envolve recursos da memória de curta duração e da memória episódica (Fonseca & Parente, 2006);

2- O novo texto (reconto) contém as ideias e os factos que o narrador seleciona. Para os idosos, ao recontar histórias, os seus relatos são subjetivos (*Ibidem, ibidem*), ou seja, os idosos têm a tendência de dar ênfase aos aspetos gerados pela experiência pessoal, “além disso, expressam, também, maior número de verbosidades fora do tópico” (*Ibidem, ibidem*, p. 163). A versão da história é a de quem reconta, pode levar, muitas vezes, à criatividade;

3- No reconto, ao contrário do resumo de textos, há a possibilidade de referir pormenores que chamam a atenção do narrador;

4- No reconto pode haver diálogos, “acrescentar elementos e fazer comentários” (Magalhães & Costa, 2010, p. 213), o que não pode acontecer ao se fazer um resumo;

5- Não há necessidade de respeitar a ordem dos acontecimentos conforme o texto original, mas o ouvinte “precisa estar atento para entender o porquê da organização do relato, da ordem dos eventos, da inserção de comentários e de significados correlatos, que têm como finalidade salientar o foco que o autor deseja enfatizar” (Fonseca & Parente, 2006, p. 157);

6- O reconto deve ser coerente, completo e compreensível. “Uma das estratégias para compreender uma história é descobrir quais as intenções do autor que explicam a relação entre as proposições do texto, os eventos e as ações” (Fonseca & Parente, 2006, p. 157).

Por fim, segundo Fonseca e Parente (2006, p. 164) “ a associação é muito importante para a manutenção das habilidades cognitivas na população idosa. Para o adulto mais velho, a continuidade da leitura e da escrita é fundamental”.

Desta forma, procurámos fomentar não só a leitura de textos, que é passiva, mas também a escrita em forma de reconto, pois é ativa e obriga as pessoas a raciocinarem logicamente, a refletirem e a criticarem. O que procurávamos com esta técnica de recontar histórias, era levar os idosos a uma atividade cognitivamente ativa, em busca de um envelhecimento ativo e com qualidade de vida, além de fazer com que apreendessem as habilidades sociais trabalhadas teoricamente e a treinarem, ou desenvolverem, algumas competências da terceira dimensão.

3. A VIDEOGRAVAÇÃO

Assim como fizemos uso da videogravação, durante a aplicação da técnica do espelhamento na nossa dissertação de mestrado, novamente, neste estudo, a utilizamos pois, segundo a experiência que possuímos, trata-se de uma estratégia útil e indispensável de recolha de dados na investigação em educação, uma vez que “registra fielmente e completamente uma determinada ação durante um determinado tempo” (Sousa, 2005, p. 201). Conforme este mesmo autor (*ibidem*, p. 200) “Os instrumentos usados na observação passaram para um segundo plano, pelas suas diversas limitações e, sobretudo, por se basearem no ponto de vista subjetivo do observador”.

Obviamente que as videografações, por um lado, também podem apresentar algumas limitações, todavia, por outro lado, proporcionam um registo fiel e honesto que permite observar, analisar, rever quantas vezes for necessário com a finalidade de se ter uma nova visão de situações particulares que, durante a técnica da observação, poderiam passar despercebidas, além de, em caso de dúvidas, outros investigadores poderem ajudar revendo as gravações.

Outra vantagem das videografações é a de que proporcionam a possibilidade de se retirarem transcrições que podem confirmar, sustentar e validar internamente a intervenção

aplicada. Nesta situação, para Sousa (2005, p. 200) a videogravação é “uma excelente ‘ferramenta’ de observação”.

Algumas vantagens da **videogravação** como instrumento de recolha de dados em educação, segundo Frederiksen⁵ (citado por Sousa, 2005), são as seguintes:

A visão posterior permite, ao investigador, ter uma visão mais concreta da ação decorrida.

Proporciona um arquivo para posteriores análises a fim de sanar dúvidas quanto ao desenvolvimento da ação educativa/pedagógica, da aquisição ou não de competências, da metodologia aplicada.

Regista tudo o que sucedeu durante o tempo de observação, como as relações e as verbalizações, que ficam fielmente registadas e permite, em estudos longitudinais ao longo de meses, conforme é o nosso estudo, ativar a memória e recordar o sucedido.

Nesta situação em que utilizámos a videogravação, tivemos o cuidado de posicionar a câmara de vídeo, num tripé, em ponto elevado e num ângulo que nos permitiu gravar a técnica do espelhamento, segundo a sua metodologia original, na qual os espelhados puderam ficar face a face, numa interação focalizada e onde o observador enquadrador (a investigadora) ficou entre os sujeitos que se espelhavam, num plano posterior. (ver fotografia no Anexo X).

4. A TÉCNICA DA OBSERVAÇÃO

“Ver não é só olhar e escutar não é só ouvir [...] A criação de uma atitude de observação consciente passa por um treino de atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 94) “e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (*Ibidem, ibidem*, p. 97). Tudo isto significa que observar é olhar atentamente de forma sistemática e concentrar a atenção nas informações pertinentes e específicas que interessam ao investigador, conforme os seus objetivos, levando-o à compreensão do objeto de estudo.

Sousa (2005, p. 109) afirma que “com uma estratégia bem planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação, onde é muitas vezes empregue como instrumento de avaliação”. Nesta perspetiva, tal afirmação vai

⁵ Frederiksen, J. R. (1982) Learning to see: Scoring video portfolios at “*Beyon the huntergotharer*” in performance assessment. Paper presented at the Americam Educational Reserch Association, San Francisco CA.

ao encontro da metodologia do nosso estudo, em virtude de termos utilizado a técnica da observação em duas vertentes. A primeira utilizando-a como modalidade de **observação participante**, onde o envolvimento pessoal do investigador/observador participa na vida da comunidade educacional como um dos seus elementos. Nesta situação, atuámos como formadora voluntária de uma determinada disciplina anual nas Universidades Seniores onde estudámos e nos envolvemos com os próprios formandos na sala de aula. Perante tal contexto, tivemos a vantagem de ter um “acesso rápido aos dados e uma melhor compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (Sousa, 2005, p. 113). A postura de quem observa na observação consciente dá uma medição correta proporcionando uma melhor compreensão dos dados ao seu alcance. Neste sentido, utilizámos a técnica da observação participante durante a aplicação da técnica do espelhamento, onde a investigadora desempenhou o papel de observadora, com a estratégia de recolher dados, tendo como instrumento de registo o **bloco notas** onde “são anotadas as primeiras impressões, sob a forma de tópicos, diagramas e breves memorandos” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 104).

Tais apontamentos serviram-nos de **ferramenta exploratória** (Carmo & Ferreira, 1998) para a segunda vertente da técnica da observação aplicada neste estudo com o fim de ser utilizada na revisão sistemática das videograções (dados já disponíveis), pois segundo Sousa (2005, p. 114) **a observação sistemática** “é utilizada numa investigação em que a problemática já está previamente definida, sendo necessária uma série de observações organizadas para que os dados possam confirmar ou infirmar os propósitos da investigação”. Foi desta forma que passámos da modalidade de observação participante para a observação sistemática no estudo.

Assim, a observação sistemática das videograções possibilitou-nos, também, categorizar indicadores que necessitávamos para a construção do questionário final (Anexo VII) onde os idosos avaliaram a ação educativa/pedagógica e as suas participações na intervenção.

Para que tudo isto pudesse concretizar-se, tivemos necessidade de planificar a técnica do espelhamento, como consequência, o reconto, as videograções e a técnica da observação, além de negociar os papéis no terreno com os idosos, dentro dos princípios éticos e deontológicos.

A planificação teve por base a identificação e definição das questões que se pretendiam estudar, sendo necessário o estudo prévio de uma bibliografia sobre o assunto em causa, tendo o cuidado de registar e analisar a opinião de diversos autores com o fim de definir critérios e terminologias a serem empregues (Ferreira & Carmo, 1998; Fortin, 2003).

Foi neste sentido que, em relação à técnica da observação, definimos as unidades de observação que, segundo a ótica de Sousa (2005, p. 119) “permitem um certo controlo sobre as variáveis, sobretudo porque o observador fica a saber quais as unidades sobre as quais deve exercer a sua atenção e aquelas outras que deverá procurar olvidar”, pois quando utilizamos um plano de observação fiel, isto é, se os resultados que ele produz são precisos, exatos e consistentes, há uma tendência na diminuição dos erros de medida (Fortin, 2003).

Resumindo, consideramos que, planear a estratégia da observação, tanto para a recolha de dados ou como uma ferramenta exploratória para a construção de instrumentos de avaliação, na perspetiva de Ferreira e Carmo (1998), implica saber:

- o que observar, o que quer dizer, quais os fins que se pretendem atingir de modo a conseguir eficácia na investigação;
- quais os instrumentos a serem utilizados para registar as observações;
- que papel o investigador deverá assumir e qual o seu grau de envolvimento a manter com o objeto de estudo;
- saber gerir as questões éticas e deontológicas;
- selecionar os indicadores para que estes funcionem como filtragem das informações, uma vez que os métodos de observação, inclusive a técnica do espelhamento com as videografações, produzem uma grande quantidade de dados.

Desta forma, para se ter uma observação bem-sucedida, é necessário que o investigador tenha por base os seus objetivos, as questões propostas, o planeamento do estudo e da metodologia, inclusive das técnicas a serem aplicadas segundo a categorização dos indicadores selecionados.

5. TRATAMENTO DOS DADOS

Conforme a abordagem de Bogdan e Bicklen (1994):

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

Apesar do nosso estudo ser de natureza qualitativa, utilizámos alguns questionários com questões fechadas e diretas e, nalguns deles, aplicámos a escala de *Likert* que nos leva a recorrer à técnica estatística de análise de dados quantitativos. Para as questões abertas que constam no nosso questionário final de avaliação da intervenção (Anexo VII), recorreremos à

técnica de análise de conteúdo de textos que implica uma técnica de análise da narrativa, ou seja, dos conteúdos expressos pelos indivíduos.

5.1. Análise estatística de dados

“A estatística é a ciência que permite estruturar a informação numérica medida num determinado número de sujeitos”. (Fortin, 2003, p. 269).

A estatística permite-nos uma ajuda para a compreensão dos dados, nomeadamente para comparar e determinar diferenças entre eles. Neste aspeto, serviu-nos para determinar e mostrar a diferença quando procurámos traçar o perfil dos nossos colaboradores (Anexo VI) e quando apresentávamos os questionários intermediários (Anexos VIII.7; VIII.8; VIII.9; VIII.10), onde os idosos se autoavaliaram em relação ao nível das suas habilidades sociais.

Efetuíámos os cálculos dos dados manualmente, com o auxílio de uma calculadora, uma vez que a nossa população, mesmo em duas Universidades Seniores, perfazia um total de nove colaboradores, não sendo necessário recorrermos aos procedimentos em computadores com os atuais *softwares* específicos para análises estatísticas, mesmo porque, segundo Sousa (2005, p. 292) “as operações com papel e lápis têm por objetivo permitir uma compreensão do raciocínio lógico que está envolvido no processo de análise estatística”.

Desta forma, a compreensão lógica do processo de análise dos dados de alguns questionários, permitiu-nos um acompanhamento “mais de perto” dos nossos colaboradores, conhecendo-os e compreendendo-os melhor.

5.2. Análise de conteúdo

Para a análise dos dados qualitativos, utilizámos métodos de natureza descritiva e que, para Bardin (2004, p. 29) “a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim, a finalidade de tratarmos os dados recolhidos através da análise de conteúdo numa descrição sistemática e objetiva das comunicações (escritas e/ou orais) consistiu, basicamente, na interpretação destas informações. Neste tipo de análise predomina, portanto, o carácter descritivo interpretativo.

Dentre as principais variantes da análise de conteúdo e que corresponde à fase preliminar, é a análise propriamente dita, que consiste na organização dos dados, também designada por análise categorial, a qual utilizamos neste estudo. A categorização visa reduzir a complexidade dos dados, a fim de identificá-los, organizá-los e atribuir-lhes sentido. Desta forma, a prática da análise de conteúdo visa simplificar para potencializar a apreensão e a explicação (Vala, 2001). Assim, “as categorias são os elementos chave do código do analista”

(*Ibidem, ibidem*, p. 110), pois constituem um meio de classificar os dados descritivos de forma que, todo o material contido num determinado tópico, possa ser fisicamente separado dos demais dados (Bodgan & Biklen, 1994).

Sintetizando, o analista é aquele que delimita as unidades de codificação ou as de registo que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin, 2004). Nesta perspetiva, podemos concluir, na ótica de Bardin (*Ibidem*) que:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.37)

CAPÍTULO VII – CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA/PEDAGÓGICA

Para nós, é fundamental que se organize e implemente uma ação educativa/pedagógica que contribua para a aquisição de competências pessoais (intra e interpessoais) e sociais visando o desenvolvimento global do indivíduo para que este possa ser capaz de enfrentar e resolver diferentes situações do seu quotidiano e saiba fazer escolhas corretas na sua vida, num processo ativo, a fim de manter a qualidade de vida enquanto envelhece. Para se concretizar tal objetivo, o indivíduo deve utilizar, obviamente, a sua inteligência que, segundo Candeias (2008), é uma competência básica, um comportamento apreendido e associado ao processo psicossocial de construção individual. Evidente uma estreita ligação com a cultura, a aprendizagem e as experiências vivenciadas pelo indivíduo, imprescindíveis para se conseguir um bom desempenho e uma adaptabilidade comportamental (pessoal e social) na resolução dos problemas e conflitos interpessoais que afetam as pessoas ao longo da vida.

Se a inteligência é uma competência básica, subentendemos que não é suficiente para se adquirir novas competências. Além das variantes citadas acima pela autora (cultura, aprendizagem e experiências de vida, que fazem parte do próprio indivíduo e que o ajudam a adaptar-se às novas circunstâncias para que consiga gerir os seus conflitos) para nós, o que se situa no centro destas variantes é a emoção, conforme esquematizamos na primeira parte deste trabalho, no Capítulo I, pois a perceção e o “sentir”, em si e nos outros, é que levam o indivíduo ao amadurecimento, a busca da felicidade e isto está relacionado com a sua qualidade de vida e, obviamente, à procura da resolução dos seus problemas, através de decisões corretas e/ou adequadas.

Com esta maneira de raciocinar, após minucioso estudo realizado na revisão da literatura, sentimos a necessidade de organizar a nossa intervenção num clima afetivo que envolvesse a confiança, o respeito, a empatia e a cumplicidade, durante a ação educativa/pedagógica, para assim podermos captar os sinais emitidos pelos atores (emoções) a fim de sermos capazes de dar respostas às suas necessidades individuais, uma vez que, como já falámos na primeira parte deste estudo, nesta fase da vida há uma diversidade significativa entre as pessoas em todos nos níveis psicológico, educacional, financeiro, social e cultural. Dar resposta às necessidades individuais dos idosos é também uma das preocupações da WHO, à qual nos ancoramos, pois “os processos capacitadores recuperam a função e

aumentam a participação dos idosos em todas as atividades da sociedade” (WHO, 2002, p. 36). Além disso o mesmo relatório propõe um novo paradigma que sublinha o facto de que os idosos devem participar ativamente na sociedade. Porém, este novo paradigma requer programas de aprendizagem em todas as idades para lhes permitir a entrada e a saída do mercado de trabalho.

São, desta forma, necessidades reconhecidas internacionalmente e que necessitam de investigadores, em diversas áreas para desenvolver instrumentos que permitam aos idosos melhorarem as suas habilidades e adquiram novas competências a fim de prevenir ou retardar incapacidades. Portanto, foi nossa intenção, criar um ambiente capacitador e dando respostas a estas necessidades já identificadas pelos órgãos internacionais, regionais e locais.

Assim, para justificamos o lançamento da nossa ação educativa/pedagógica numa estrutura de conceção transversal que englobasse componentes culturais, educacionais, sociais e afetivas, recorreremos aos princípios da relação de ajuda e da relação dialógica, ou seja, da comunicação entre os atores como um método de reflexão.

1. AS METAS E OS OBJETIVOS A ATINGIR

O nosso esforço foi o de fazer um investimento sério, adotando estratégias que sensibilizassem os idosos para participarem com motivação, conscientes de que o objetivo final é o bem-estar e a satisfação de cada um. A finalidade da nossa intervenção, foi a de potencializar as habilidades e competências pessoais e sociais dos idosos para um desenvolvimento humano e que, também, os pudesse capacitar socialmente, permitindo-lhes atingir um envelhecimento ativo na sua comunidade com um espírito de partilha e entreajuda.

A nossa intervenção foi orientada para a capacitação social num processo de *empowerment*, cujo conceito é definido por Czuba e Page (1999, October), no seu artigo: *Empowerment: What is it?*, publicado na Revista *Journal of Extension*:

Empowerment as a multi-dimensional social process that helps people gain control over their own lives. It is a process that fosters power in people for use in their own lives, their communities and in their society, by acting on issues they define as important (n. p.).

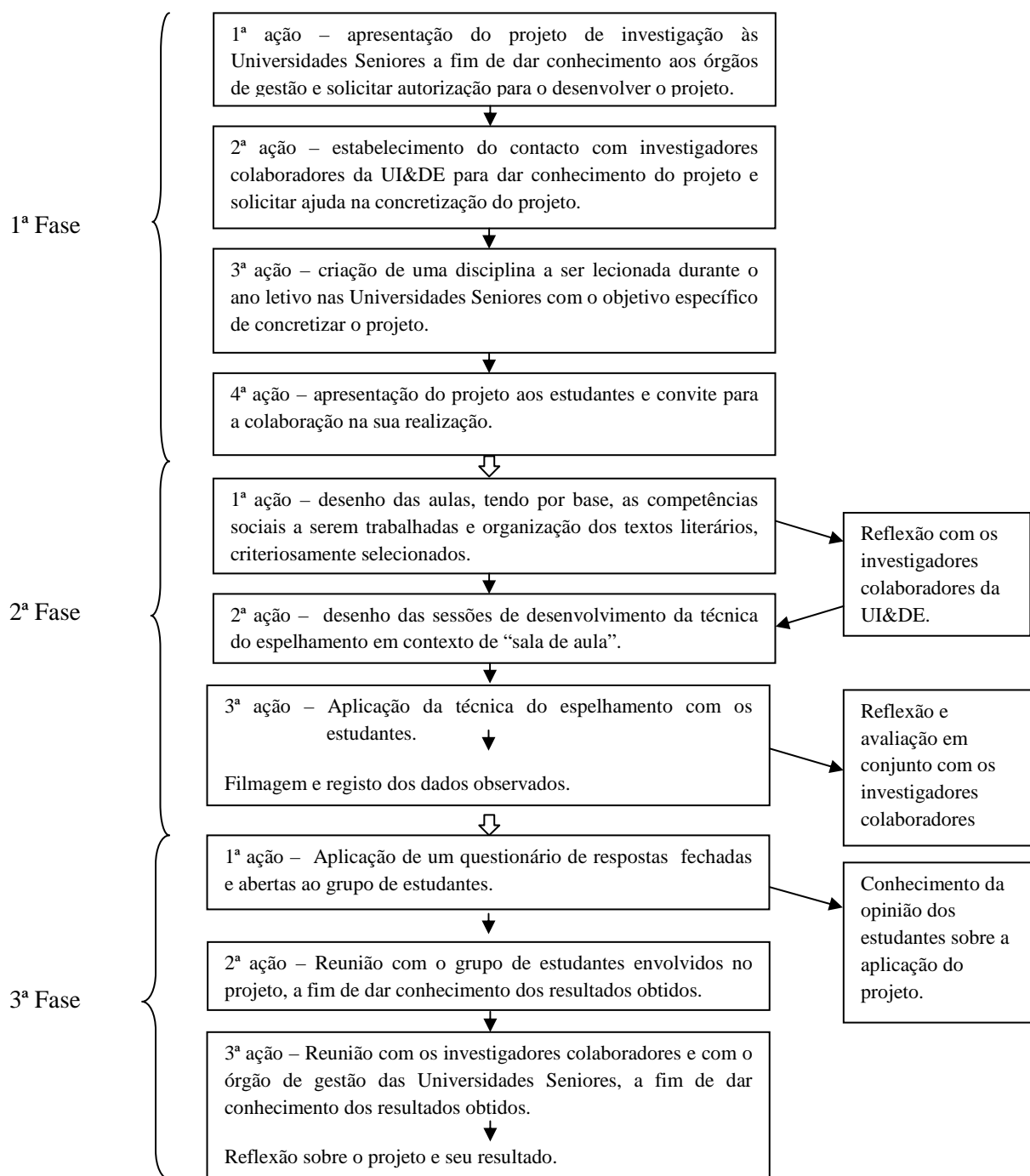
Seguindo este entendimento, para desenvolver o processo de *Empowerment*, as pessoas devem reconhecer as suas próprias situações e capacidades e desenvolverem novas competências para melhor se capacitarem a fim de agir ativamente sobre o mundo, de forma crítica e reflexiva.

Vimos na aprendizagem um meio e uma oportunidade de gerar, desenvolver e operacionalizar competências, ajudando a manter o cérebro ativo em todas as idades. Segundo Abraham *et al.* (2007), no manual LENA, que é um projeto de cooperação internacional que criou e desenvolveu um modelo de oportunidades de aprendizagem para idosos, chamado de *Empowerment curriculum* “a aprendizagem é uma experiência social centrada no processo de ação, reflexão, comunicação, cooperação para resolver problemas” (p. 16). Portanto, não basta só adquirir competências. A aprendizagem é uma ferramenta que proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de uma “literacia crítica” que o ajude a debater, argumentar, avaliar e tomar posição diante dos problemas ou novas situações, relacionando-se consigo, com os outros e com o mundo.

2. O PLANO DE AÇÃO

No quadro desta investigação, subordinado à metodologia científica que adotamos, o objeto de estudo exige que estejamos subordinados a um plano de ação subdividido em diversas fases. Por isso concebemos um plano de ação abaixo esquematizado:

Plano de Ação



Nota: Esquema síntese elaborado com base na descrição do plano de ação.

1ª Fase – Negociação do Projeto

Uma vez que decidimos difundir e validar a nossa ação educativa/pedagógica, necessitávamos de uma população significativa que pudesse contribuir para a consolidação da sua prática. Assim, negociámos a nossa proposta em duas Universidades Seniores.

Contactamos, inicialmente, a Universidade Sénior de Évora em meados de março de 2010. Apresentámos, de forma pormenorizada, o projeto de investigação aos gestores desta

instituição para apreciação, tendo ficado acordado que, durante o ano letivo de 2010/2011 trabalharíamos, na condição de voluntariado, como formadora a ministrar sessenta minutos semanais na disciplina “Memória Ativa voltada para a Capacitação Social”.

Paralelamente, estabelecemos contacto com alguns investigadores da UI&DE (Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Enfermagem) para que pudessem, indiretamente, colaborar connosco no aspeto técnico-científico e para a validação dos instrumentos de recolha de dados e de avaliação.

Após termos obtido autorização dos gestores da Universidade Sénior de Évora para a realização do estudo, no início do ano letivo, no mês de outubro de 2010, apresentámos o projeto aos alunos desta instituição que se matricularam na nossa disciplina, já conscientes, no ato da matrícula, que se tratava de um projeto de investigação. Após se inteirarem dos objetivos, da metodologia de trabalho, colocaram-se de imediato à nossa disposição como colaboradores diretos do projeto.

O mesmo processo de negociação decorreu em relação à Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz, porém, por se tratar de uma instituição mais recente, com poucos alunos e os gestores desta universidade trabalharem em condição de voluntariado, somente presentes na universidade, em reuniões, uma vez por mês, fez com que o processo de negociação se tornasse mais moroso, conseguindo assim, contactar apenas com um dos elementos que ficou encarregado de entrar em contacto e apresentar o nosso projeto aos demais. Na generalidade, todos os membros gestores desta universidade manifestaram a aceitação da nossa ideia com agrado concedendo-nos toda a liberdade de ação, ao mesmo tempo que demonstraram vontade em cooperar com a investigadora em todos os aspetos necessários. Posteriormente, foi-nos apresentada a coordenadora pedagógica da instituição e, na sequência, procurámos negociar um horário que pudesse satisfazer os interesses dos alunos e, ao mesmo tempo, conciliarmos o horário com a nossa vida profissional. Nesta Universidade só pudemos iniciar o trabalho no terreno, junto dos alunos, a partir do segundo período do ano letivo, ou seja, em janeiro de 2011. Para compensar o tempo decorrido durante a negociação com a instituição e com a organização do nosso horário de intervenção, propusemos que as aulas, ao contrário da Universidade Sénior de Évora, que já estavam a decorrer, teriam a duração de noventa minutos semanais, de forma que a ação educativa/pedagógica decorresse normalmente conforme planeado, sem prejuízo para a sua aplicação e a sua metodologia e, ao mesmo tempo, sem termos a necessidade de transitar com o projeto para o próximo ano letivo (2011/2012), o que, possivelmente, poderia comprometer o resultado da nossa pesquisa com a interrupção no período das férias escolares.

2º Fase – Intervenção do Projeto no Terreno.

Para a operacionalização da nossa intervenção, foi fundamental definirmos como as aulas seriam abordadas, numa dinâmica estrutural pré-definida com as respetivas atividades e estratégias a fim de conseguirmos alcançar os objetivos propostos. Assim, a elaboração das aulas passou a ser a nossa mais importante tarefa no sentido de sermos capazes de abranger todos os temas que propusemos desenvolver junto aos idosos, tanto ao nível técnico, que abrangiam o conhecimento teórico e prático das técnicas e instrumentos adotados, como também os conteúdos a serem desenvolvidos: as habilidades sociais e as competências da terceira dimensão.

Aquando da seleção dos textos literários, escolhemos os contos que, para produzirem um resultado eficaz e atingir os nossos objetivos, deveriam conter habilidades e competências sociais implícitas a fim de serem exploradas, através da sua análise, pelos estudantes seniores. Após a análise individual dos textos, cada estudante, num processo de reescrita, utilizando o reconto que é um instrumento que possibilita uma avaliação do comportamento das personagens, faz emergir as habilidades sociais que estavam “ocultas” no texto original. O processo da reescrita subjaz a uma leitura pessoal, isto é, subjetiva.

Na terceira ação, desta mesma fase, em pares, os estudantes espelham o seu reconto e, fazem uso da relação de ajuda ao outro e da relação dialógica, a fim de encontrarem uma “mundivivência comum” (Barbosa, 2004). Durante o espelhamento, os idosos, através da Renomeação de Experiências, narravam episódios da sua história de vida procurando desocultar as suas próprias competências sociais, acabando por produzir o autoconhecimento “o que eu descobri em mim?” concretizando, assim, a aprendizagem.

Como professora e formadora da disciplina de Português/ Literatua, compreendemos que a literatura é um veículo de transmissão de cultura, sendo que, os contos tradicionais, constituem um elo entre as diferentes gerações, sendo a linguagem um instrumento pelo qual assimilamos a cultura.

Por sua vez, a escrita representa um ato de comunicação e é capaz de alterar, de modo significativo, a forma de se (re) organizar a si próprio e o mundo, isto porque provoca uma modificação de (re) configuração no interior do indivíduo.

Assim, utilizámos o reconto porque é importante na educação, dada a sua envolvimento com a literatura, a linguagem e a escrita, além de possibilitar a criatividade, emotividade, criação de laços, partilha de experiências, superação de dificuldades, treino de memória, fuga/evasão e desenvolvimento de competências psicossociais (Barbosa & Martins, 2008).

3ª Fase – Avaliação do Projeto.

Para a avaliação da nossa ação educativa/pedagógica, adotámos um questionário final (Anexo VII) com o fim de recolher a opinião dos idosos colaboradores que trabalharam diretamente connosco neste projeto de investigação, com a finalidade de apreciarem globalmente a intervenção desenvolvida, além de opinarem e avaliarem sobre o seu conteúdo, as suas atividades e a sua eficácia, apontando o grau de satisfação. Por outras palavras, quisemos saber como “sentiram” o desenrolar do projeto ao longo do ano letivo e as implicações para as suas vidas pessoal e social.

Os resultados obtidos foram mostrados, posteriormente, em reuniões com os idosos e com os órgãos de gestão das universidades seniores no sentido de lhes dar conhecimento e também levá-los a uma reflexão sobre a pertinência do projeto para a sociedade portuguesa.

3. OS CONTEÚDOS A DESENVOLVER

Ao introduzirmos um projeto de intervenção nas Universidades Seniores, pretendíamos que a sua dinâmica viesse, como posteriormente se verificou, a influenciar o desenvolvimento humano através do treino de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão. Para que tudo isto se concretizasse, abordámos temáticas que levassem os idosos a ficarem informados, quanto à sua pertinência, em relação a um envelhecimento mais ativo, tendo em conta o ponto de vista cognitivo.

Foi nossa convicção que tal ação educativa/pedagógica, com base em determinados pressupostos teóricos, já delineados na primeira parte deste trabalho, pudessem ajudar os idosos a superarem certos problemas ao nível cognitivo-relacional para que fossem capazes de assumir atitudes e comportamentos sob um novo prisma e poderem aplicá-los em diferentes situações específicas que a vida lhes viesse a oferecer.

Desta forma, ao desenharmos a nossa intervenção, foi-nos exigido selecionar e organizar, em cada situação pedagógica, um conjunto de conteúdos cujo foco era o da autoaprendizagem e autorreflexão, incidentes sobre as experiências de vida dos idosos. A temática recai sobre as habilidades sociais e sobre as competências da terceira dimensão, sendo que, didaticamente, identificámos quatro habilidades sociais e algumas competências da terceira dimensão conforme as apresentámos e já as discutimos aquando da revisão da literatura (Capítulo IV) para que pudéssemos capacitar socialmente os idosos, a fim de lhes promover uma boa qualidade de vida. Portanto, focalizámo-nos nas habilidades sociais da

autoestima, da empatia, da assertividade e da resiliência e nas competências da terceira dimensão que ajudassem o idoso a atingir a *extensibilidade de si*: criar confiabilidade; levar a refletir e a criticar; criar momentos de “face a face”; criar momentos para ouvir o outro; pedir ajuda e ajudar o outro. As habilidades e competências por nós determinadas, selecionadas e trabalhadas de forma didática, foram todas interligadas e foram imprescindíveis, tanto no âmbito intrapessoal (atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir dinamismo intrapsíquico) quanto interpessoal (implicam as capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre os outros), dada a sua relação com os comportamentos manifestados na vida holística de qualquer pessoa.

4. A METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA/PEDAGÓGICA

Sendo o nosso estudo uma investigação-ação, de natureza qualitativa, do tipo quase-experimental, implica, assim, um estudo cuidado, a compreensão e explicação de determinantes relacionadas com o nosso objeto de estudo. A metodologia empregada baseia-se numa avaliação final, com o propósito de averiguarmos o efeito da intervenção sobre as pessoas e também o grau de satisfação por elas sentidas.

A nossa ação educativa/pedagógica definiu-se como uma intervenção *em grupo* que visou, além do desenvolvimento pessoal, a aquisição e a melhoria de competências sociais, numa abordagem cognitiva-relacional, cuja operacionalização é focada em sessões (aulas) temáticas com base em informações, discussão em grupo e prática a pares, numa perspetiva educativa/pedagógica.

Com a construção do programa de intervenção, pretendemos promover estratégias fazendo uso da leitura e análise de diferentes textos literários e, a partir daí, fazer emergir as competências sociais “não ditas”, mas que estão implícitas nos textos literários, desocultando-as para que os idosos pudessem compreender, na prática, tais conceitos. Além disso trabalhámos a reescrita, por meio do reconto, que constituiu um instrumento auxiliar, trazendo à tona tais competências. A seguir, com o recurso à técnica do espelhamento, levá-los à aquisição de competências da terceira dimensão.

O espelhamento surge assim como uma técnica que ajuda a desenvolver práticas reflexivas sistemáticas com o fim de levar os atores, que se espelham, à análise crítica dos fenómenos, uma vez que o espelhamento sustenta-se na renovação constante dos discursos

analíticos. Por isso, a processologia da técnica do espelhamento é concebida em espiral e está ligada ao nível de entendimento e compreensão com que os atores se referem aos fenómenos analisados (Barbosa, 2004). Utiliza como suporte o diálogo interativo que faz aumentar a segurança entre os pares, ao mesmo tempo que os obriga a apelar para a relação de ajuda ao outro. Assim, os atores vivenciam um jogo de relação intersubjetiva complementando-se em relação ao objeto de estudo. Desta comunicação resulta a reciprocidade mútua, ou seja, a socialização.

É, portanto, pelo diálogo interativo que aumenta a reflexão e a compreensão do fenómeno num processo de autoformação, permitindo um aumento progressivo da tomada de consciência e atualização da memória a que Barbosa (2004) chama de “renomeação do já dito” permitindo, também, que ocorra a naturalização da linguagem. Ao mesmo tempo, adquirem-se competências da terceira dimensão, tais como, o saber ouvir o outro, voltado para a escuta ativa; saber pedir ajuda (explicitar necessidades); saber ajudar o outro; criar confiabilidade; empatizar; refletir e criticar, sem juízos de valor.

Recorremos ao princípio da relação de ajuda e da relação dialógica para poder criar um instrumento de ação prática, utilizando narrativas e/ou recontos na própria linguagem dos idosos a fim de os conduzir para a *Extensibilidade de Si*.

A metodologia científica que sustenta a ação educativa/pedagógica reside num trabalho de equipa e numa interação com o objetivo de melhor identificar, caracterizar, descrever e compreender o objeto de estudo.

Portanto, esta nossa intervenção permitiu explorar e reconhecer a importância da prática, adotada sob uma forma reflexiva, com o fim de desocultar competências metacognitivas que irão permitir ao indivíduo, primeiro conhecer, analisar e avaliar-se a si mesmo, num segundo momento, ser espelho do outro e espelhar-se no outro para o reconhecimento mútuo e, num terceiro momento, reconhecer a complexidade do mundo que o envolve, passando a compreendê-lo melhor. Durante este processo, o sujeito adquire novas competências que irão capacitá-lo socialmente, possibilitando ressignificar a sua própria história de vida e ser capaz de teorizá-la. É neste momento que se atinge a sabedoria. Claro que, para isso, o indivíduo terá de utilizar uma destreza inata que é a de saber aplicar os seus conhecimentos formais e informais adquiridos ao longo da vida.

Neste contexto dinâmico, utilizámos a técnica do espelhamento com o recurso às filmagens, pois permite a todos os atores envolvidos observarem-se a si e aos outros sob um novo ângulo, ou seja, refletir durante a ação e sobre ela. Também utilizámos questionários numa oportunidade de avaliar o impacto desta experiência sobre as aprendizagens adquiridas

e, para consolidá-las, levar os atores a (re) escrever as suas próprias histórias de vida, através da Renomeação de Experiências, construindo um novo ponto de vista para as novas situações de vida, de forma a atingirem uma significativa qualidade de vida enquanto envelhecem.

4.1. A intervenção em grupo na sala de aula

Já referenciamos que o desenvolvimento humano ocorre através das interações interpessoais, o que implica, também, o desenvolvimento de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão. Neste sentido, o trabalho em grupo apresenta vantagens significativas, pois fomenta a discussão, a reflexão, a troca de experiências ao nível cultural, social, familiar e emotivo através das opiniões dos seus elementos.

Tendo por base a nossa experiência como professora e formadora, sabemos que o grupo constituído por um número reduzido de pessoas, proporciona qualidade na realização de tarefas, pois as relações interpessoais, focadas num objeto de estudo, otimizam um conjunto dinâmico de ideias e criatividade que potencializa o trabalho a desenvolver.

Foi com base nestas reflexões que aplicámos o nosso projeto em sala de aula nas Universidades Seniores, com um grupo de alunos implicados a determinados propósitos comuns: frequentar uma Universidade Sénior que lhes proporcionasse uma educação informal, momentos de lazer, possibilidades de expandir relações, manter a autonomia, a independência e continuarem ativos na sociedade.

Assim, constituímos as turmas para a nossa disciplina com os mesmos formandos do princípio ao fim do projeto, ou seja, um grupo fechado, pois tínhamos necessidade de estabelecer interações mais profundas para o sucesso do projeto, para que a ação educativa/pedagógica pudesse ter uma dinâmica sequencial na sua estrutura. Tal facto não nos permitiu a entrada de novos formandos durante o decorrer da intervenção.

Os grupos de formandos, constituídos de quatro e cinco idosos, permitem uma coesão e uma confiabilidade imprescindíveis para alcançarmos um relacionamento interpessoal próximo.

Como já falámos, a duração do projeto foi equivalente a um ano letivo escolar com sessões de sessenta minutos para a Universidade Sénior de Évora e de noventa minutos para a Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz. A liderança das sessões ficou a cargo da investigadora, a qual possui competências em Literatura, Pedagogia e Ciências da Educação, com conhecimentos adequados à metodologia, conteúdos aplicados e desenvolvimento do projeto.

4.2. A intervenção a pares na sala de aula

Como já dissemos anteriormente, as pessoas não aprendem sozinhas. É nas relações interpessoais, mediadas pelo diálogo e pela relação de ajuda que se complementam mutuamente, numa permanente troca de saberes, culturas, afetos e emoções, interagidos nas experiências de vida de cada um.

O trabalho a pares fomenta a partilha de ideias, pois a troca de experiências, numa relação dialógica, proporciona aos sujeitos a possibilidade de refletirem e avaliarem as suas competências e conhecimentos, o que os levam para um processo de aprendizagem e autoaprendizagem, culminando com o desenvolvimento e a evolução pessoal e social, até atingirem, pela relação de ajuda (processo básico para a *extensibilidade de si*), a tomada de consciência sobre um determinado objeto de estudo.

Ao dinamizarmos o trabalho a pares, utilizámos a técnica do espelhamento como estratégia, com a qual procurámos, na prática, concretizar os conhecimentos teóricos sobre as habilidades sociais e, ao mesmo tempo, treinar as competências da terceira dimensão.

5. ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS

Uma estratégia pode ser definida como um instrumento pedagógico a que o facilitador recorre para mais facilmente atingir um determinado objetivo (Jardim & Pereira, 2006, p. 49).

Para pormos em prática a nova intervenção, com base nos nossos objetivos, fizemos constar do desenho da ação educativa/pedagógica, as atividades a serem desenvolvidas e a sua operacionalização através das estratégias que podiam concretizar os pressupostos teóricos e metodológicos anteriormente traçados pela investigadora.

Desta forma, cada atividade pressupôs uma estratégia pedagógica à qual a investigadora recorreu, utilizando alguns instrumentos para atingir, eficazmente, os objetivos da investigação.

Assim, para trabalhar com o grupo, recorreremos à informação teórica simplificada, breve, objetiva e organizada sob a forma de *power point* (Anexo VIII) para que os idosos pudessem compreendê-la. Ao mesmo tempo que se informava e expunha sequencialmente o conteúdo teórico, a investigadora fomentava a discussão e reflexão organizada e ordenada do grupo, de modo a “manter viva” a exposição, utilizando exemplos e situações reais e, tendo por base, as próprias experiências de vida ativa renomeadas pelos idosos que se reportavam

aos temas em estudo, sendo a comunicação e o diálogo ativo utilizados, também, para promover a troca de experiências, o enriquecimento cultural, pessoal e social.

Já no trabalho a pares, que teve como finalidade concretizar a aprendizagem, recorremos à técnica do espelhamento como estratégia de intervenção. A atividade dos pares consistia em levar, como trabalho de casa, pequenos textos literários, para serem recontados individualmente, com o fim de desocultarem as habilidades sociais, presentes ou não, nos personagens, em diferentes situações das histórias lidas e, depois, em contexto de sala de aula, espelhavam os seus recontos diante do grupo, sob a supervisão da investigadora. Tal atividade permitiu a generalização do conteúdo anteriormente exposto ao grupo, o que ajudou os participantes no treino, na aquisição, no desenvolvimento e no reforço das habilidades sociais e das competências da terceira dimensão.

6. DINÂMICA ESTRUTURAL DAS SESSÕES

Para a operacionalização da ação educativa/pedagógica, houve necessidade de planear a estrutura básica de cada sessão (aula) com as suas atividades e estratégias.

A princípio trabalhámos algumas aulas teóricas com vista a dar conhecimento aos idosos da técnica a ser aplicada nas aulas práticas (técnica do espelhamento) bem como do seu suporte (reconto). Também considerámos pertinente esclarecer nalgumas aulas os conceitos de habilidades e competências, de modo a levar os idosos a estarem informados sobre tais conceitos em torno do qual gira o projeto de intervenção, para que estivessem familiarizados com o vocabulário técnico/científico a fim de melhor apreenderem os novos conhecimentos que pretendíamos fomentar ao longo do ano letivo.

De um modo geral, estruturámos as aulas em três fases:

Primeira fase – compreendia o *acolhimento* dos participantes, envolvendo-os num momento informal e de descontração entre alunos e investigadora, baseado numa conversa sobre o quotidiano. Nesta altura, os alunos assinavam as suas presenças a fim de cumprirem com as formalidades e organização das Universidades Seniores.

Segunda fase – A) aula teórica – *Introdução ao tema da aula*. Passámos para uma breve apresentação sobre o tema da aula, seguido da distribuição das fotocópias do *power point* a ser apresentado.

Durante a apresentação do *power point* e exposição da investigadora sobre o tema, o grupo de alunos era motivado a interagir e a debater sobre o assunto. Neste momento, era

comum os idosos renomearem as suas experiências, onde se faziam “a ponte” entre o tema e as suas próprias histórias de vida, que passavam a ser refletidas e criticadas, tendo como base a nova teoria científica para as suas análises subjetivas, fazendo emergir, naquele momento, a tomada de consciência em que as suas histórias de vida se transformam em narrativas de vida.

Segunda fase – B) aula prática – *aprofundamento temático*. Com base nos recontos dos textos literários feitos “como trabalho de casa”, procedia-se ao espelhamento onde, a pares, cada aluno lê e comenta o seu trabalho, procurando correlacionar o reconto com o tema da aula teórica anterior. Assim, trabalhava-se a memória, sendo a técnica do espelhamento um recurso, cuja importância recai na comunicação dialógica, na relação interpessoal, na linguagem sem juízos de valor, levando os sujeitos a encontrarem um “ponto em comum” e a tomada de consciência sobre o objeto de estudo. Desta forma, criava-se um momento privilegiado, onde a criatividade, a ajuda ao outro, a empatia, o ouvir o outro, a comunicação e o relacionamento interpessoal reforçavam os conceitos de forma significativa. O *renomear experiências*, através das narrativas de vida de cada um, surgiam espontaneamente e ilustravam os temas abordados, fazendo com que a aprendizagem explícita e consciente (formal) se fundisse com a aprendizagem implícita e inconsciente (informal), ao mesmo tempo ligadas às histórias literárias recontadas e onde, nesta ação, o sujeito ativo (idoso) reflete, critica e autoaprende, num processo de reconfiguração cognitiva que o leva a transcender-se.

Terceira fase – *Encerramento*. A investigadora, de forma breve e concisa, faz uma revisão, generalização e, concluindo a aula, levanta aspetos positivos, registando a evolução das tarefas, verificadas ao nível cognitivo/afetivo de cada um, motivando-os para a próxima aula.

Devemos ressaltar, mais uma vez, que o desenho acima descrito se refere às sessões (aulas) de um modo geral. Mais especificamente, temos no anexo IX como cada aula se verificou em ambas as universidades onde trabalhámos, tendo em conta o tempo de aula de cada uma delas (sessenta minutos na Universidade Sénior de Évora e de noventa minutos na Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz) e onde, algumas vezes, a segunda fase deste desenho era aplicada na sua totalidade, uma vez que o nosso projeto era flexível e capaz de se adequar às necessidades dos idosos.

CAPÍTULO VIII – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição dos dados obtidos através das videograções, estes foram avaliados segundo a técnica de análise qualitativa em educação. Esta análise, de natureza descritiva, segundo critérios indicados na metodologia global, pressupõe um processo de significados agrupados em categorias e subcategorias, escolhidas a partir do referencial teórico delimitado para este estudo.

O processo de análise e interpretação dos dados levou-nos a delimitar algumas fases, sendo a primeira fase constituída pela leitura global das transcrições com o fim de obtermos uma visão geral do material recolhido. Na segunda fase, dava-se ênfase à leitura específica das transcrições visando selecionar dados pertinentes a partir da categorização delimitada pela investigadora, conforme os objetivos propostos para esta investigação. A terceira fase engloba a síntese e explicitação das competências encontradas a partir da interpretação das falas dos sujeitos.

1. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DA TÉCNICA DO ESPELHAMENTO

1.1. Categorias de análise

Uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 2001, p. 111).

Foram selecionados, tanto para a análise da técnica do espelhamento, obtida através das videograções, como para a análise do questionário final de avaliação do projeto, quatro grandes áreas, relacionadas com os “quatro pilares da educação” e recaem sobre o objetivo geral deste estudo, que é o de levar a pessoa idosa a desenvolver habilidades sociais e a adquirir competências da terceira dimensão, com o fim de se recapitarem socialmente para um envelhecimento bem-sucedido. Assim, estabelecemos algumas categorias, subcategorias e competências com a função de atuar como funções ou valores dessas áreas. Cabe-nos ressaltar que tal divisão em categorias, subcategorias e competências foi meramente para uma análise pormenorizada do projeto em si, pois tomando o ser humano como um ser holístico, tais divisões integram-se e complementam-se na própria pessoa.

Para uma melhor compreensão da categorização por nós delineada, começamos por apresentar, primeiramente a análise descritiva destas categorias. Seguidamente, apresentamos um quadro desta análise destacando exemplos das “falas” obtidas durante o diálogo interativo aquando do espelhamento dos sujeitos. Finalmente, apresentamos uma síntese global dos dados observáveis.

1.1.1 Área “Aprender a Conhecer”.

Refere-se à aquisição de instrumentos básicos que ajudam na compreensão e operacionalização de saberes codificados. Especificamente neste projeto, abrange o conhecimento e o domínio teórico das habilidades sociais, trabalhados durante as aulas/sessões. Esta área abrange a seguinte categoria:

O conhecimento teórico das **Habilidades Sociais e Competências da Terceira Dimensão** (relacionada com o exercício do pensamento). Observámos que, durante a aplicação da técnica do espelhamento (relacionada com o exercício da memória), no diálogo interativo entre pares, tais conhecimentos (previamente trabalhados em sessões teóricas) vinham à tona. Muitas vezes, verificava-se a preocupação de alguns colaboradores em fazer sobressair tais conhecimentos no próprio reconto (relacionado com o exercício da atenção).

Esta categoria abrange a seguinte subcategoria:

Descrever objetos do conhecimento, “com a utilização de uma linguagem apropriada é que se conseguem descrever os objetos observados. Por isso, é necessária a utilização da linguagem justa e correta, construída num processo complexo de organização para adequar os fins e os objetivos” (Barbosa & Leandro, 2010, p. 95). Verificámos o cuidado de alguns colaboradores em descrever objetos do conhecimento relacionados às habilidades sociais e competências da terceira dimensão no próprio reconto. Outros, porém, eram capazes de descrever objetos do conhecimento durante o diálogo interativo. Também verificámos que esta descrição, da parte de alguns, surgia de forma espontânea, reafirmando a sua aprendizagem e conhecimento nos temas estudados, ao passo que, com alguns dos colaboradores, tal apreensão do conhecimento dava-se com a ajuda do outro, ou através da leitura do seu reconto, ou durante as apreciações e diálogos que decorriam ao redor dos temas, ou ainda, através da renomeação dos factos vivenciados, ou das experiências de vida de cada um.

São competências desta categoria e subcategoria:

Levantar indicadores de análise.

Deve-se procurar indicar os indicadores a fim de compreender melhor os factos observados. É uma forma de sintetizar o real, de passar do entendimento à compreensão. Portanto, é um esforço à escolha do verbo, do adjetivo, do substantivo, etc., que torne mais claro o que se pretende conhecer (Barbosa & Leandro, 2010, p. 96).

Relativamente a esta competência pudemos observar, na prática, que nem todos os nossos colaboradores demonstraram a capacidade de escolher os melhores factos observados para sintetizar o objeto de estudo, capaz de os levar a uma compreensão da temática. Porém observámos que, com a ajuda do outro, durante o diálogo interativo, esta competência, na maioria das vezes, se verificava.

Analisar e Sintetizar.

“Analisar e interpretar, a fim de ser capaz de sintetizar, ou melhor, de reinterpretar” (Barbosa, 2002, p. 106).

De uma forma global, todos os nossos colaboradores atingiram tal competência ao serem capazes de sintetizar e reinterpretar o texto literário, transformando-o em reconto. Também verificámos, durante o diálogo interativo, que alguns colaboradores tornavam a analisar, sintetizar e reinterpretar, sob uma nova ótica, os textos originais e/ou os recontos.

Criatividade.

No processo criativo, as “fantasias”, extremamente originais, só podem ser definidas como criadoras desde que conduzam a um resultado observável – simbolizadas em palavras escritas (Rogers, 2009).

A criatividade foi verificada, nomeadamente, através dos recontos. Alguns colaboradores como E2, E3, R1 e R2⁶ enriqueciam os seus recontos de forma original demonstrando criatividade e cultura geral. Porém, alguns, como E4, R4 e R5, limitavam-se a recontar o texto original. Notou-se que houve, em todos os colaboradores, uma evolução geral dos primeiros para os últimos recontos, onde a criatividade, a escrita e o conteúdo se foram aperfeiçoando ao longo do ano letivo, de texto em texto, de sessão a sessão. Os nossos colaboradores passaram a estar mais à vontade quando escreviam os seus textos demonstrando, muitas vezes, maturidade e sabedoria, enriquecendo os conteúdos com conhecimentos, pesquisas e desenvolvendo estilos próprios na sua forma de escrever.

⁶ Utilizamos a letra E para nos referirmos aos colaboradores da Universidade Sénior de Évora e a letra R refere-se aos colaboradores da Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz. Os números referem-se a cada um dos formandos de cada Universidade.

Tabela 20:

Aprender a Conhecer – Tabela síntese das frequências obtidas no diálogo interativo através da Técnica do Espelhamento.

Colaboradores	Frequências				
	Descrever objetos do conhecimento	Levantar indicadores de análise	Analisar e Sintetizar	Criatividade	Totais
E1	6	2	2	0	10
E2	0	0	4	0	4
E3	3	5	2	1	11
E4	0	1	1	0	2
R1	3	5	0	2	10
R2	4	0	1	2	7
R3	0	0	0	0	0
R4	1	0	0	0	1
R5	1	0	0	0	1
Totais	18	13	10	05	46

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através das videgravação da técnica do espelhamento.

Tomando como referência a Tabela 20 e da sua leitura horizontal, verificámos que os colaboradores E1, E3 e R1 demonstraram, através do diálogo interativo, uma maior abrangência na apreensão de conhecimentos. Enquanto nos colaboradores E2, E4, R4 e R5 registámos pouca frequência nesta categoria. No colaborador R2, uma frequência média e no R3 nenhuma.

Pela leitura vertical dos dados registados na Tabela 20, enfatizamos a frequência referente à competência *Descrever objetos do conhecimento* que demonstra um resultado positivo quanto à apreensão de novos conhecimentos relacionados com este projeto, obtidos através da nossa ação educativa/pedagógica. No que diz respeito às competências *Levantar indicadores de análise*, *Analisar e sintetizar*, as frequências obtidas apresentaram um resultado positivo, embora evidenciem que os colaboradores tiveram alguma dificuldade em salientá-las durante a técnica do espelhamento.

Quanto à competência *Criatividade*, conforme Carl Rogers (2009) esclarece, a criatividade é observável quando simbolizada por palavras escritas, neste nosso caso, através do reconto, portanto, pouco se verificou durante o diálogo interativo.

Os dados acima evidenciam, assim, que a técnica do espelhamento ajudou a levar os colaboradores do projeto a apreenderem conhecimentos relacionados à teoria aplicada nas sessões.

Cabe ressaltar que, como ocorre numa escola e/ou universidades de ensino formal, alguns dos nossos colaboradores apresentaram cem por cento de assiduidade e pontualidade, enquanto outros, devido às suas vidas particulares, doenças e, além disso, por se tratar de um

ensino informal, acabaram por faltar em algumas ou muitas sessões, tal como foram os casos da E4, R4 e R5.

Portanto, quando apresentamos as tabelas com as frequências obtidas durante a técnica do espelhamento (nesta e nas seguintes áreas), deve-se levar em conta este pormenor, uma vez que se verifica uma boa frequência de alguns colaboradores e pouco ou quase nada nos outros.

Desta forma, neste estudo, privilegiamos a qualidade dos factos. A seguir, segue uma tabela síntese com exemplos das “falas” dos colaboradores, verificadas durante o diálogo interativo na aplicação prática da técnica do espelhamento.

Tabela 21:

Exemplos de falas da área Aprender a Conhecer.

Categoria Conhecimento Teórico das Habilidades Sociais e Competências da Terceira Dimensão	
Subcategoria	Exemplos de algumas falas relevantes que ilustram a categoria acima
Descrever objetos do conhecimento	<p><i>A princípio, sinceramente, até pensei nisso (autoestima). Porque a autoestima é uma habilidade social que estamos a trabalhar. “Vamos ver se encaixamos no texto”, mas também reparei, de facto, que ele (personagem) só conseguiu, no fundo, chegar a esta autoestima e nesta confiança em si próprio, depois da quantidade de dinheiro perdido. E3</i></p> <p><i>Então puseram, realmente, a voar (pássaros-personagens) e, quando encontraram a porta aberta, aproveitaram para sair porque estavam confiantes, já tinham aquela autoestima de que aqui falámos. Portanto, elas (aves) realmente viram que conseguiam (voar) e foi esta autoestima, esta força, que as fez com que conseguissem voar. E1</i></p> <p><i>O que tentei fazer foi o seguinte: foi um reconto, isto é, quando realmente aquilo que é uma notícia de algo que se passou, tu não vais contar com as palavras que disseram. Tu vais, por palavras tuas, dizer à outra pessoa o que é que realmente te contaram, o que é que se passou e, até mesmo, porque tu nem viste pessoalmente o acontecimento. Portanto, tu estás a contar por palavras tuas. Eu aqui tentei procurar construir um texto (reconto) em que não fugisse do tema que estava a ser tratado. E1</i></p> <p><i>Portanto nesta história (A Rosa Branca), afinal de contas, também brota daí um valor, a da autoestima. A Rosa (personagem) valorizou-se a si própria. R2</i></p> <p><i>O facto de as pessoas serem mais bruscas ou mais meigas, também tem a ver com estas frustrações, com esta baixo autoestima embutida por qualquer motivo. R2</i></p> <p><i>Eu verifiquei que havia uma empatia comportamental do pai (personagem) para com o filho (personagem), porque ele (filho) com 3 anos de idade e a fazer aquela pergunta tantas vezes e o pai, a responder-lhe tantas vezes, porque achou que era necessário e, sentindo por ele (pelo filho) uma empatia muito grande por ver que o filho realmente estava interessado naquilo que se passava à sua volta (...) Faltou ao filho (neste texto) a escuta empática, a compreensão e a comunicação. E1</i></p> <p><i>Esta história simboliza, de uma forma irónica, todas as pessoas que não têm facilidade em criar empatia com outras, de modo a perceber o que os outros estão a sentir, quais são as suas intenções. E3</i></p> <p><i>Finalmente, o pai (personagem) e o filho (personagem) se entendem nos seus sentimentos. Aí houve empatia cognitiva, afetiva e comportamental. R2</i></p> <p><i>Eu, como sempre, não consegui ser assim tão sintética (ao escrever o reconto). Tenho que fazer sempre um bocadinho de romance, mas como também penso que estamos um bocadinho à vontade, isto (o reconto) não é um resumo. Portanto, podemos fantasiar um bocado e essa parte é a que me agrada mais, porque num reconto nós podemos fantasiar. R1</i></p> <p><i>No reconto temos que ter o contexto (tema) principal da história. Tem de lá estar. Eu, lendo os apontamentos que a professora (investigadora) nos deu, tenho que ter a base do texto para recontar a história. R2</i></p> <p><i>E depois aqui, a assertividade, não sei se será o indicado... uma competência da terceira dimensão, que é saber</i></p>

<p>Descrever objetos do conhecimento</p>	<p><i>tolerar, aceitar. O primeiro amigo (personagem) tolerou, aceitou que o seu amigo (personagem) se fizesse acompanhado de seu cão (...) o segundo (amigo) também tolerava e aceitava as interrupções na conversa. (...) Foi o que eu encontrei (no texto), a empatia, depois a assertividade na medida que toleravam e aceitavam a situação inesperada. E1</i></p> <p><i>O alfarrabista (personagem) tinha, primeiro, a empatia cognitiva, foi a capacidade de compreender exatamente os sentidos e perceivas de outra pessoa (...) Mas, depois, quando disse finalmente que tinha lido (o livro) e o outro (personagem) disse que, finalmente, tinha encontrado o décimo sétimo (leitor), ele (alfarrabista) daí foi ver a verdade, o porque dos outros dezasseis (leitores) já terem sido estrangulados (na história). Eu também acho que não há assertividade, primeiro, o comportamento passivo (do alfarrabista), que é a fuga de confronto com o outro, justificação excessiva. No Plim (personagem), acho que há um comportamento agressivo, preocupação em defender as suas próprias ideias. E1</i></p> <p><i>Quanto ao povo (personagem) eu achei que não era assertivo, porque era o julgamento precipitado que faziam. O julgamento é expressar os sentimentos e, sempre que surgia uma situação (na história) eles (o povo), automaticamente, faziam ali a história toda daquele julgamento. E1</i></p> <p><i>Há dias li numa bibliografia que Fernando Pessoa é para os portugueses como o mar. Está em frente dos olhos e permanece desconhecido como as ondas inexploradas, denso e sem luz nas profundidades. Mas esta obscuridade existe em todos nós, de certo modo. Tal como o poeta, fingidor, também nós passamos a vida a dizer, muitas vezes que sim, quando deveríamos dizer que não e, ao contrário, dizer não quando deveríamos dizer que sim (assertividade). R1</i></p> <p><i>Também acho que não há assertividade, porque o dono da casa (personagem), ao ver aquilo tudo (desordem) se calava. Deveria ter perguntado ao amigo (personagem): “Como chama o teu cão?” Que era uma maneira de chamar a atenção para o outro ver o que o cão (personagem) estava a fazer. Ele agiu passivamente, o dono da casa, né. Enquanto ele devia ter alertado o amigo e não deixar que o cão fizesse aquilo tudo. A assertividade seria quando ele recebeu a visita do amigo e que ficou muito feliz, até ele não entender que tinha tido uma visita não convidada, que era o senhor cão. R4</i></p> <p><i>Quando a pessoa não tem esta capacidade de resiliência, se calhar, só tem dois comportamentos: ou se isola por completo, e é como se os outros não existissem ou, então, às vezes se torna até demasiada agressiva com os outros, como se eles tivessem a culpa de tudo. E3</i></p> <p><i>A habilidade social que eu achei (neste texto) é a da aceitação, da resiliência. Acho que é importante as pessoas terem sonhos, mas as coisas (situações) que acontecem, não são como a gente sonha e, portanto, temos de nos adaptar e aceitar (as situações da vida). R5</i></p> <p><i>A resiliência, eu penso que é a forma como nós vamos nos adaptando às situações (da vida). R1</i></p>
<p>Competências</p>	<p>Exemplos de algumas falas relevantes que ilustram as competências:</p>
<p>Levantar indicadores de análise</p>	<p><i>De facto, via-se desprezo (pelas aves – personagens), mas a maneira como este senhor (personagem) age, compreendo que, para ele, era evidente para conseguir manter a ordem (...) Eu estava a reprovar o senhor Aves (personagem) mas, neste momento, percebi que era a profissão dele. Ele tinha de fazer a vida dele e fazer o negócio andar para frente. E4</i></p> <p><i>O que é que eu verifiquei nisto (no texto), portanto, a necessidade de sentir o gosto pelo conhecimento em gera., Nós devemos tentar evoluir sempre, incorporando novas aprendizagens e transferindo-as para situações futuras. E1</i></p> <p><i>Julgo, também, que o bêbado (personagem) e o coveiro (personagem) não têm empatia porque, primeiro, o coveiro estava de tal maneira em estado de desespero que não dizia nada explícito, não foi capaz de fazer o outro entender o que estava realmente a se passar. (...) Em segundo lugar, o bêbado não conseguiu descobrir qual a intenção, a expectativa do coveiro e, portanto, não conseguiu interpretar aquilo que observou. E3</i></p> <p><i>Penso que, tanto no meu reconto como no da R5, penso que houve uma empatia, essa vontade de ajudar o outro. No fundo, tem que se ouvir o outro para nós, depois, conseguirmos perceber, de facto, o que é que está a passar. R1</i></p> <p><i>Eu, por exemplo, comparo as baratas (personagens) com certas pessoas que são, também elas, uma autêntica praga. Por mais que tentamos fugir delas, elas nos perseguem, consomem a nossa paciência. Só há duas hipóteses: ou cortamos o mal pela raiz e nos afastamos delas o mais depressa possível ou, conhecendo-nos as fraquezas, acabam por ser elas a nos dominar, abusando da nossa boa vontade ou até nos espezinhando. R1</i></p> <p><i>Gostaria de chamar a atenção para duas frases do texto: “esta terrível necessidade de não magoar os outros, principalmente os autores novos”. “Esta obscena compulsão de ser amado”. Penso que estas frases refletem a necessidade que todos nós sentimos de criar empatia aos outros, mesmo quando os outros não merecem. Esta história teria, talvez, um outro desfecho se o velho caturra (alfarrabista – personagem) tivesse tido a coragem de dizer, de uma forma bem assertiva, que nunca leu o livro, porque não era dado a leituras, conforme confessa a si próprio, quando diz... passo a citar: “Passo dias dentro da livraria. Gosto de manusear os livros, de sentir a textura do papel com os dedos (...) Ocupo-me tanto de livros que quase não me sobra tempo para a leitura. R1</i></p>

<p>Levantar indicadores de análise</p>	<p><i>Na resiliência vi que o homem (personagem) foi capaz de pensar estrategicamente e adotar um comportamento flexível na resolução do problema, foi ver-se livre do animal (cão – personagem), não castigando, mas dando-o a alguém que o estimasse. Na competência da terceira dimensão vi que ele (personagem) analisou a sua própria ação e verificou que, realmente, foi incriminar o animal daquilo que ele não tinha feito. E1</i></p> <p><i>Sendo a resiliência uma capacidade dinâmica, podemos supor que a Maria (personagem), aos poucos e poucos, foi mudando o seu modo de estar na vida e o seu modo de enfrentar os problemas. Gradualmente, criou asas e forças para voar na direção da alegria deixando, para trás, longos dias de desgaste e de “stress” que em nada a ajudavam. E3</i></p> <p><i>Em relação a avó (personagem), tinha uma personalidade forte, decidida, capaz de criticar e pensar por ela própria, expressando o seu pensar no que podia ser indícios de autoestima. Contudo, fazia-o de forma ignorante, com atitudes não assertivas, implicando e chegando ao ponto de cortar relações com os amigos por não concordar com eles. E3</i></p> <p><i>A dona Odete (personagem), para mim, só há aspetos negativos. Uma pessoa sossegada, acomodada passiva, incapaz de expressar, de forma clara e direta, a insatisfação e, assim, a intenção de chamar “Maria” a sua filha (personagem). Incapaz de se afirmar e defender o interesse de mãe na escolha conjunta dos nomes dos filhos, acaba por ser uma mulher sem autoestima e sem domínio da assertividade. E3</i></p> <p><i>O senhor Veiga é outro personagem do texto que não soube ativar as habilidades sociais de empatia, assertividade e resiliência. De espírito obcecado, era inflexível. Mostrou até ao último momento, em que prevaleceu a sua vontade, sem sentido de humor, sempre virado para o seu “umbigo”, não teve um comportamento empático ao não saber dar atenção à mulher, relativamente à insatisfação em que esta vivia e ao não tentar compreender a escolha do nome “Maria” (personagem), fruto de uma promessa. E3</i></p> <p><i>No caso da história original e dos recontos, acho que, se a pessoa se sente bem com o nome que lhe é dado, é um sinal de que a pessoa está em consonância. É uma maneira da pessoa ser positiva, de enfrentar a vida de uma forma positiva e, portanto, lá está a autoestima. R1</i></p> <p><i>Este conto faz-me lembrar como lidamos com situações angustiantes. Mas vejam o que diz no conto: “Quando nós não sabemos aceitar as situações difíceis no percurso das nossas vidas, acabamos vencidos e sem força para resistirmos. Pelo contrário, quando somos como o café (simbologia – metáfora utilizada no texto), não só não temos medo de enfrentar a água a ferver (metáfora – situação adversa), mas ainda sentimos o desejo de mudar, transmitindo um delicioso e agradável sabor e cheiro”. Portanto, transformar as adversidades em oportunidades de mudança, faz-se importância no caminho das nossas vidas. R1</i></p>
<p>Analisar e Sintetizar</p>	<p><i>De facto tem de ser... eu não gosto de pássaros em gaiolas, mas agora compreendi que o senhor Aves (personagem) tinha de ter esta atitude (de violência). E4</i></p> <p><i>Depois, no final, ela (R1) faz aquela apreciação da autoestima: “Deixem os pássaros voar, portanto, deixem as nossas cabeças pensar e voar e sermos autónomos”. Achei esta comparação muito bem. R2</i></p> <p><i>Eu quis realçar aqui (no reconto) que ele (personagem) afinal, apesar das suas fantasias, sentia que podia dar alguma coisa de dentro dele. Então criou-se o tal ponto negro, que era uma fantasia, uma ilusão, mas que, como ele queria fazer alguma coisa na vida – temos uma autoestima – ele criou coragem de chegar à janela e ver que fora da torre havia a vida que ele queria. E2</i></p> <p><i>Houve empatia, porque ele (menino – personagem) fez aquilo pelo bem dele (do vizinho – personagem). Não é porque ele (o menino) se sentia incomodado de estar ali um casal, mas sim porque ele quis ajudar o vizinho. E1</i></p> <p><i>O cronista (autor) estava à procura é de uma história insólita, diferente, uma coisa que ele não via todos os dias e, ao fim, deu-se esta crónica. Foi uma coisa muito proveitosa, porque ele sentiu aquilo que escreveu. Foi através destes negros (personagens) que ele conseguiu captar a humildade e a felicidade que conseguiram (os negros) concretizar o sonho da menina (personagem), pois ela havia de ter o seu aniversário. E2</i></p> <p><i>Se soubermos aceitar o que de bom ou de mal acontece na nossa vida, talvez consigamos ser um pouco mais felizes, dentro da nossa possibilidade. Assim, como o idoso (personagem) era. Enquanto nós não aceitarmos o que acontece na nossa vida, nós nunca poderemos ser felizes. E2</i></p> <p><i>Achei muita falta de autoestima, porque ela (rã – personagem) não gostava dela própria e, quando viu o boi (personagem), que era tão grande, e ela tão pequenina, ficou com complexo de inferioridade. Se ela tivesse um pouco de autoestima e fosse resiliente, apesar de não fazer o que ele (boi) faz nesse aspeto (em relação ao tamanho), mas contornar aquilo e fazer o que é de competência dela. E2</i></p> <p><i>Este pai (personagem) explicou que os três ingredientes era uma personificação de três pessoas diante da mesma adversidade, que era a água a ferver e que tinham reagido de maneiras diferentes. As cenouras, representadas aqui (no texto) por pessoas inflexíveis e incapazes de se adaptarem à mudança, tornaram-se frágeis e moles na fervura. Os ovos, ao contrário das cenouras, perderam a fragilidade ao serem fervidos, ficando o seu interior rígido e, quem assim é, não consegue a flexibilidade (plasticidade) para se adaptar à mudança. Por sua vez, o pó de café, foi o único ingrediente que se tinha transformado na água, simbolizando a força, a esperança e a</i></p>

Analisar e Sintetizar	<p><i>capacidade de adaptação, de vencer os problemas. No fundo, a resiliência. E3</i></p> <p><i>Neste texto concluímos: de pessoas fortes, mas frágeis interiormente, face ao cinzento da vida, representadas pelas cenouras e as pessoas de espírito flexível, sobretudo face aos problemas dos outros, mas que são inflexíveis e incapazes de se adaptarem às situações correntes das suas próprias adversidades, neste caso, os ovos. Portanto, nestas duas situações, mostra-se a ausência da capacidade de resiliência. Finalmente, no terceiro aspeto, que se</i></p> <p><i>refere às pessoas que fazem das adversidades um enorme crescimento interior, que destronam a tristeza, a apatia, a inércia e conseguem ver que nem tudo nas suas vidas é tão mal como parece. Aqui, nesta situação, há a capacidade de resiliência. E3</i></p> <p><i>Ele (personagem) foi proficiente na arte de manter a calma, porque não armou um espetáculo... ficou surpreso. A clareza dos objetivos e orientação em situações adversas, porque ali era uma situação adversa para ele, mas, sabe Deus como é que ele conseguiu trazer aquela situação. No entanto, levou a dele adiante e pôs (o nome) de Errata na filha. E1</i></p>
Criatividade	<p><i>Achei graça. Portanto, o senhor Alberto (personagem) como ela (R1) batizou, foi oprimindo as aves (personagens) e o Nico (personagem), aflito na escola para ver as aves, acabou por sair (da escola). Não são pontos negativos, são partes criativas. R2</i></p> <p><i>Depois, na parte que eu inventei (reconto) arranji aqui uma empatia entre o coveiro (personagem) e o bêbado (personagem) e, penso que consegui: o coveiro mais explícito e o bêbado mais atento. E3</i></p> <p><i>Acho extraordinário (o reconto), porque a R5 teve a mesma reação que eu. Eu, quando fui daqui com a história, pensei assim: “Bem, eu tenho que arranjar um final feliz”. Portanto, realmente, a história era um bocadinho macabro. Acho que foi (o reconto) de uma criatividade incrível e assentando ele (personagem) num trambolhão de todos os tamanhos porque, de engenheiro, passou a coveiro, coitado do homem, desceu mesmo na vida! Estava mesmo com baixa autoestima, mas pronto, foi o que apareceu (o emprego de coveiro) e conseguiu... R1</i></p> <p><i>Eu inspirei-me numa novela. Nós vimos a novela toda como se tivesse sido realidade. No fim eram coisas (histórias) que as visitam contavam ao doente. Iam contando o que estava a passar e, foi quando ela (doente) acordou, depois de um ano e meio do coma. R2</i></p> <p><i>Está muito engraçada a tua história (reconto do R2) e, ainda por cima, conseguiste arranjar aí um final feliz com este “Reiki” aplicado ao cãozinho (personagem). Foi um espetáculo! R1</i></p>

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através das viodegração da técnica do espelhamento.

1.1.2 Área “Aprender a Fazer”.

Refere-se à aptidão do sujeito em transformar conhecimentos teóricos aprendidos em práticas para a vida quotidiana, num exercício cognitivo e capacitando-se socialmente, pois implica o relacionar interpessoalmente e, também, em conhecer as suas qualidades subjetivas (intrapessoal). Esta área tem por objetivo levar o sujeito à tomada de consciência numa visão reflexiva e crítica da realidade. Dividimo-la nas seguintes categorias:

- exercício da memória;
- exercício da atenção;
- exercício do pensamento reflexivo e crítico.

Estas categorias abrangem as seguintes competências:

Reflexão: “Refletir exige um raciocínio lógico, é a capacidade de dar *feedback* e de aceitar confrontos de opiniões. Também é a capacidade que o indivíduo tem de analisar o seu conhecimento na própria ação, refletindo na situação problemática e no seu contexto.” (Barbosa & Leandro, 2010, p.96)

Os resultados obtidos mostram que os participantes E1 e R1, relativamente à esta competência, tinham por hábito refletir nas situações colocadas através dos textos literários. Os colaboradores E3, R2, R4 e R5 demonstraram, poucas vezes, esta competência durante o diálogo interativo. Por sua vez, E2, E4 e R3 não registaram esta competência durante a técnica do espelhamento.

Espírito Crítico: “O espírito crítico pode estar relacionado com o gosto em avaliar alguém” (Barbosa & Leandro, 2010, p. 96). Tal competência funde-se com a subcategoria *Fazer Críticas Construtivas* da área *Aprender a Viver Juntos*. Esta competência implica a capacidade da pessoa “em adaptar os seus sentidos (como analisar opiniões) à situação de confronto através da técnica do espelhamento” (*Ibidem, ibidem, ibidem*).

Verificamos que, mesmo com pouca frequência, todos os colaboradores, com exceção do R3 e do R5, demonstraram que o espírito crítico, face a si próprio como também em relação ao Mundo, foi uma constante durante as sessões de espelhamento.

Observação/Perceção: Esta competência funde-se com as duas anteriores, isto porque, com os sucessivos espelhamentos, os indivíduos “tendem a renomear os seus discursos analíticos” (Barbosa & Leandro, 2010, p. 97) de forma que a “capacitação do real passa do entendimento à compreensão dos factos analisados” (Canelas, 2009, p. 218). A este propósito, Barbosa (2002, p. 25) justifica que “toda a ação humana, e por isso os factos vividos, é sempre uma síntese comunicativa que resulta da forma como, caracterizando a realidade, a vamos intuindo e, por isso, a percebemos”.

Na capacidade de reflexão, aliada à observação registou-se um baixo valor, contudo positivo, pois demonstra que os colaboradores mantiveram esta competência ao longo do diálogo interativo. Entretanto, em E4 e R3, não se registaram valores nesta competência.

Autoanálise: “A autoanálise é o gosto em avaliar-se a si próprio. A capacidade de autoanalisar e fazer a sua autocrítica leva o indivíduo, num ato de humildade, a procurar, pesquisando, o conhecimento rigoroso, ao mesmo tempo que se observa a si próprio em ação” (Barbosa & Leandro, 2010, p. 97). Esta é uma competência estritamente relacionada com as demais destas subcategorias, fundindo-se, também, com a área *Aprender a Viver Juntos*, uma vez que é importante saber posicionar-se no Mundo.

Como pudemos constatar, o participante R1 sobressai dos demais positivamente, o que demonstra o seu hábito e preocupação em avaliar-se, colocando-se nas diversas situações inusitadas apresentadas nos textos literários. Aos demais colaboradores, E1, E2, E3, R2 e R5, mesmo com menos valores em relação à R1, também se podem atribuir resultados positivos. Enquanto E4, R3 e R4, verificou-se a ausência de indicadores nesta competência.

A quase ausência de indicadores, nesta área, para o colaborador E4 e ausência para R3 relacionam-se ao facto das suas ausências em algumas sessões de espelhamento.

Tabela 22:

Aprender a Fazer – Tabela síntese das frequências obtidas no diálogo interativo através da Técnica do Espelhamento.

Colaboradores	Frequências				
	Reflexão	Espírito Crítico	Observação/Percepção	Autoanálise	Totais
E1	9	3	4	2	18
E2	0	5	1	1	7
E3	3	2	1	3	9
E4	0	2	0	0	2
R1	8	1	3	6	18
R2	4	2	1	2	9
R3	0	0	0	0	0
R4	2	2	1	0	5
R5	1	0	1	1	3
Totais	27	17	12	15	71

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através da videogração da técnica do espelhamento.

A partir da visualização da Tabela 22, podemos verificar que, da sua leitura horizontal, os colaboradores E1 e R1 apresentaram uma frequência elevada de intervenção nesta área, durante o diálogo interativo.

No que concerne aos colaboradores E2, E3 e R2, também apresentam valores positivos. Nos participantes E4, R4 e R5, verifica-se pouca frequência nesta área e R3 nenhuma.

Da leitura vertical dos dados expressos na Tabela 22, sublinhamos que a competência *Reflexão* apresenta o valor mais elevado nesta área, o que evidencia o facto de que a técnica do espelhamento, neste projeto, ajuda os indivíduos à reflexão sistemática em relação aos objetos de estudo.

No que se refere às competências *Espírito Crítico*, *Observação/Percepção* e *Autoanálise*, também os valores são significativos demonstrando que os colaboradores atingem o objetivo desta área que é o de levar o sujeito à tomada de consciência através do pensamento reflexivo e crítico.

Seguem exemplos das “falas” dos colaboradores, verificadas durante o diálogo interativo na aplicação prática da técnica do espelhamento.

Tabela 23:

Exemplos de falas da área Aprender a Fazer.

Aprender a Fazer		
Categorias	Competências	Exemplos de algumas falas relevantes que ilustram a categoria acima
<p>- Exercício da Memória;</p> <p>- Exercício da Atenção;</p> <p>- Exercício do Pensamento Reflexivo e Crítico.</p>	Reflexão	<p><i>É um exemplo da incompetência, da falta de profissionalismo, da falta de respeito, da falta de postura, espelhadas nas figuras dos mecânicos (personagem) que nos levam a refletir sobre que tipo de cidadãos somos nós. E3</i></p> <p><i>Pus-me neste caso... se fosse comigo, se calhar, teria feito o mesmo, teria ficado calada, porque não tenho conhecimentos de mecânica, nem capacidade de abrir o capô (dum carro) e ver o que era (avaria) porque, para mim, um carro com capô aberto é o mesmo que estar fechado. E3</i></p> <p><i>Eu também vejo que aqui temos dois pontos de liberdade da vida: o senhor Aves (personagem) achava que, realmente, para o seu negócio, não se importava em sacrificar aquelas aves (personagens) porque ele tinha o seu interesse económico. Para ele, as aves estarem infelizes ou não, era algo que lhe passava ao lado, enquanto o pequeno Nico (personagem) via o mundo de uma maneira diferente. E1</i></p> <p><i>Nós temos de ser nós próprios. Nós temos que ter autoestima e, não é porque este ou aquele diz: “Tu não és capaz de fazer isto.” que nós devemos pensar que realmente é assim mesmo. Nós temos que demonstrar que conseguimos. E1</i></p> <p><i>A conclusão que eu penso é que nós nunca devemos achar que somos mais fortes do que os outros, porque há outras pessoas melhores e mais fortes. R4</i></p> <p><i>Aqui o que é falado é da beleza exterior. O que eu não concordo... a descoberta dela (personagem) é a beleza exterior, não a interior. R5</i></p> <p><i>Tal como acontecia com estas aves (personagens) também nós, muitas vezes, sentimo-nos paralisados pelos nossos próprios medos e vemos barreiras onde elas não existem. É preciso acreditarmos sempre em nós e nas nossas capacidades, mesmo quando o outro nos impões as suas vontades para nos oprimir. R1</i></p> <p><i>Aqui (no meu reconto) teve um aspeto que eu quis sublinhar: muitas vezes há pessoas que se acomodam por viver com esta pouca liberdade. Mas há outras que querem transferir para os outros as suas próprias frustrações. Como eles são frustrados, não nos deixam voar, também querem oprimir os outros. R1</i></p> <p><i>Eu acho que a pessoa, por vezes, não está no seu estado de atenção que deveria estar e, quando alguém lhe chama a atenção, ela, ao invés de compreender, por vezes, até se revolta. E1</i></p> <p><i>Afinal nós, muitas vezes, andamos distraídos. Não verificamos as necessidades do outro, do que o outro precisa e daquilo que nós podemos falar ao outro. É quase como nós fazemos com os nossos filhos quando são pequenos, vamos sempre preocupados, não os deixamos a mão quando atravessam a rua para não serem atropelados. E1</i></p> <p><i>Às vezes, nós temos mesmo de ir até ao fundo e depois temos de saber ouvir a voz de alguém amigo. Temos de estar em condições de ajudar os outros, porque se não estivermos em situações, não conseguimos ajudar. R1</i></p> <p><i>No fundo eu acho que o autor (do texto), através da linguagem que usa, leva-nos a empatizar com o bichinho (barata – personagem) porque, de facto, primeiro com grande astúcia, ele é muito astucioso (o autor) consegue lidar com as nossas fraquezas, a nos ensinar a matar a baratinha. Mas eu acho, que através destas metáforas ele (autor) nos leva a pensar no nosso dia a dia, na nossa vida. R1</i></p> <p><i>Aí está que nós, por vezes, inibimos de dizer aquilo o que estamos a sentir. Sentimos algo e não pomos ao outro. (...) Porque, apesar de sermos amigos, não vamos admitir tudo. Tem também que discordar, de dar o ponto de vista. E1</i></p> <p><i>Este texto vem chamar-me a atenção porque sempre há o julgamento, por vezes, antes de sabermos o acontecimento em si. Julgamos aquela pessoa, cruxificamo-la logo, deitamo-la, por vezes, para a rua da amargura e, se soubéssemos o que é que gerou realmente o acontecimento, provavelmente o nosso pensamento seria diferente. (...) e acho que, na nossa vida, muitas vezes, se resume a este papel: o julgamento. E1</i></p> <p><i>É o que eu disse, só ler uma página não se julga o livro todo. E, na nossa vida, os acontecimentos que vão surgindo, quantas vezes nós julgamos, ficamos tristes porque determinada situação não se realiza na nossa vida. E, um dia mais tarde, vamos tirar uma conclusão que, ainda bem que não se realizou. Para mim já me tem acontecido isso. Portanto, é precisamente isso que o idoso (personagem) aqui (no texto) fala nos fragmentos. Aquilo (situação) é um fragmento da vida. E1</i></p>

<p>- Exercício da Memória;</p> <p>- Exercício da Atenção;</p> <p>- Exercício do Pensamento Reflexivo e Crítico.</p>	<p>Reflexão</p>	<p><i>Pois é, valorizamos mais a forma do que o conteúdo. Por vezes, fascina-nos mais o brilho do papel da envoltura do que o presente em si. As aparências das coisas ocupam-nos de tal forma os sentidos que esvaziamos o nosso ser dos sentidos mais profundos, a ponto de, por vezes, não sabermos quem somos e nem para onde vamos. (...) Passamos a vida a fingir sentimentos, tal como o poeta, quando Fernando Pessoa nos escreve como um fingidor que chega “a fingir que é dor, a dor que deveras sente”. R1</i></p> <p>- Há certas situações em que, se vamos dizer a verdade, também ficamos com problemas de consciência porque, às vezes, a pessoa fica magoada, mesmo nós procurando as palavras certas (assertividade). Portanto, às vezes, evito fazer certas apreciações para não magoar. R2</p> <p>- Mas tem de haver uma certa habilidade. O ideal seria termos uma habilidade (assertividade) para dizermos às pessoas de uma forma que não magoasse, mas dizes, realmente, as coisas que nós não concordamos. R1</p> <p>- Temos de treinar, temos de ir aprendendo isso. R2</p> <p><i>Eu estava aqui a pensar, se ela (rã – personagem) não se aproxima desta capacidade de resiliência. De facto ela estava a querer o impossível, mas não baixou os braços, apesar de ser irracional... ela ignorou o fator de risco mas, de qualquer maneira. Parece-me que ela lutou por aquilo que queria. E3</i></p> <p><i>Para nós, humanos, temos que desenvolver as nossas capacidades intelectuais, mesmo as físicas, mas naquilo que está nas nossas possibilidades. E1</i></p> <p><i>Mas depois ele (personagem) teve aquele problema de consciência, que é o que se passa com as pessoas, pois podemos dizer algo que possa ofender outra pessoa e, depois, ficamos arrependidos. Nós lançamos palavras ofensivas e, depois, mesmo que pedimos desculpas ao outro... há que pensar primeiro... E1</i></p> <p>- Eu acho que nós devíamos preparar a nossa velhice para não aceitarmos as coisas como um facto consumado. R1</p> <p>- Você se acha velha? R2</p> <p>- Não. Eu tenho 65 anos, mas não me acho velha de maneira nenhuma. R1</p> <p>- Pensa no dia que for velha? R2</p> <p>- Não, não penso. R1</p> <p>- Portanto, temos que nos pôr assim nestes termos, porque tenho uma amiga que ficou sem os pais. Depois foi criada pelas tias e, uma delas dizia: “Quando for velha, vou para o lar.” Morreu com 82 anos e não foi velha. Nunca se achou velha para ir para o lar. (...) E a pessoa nunca se sente velha para ir ao lar e, se calhar, tu e eu estamos conscientes disso, mas, se calhar, um dia mais tarde... R2</p> <p><i>A resiliência, acho, no entanto, que é uma habilidade social que nós deveríamos ter e praticar desde já. R1</i></p> <p>- Como disse a dona R2, e muito bem, acho que estes contos nos têm feito pensar e trabalhar. R4</p> <p>- Trabalhar a memória, a maneira de escrever, a imaginação... R2</p>
	<p>Espírito Crítico</p>	<p><i>Sim, eu concordo (com tua opinião – E3), porque estou um pouco baralhada com isso (texto literário). Mas, de qualquer maneira, não tinha pensado nisso (em descrever factos), nem descrever tudo isso. E2</i></p> <p><i>Tens toda a razão (E3), o meu texto está confuso, não está bem explícito. E2</i></p> <p><i>Tens razão (E2), por acaso não referi este pormenor, mas de facto, é verdade. E3</i></p> <p><i>Frisou (E2) o desespero do coveiro (personagem) que não o deixou raciocinar como devia ser. Eu penso que coloquei isto no meu texto (reconto) de uma forma mais leve. De facto, aqui, se não fosse o desespero dele (coveiro – personagem), certamente ele teria arranjado alguma solução e, provavelmente, até o bêbado (personagem), poderia ter reagido de outra maneira. E3</i></p> <p><i>Eu acho que este cronista (autor do texto) não arranjava melhor tema para fazer a sua crónica. É um tema humano, não é qualquer coisa. É real. E2</i></p> <p><i>Eu acho que foi a melhor crónica que ele (autor do texto) escreveu. Foi uma realidade nua, sentida, porque, no fim, olharam-se os dois (personagem e autor) e compreenderam-se. Ao contrário do outro (personagem atrás do balcão) que foi estúpido, não teve empatia nenhuma para com o cliente. E2</i></p> <p><i>Engraçado que eu, ainda hoje, vim a comentar com alguém sobre o Carnaval e que dizia que o nosso povo (português) é um povo que não é assim muito animado. Eu admiro muito, no Brasil, naquelas favelas que demonstram tantas dificuldades e, naqueles dias (de Carnaval), vivem uma alegria extraordinária. E, depois, tinha havido um incêndio no barracão duma escola de samba e houve a solidariedade das outras escolas (de samba) que se uniram para levantar ajuda àquela escola que ficou com o seu material estragado. Portanto, aquela rivalidade de querer apresentar</i></p>

<p>- Exercício da Memória;</p> <p>- Exercício da Atenção;</p> <p>- Exercício do Pensamento Reflexivo e Crítico.</p>	<p>Espírito Crítico</p>	<p><i>o melhor, mas não a intenção de humilhar o outro. Se houvesse essa rivalidade, poderiam dizer: “Olha, perdeu tudo, não te apresentas”. Mas não, vamos dar todos os braços, unidos. É assim que o povo deveria viver: unido e não dividido. E1</i></p> <p><i>- Mas quando se é amigo, deve-se ter abertura suficiente para dizer ao outro o que concorda ou não concorda. E o outro, por ser amigo, deve saber aceitar o que ele lhe diz. E1</i></p> <p><i>- Sim, dizer sem magoar. E2</i></p> <p><i>É quase como fazer um exame de consciência nas nossas relações, no nosso dia a dia com os outros, acho eu. Porque o que acontece, por vezes, nós damos uma resposta que foi aquela que nos surgiu naquele momento e, depois vamos pensando que não deveríamos ter dito aquilo, ou deveria ter sido dito de outra maneira. É uma maneira para nos levar a refletir. E1</i></p> <p><i>Eu acho que não é fácil aplicar essa habilidade social (assertividade), sendo subtil no dizer das coisas, aquilo que é preciso, no momento exato. É como a professora (investigadora) já nos tem dito muitas vezes, a gente deve aprender a não dizer aquele “não”, arranjar outras formas ou palavras... suavizar. (...) Aí, nestas coisas, há toda uma habilidade e, na maior parte das vezes nós não temos. Mas, às vezes, já lembro-me, quando vou dizer qualquer asneira... já penso antes. R4</i></p> <p><i>É bom saber o nosso lugar, a nossa realidade dentro do meio que estamos inseridos e, para isso, é com humildade e segurança com a nossa pessoa e não querer ser mais que ninguém. É preciso termos autoestima, sermos assertivos e resilientes. Quando estamos contra nós e só apreciamos o que os outros falam e fazem, em nada muda a minha vida. E4</i></p> <p><i>Exato. O que eu não soube explicar. Agora eu estava a ouvir (E3) a ler e acho que está muito bem feito e isso eu não consegui (recontar). Porque eu, quando cheguei ao fim (do meu reconto) escrevi isto pensando: Mas eu não fiz aqui nada!” Não fui ao principal do que realmente estamos a tratar. Não consegui explicar, naturalmente, enquanto estava a escrever... aquela reação, assim, ter falta de assertividade ou outra habilidade qualquer, naquele momento próprio. Gostei imenso de ver aí (reconto da E3) a maneira como aí está tudo. E4</i></p> <p><i>Mesmo no reconto da R3 há a resiliência, quando as árvores (personagens) acabam por se adaptarem (às novas situações) e ficaram contentes com o resultado. Portanto, houve uma alteração dos sonhos (das árvores), mas para melhor. R2</i></p> <p><i>Tinha uma colega que tinha um cão e que não gostava de fazer comida em casa. Dizia para a filha que se desenrascasse. No entanto, para o cãozinho, ela tinha sempre que fazer comida. Eu acho que é aquele tipo de exagero. Às vezes, esquecem-se um bocadinho das pessoas para dar mais atenção ao animal... mas cada um é como é. R1</i></p> <p><i>Está muito bonito (o reconto). A primeira parte é mesmo o reconto da história em si. A inveja fez ela (rã – personagem) rebentar-se. Quanto à segunda parte gostei da frase “Com o mal não se chega a bom porto”. Depois quanto à humildade, que é um dom. no fim, gostei muito daquela parte em que a senhora (R4) dá aí uma série de informações... que eu não escrevi... sobre a maneira como se consegue ser bom e não invejoso, conseguir a humildade. R2</i></p>
	<p>Observação/ Perceção</p>	<p><i>Quando li o texto, a única coisa que me saltou foi: ele (personagem) não tem confiança nele próprio. Se tivesse, teria ido ver o carro. E2</i></p> <p><i>É isso que, por vezes, temos de tirar da vida: é ver o que há de bom nela, aquilo que nos é transmitido e que, para nós, não vemos apenas o lado negro da vida. A vida tem, realmente, um lado bom e um lado mau e, mal de nós quando só vemos o lado negativo. E1</i></p> <p><i>Ele (peixe – personagem) foi enfrentar a outra comunidade onde tinha estado. Dizer tudo aquilo que realmente sentia. O que é que ele pensou? Pensou em ajudar o outro. Portanto, viu-se que ele, aí, tinha autoestima. E1</i></p> <p><i>Às vezes a vida tem destas coisas... nós, muitas vezes, não ligamos... as pessoas são demasiadas simples, não dão nas vistas e, todo nós, temos riquezas e, às vezes, há pessoas que nos surgem na vida, que nos agarram, nos dão forças para continuar, nos dão autoestima. R5</i></p> <p><i>Eu penso que houve aqui (no reconto) também uma parte que eu quis frisar: é que as aves (personagens) representam os nossos sonhos. Eles, muitas vezes, ... os nossos pais limitam os nossos sonhos desde o princípio, não nos deixam. Penso que isto tem muito a ver com as sociedades de hoje. Vivem um bocado oprimidas. Nós estamos a ver o que se passa em África e no Médio Oriente, porque, de facto, eu acho que as pessoas têm o direito de serem livres, de viverem felizes e, às vezes, os outros não nos deixam. R1</i></p> <p><i>Verifica-se aqui que o indivíduo (personagem) que estava atrás do balcão, provavelmente quando surgia alguns daqueles clientes especiais, não faria aquilo. Mas como era uma família pobre, ele retirou o bolo com a mão e, indelicadamente, colocou-o de qualquer maneira em cima do prato. Se num momento qualquer aparece um cliente “engravatado”, é atendido com toda a cortesia e, quando aparece alguém vestido com a roupa do trabalho ou outra coisa qualquer, esta pessoa é</i></p>

<p>- Exercício da Memória;</p> <p>- Exercício da Atenção;</p> <p>- Exercício do Pensamento Reflexivo e Crítico.</p>	<p>Observação/ Perceção</p>	<p><i>atendida assim à distância. É isso que hoje, infelizmente, na nossa sociedade se passa. Olha-se um pouco mais para a imagem. E1</i></p> <p><i>Mas trata-se de um psicopata (personagem) e a minha dificuldade em perceber... nunca a gente sabe quais são os pensamentos destas pessoas, né! O mal é esse, o dono da loja (personagem) quis ser empático e, quando os nossos sentimentos não são verdadeiros, quando os sentimentos são só para agradar os outros, penso que isso depois acaba por refletir contra nós. R2</i></p> <p><i>Acho que estamos a aprender muito com estes contos porque são situações muito engraçadas que nós não pensamos no dia a dia e que, através do conto, conseguimos pensar e meditar sobre estas situações, não é? Como é que eu iria fazer nesta situação? R1</i></p> <p><i>O que pensei realmente aqui neste texto: o pai (personagem) aqui conseguiu mostrar à filha (personagem) que ela é que tinha de mudar a si própria, porque tinha que encarar as situações, dar a volta por cima e pensar precisamente isso “é evidente que nós não vamos conseguir romper com os nossos problemas, mas podemos sim, torná-los mais suaves, aliviá-los um pouco”. Portanto, tudo depende da maneira como nós reagimos e eu concordo plenamente com o autor do texto. E1</i></p> <p><i>Este texto, embora cheio de humor, pode ser um ponto de partida para uma reflexão séria sobre as conseqüências que alguns nomes desajustados e bizarros, dados aos filhos, podem vir a ter quanto ao seu crescimento emocional e social, além de comprometer todas as habilidades sociais, uma vez que estas se interligam. E3</i></p> <p><i>Esta história passa-se com muitas pessoas, que com inveja das outras, que são maiores ou melhores, seja em grandeza física, seja ao nível do sentimento, faz de tudo para destruir a outra, até que rebenta e não consegue, porque com o mal não se chega a bom porto. Portanto, seria importante, cada qual, aceitar a sua condição física, com toda a dignidade e humildade. Não é fácil ser-se humilde, mas a humildade é um dom e uma virtude, por vezes, vence aqueles que se julgam maiores. Por isso, sem vaidades, sem loucuras, sem inveja. R4</i></p> <p><i>Eu acho que, de todas as habilidades que nós aprendemos, penso que a resiliência é que seja, talvez, a mais difícil de nós conseguirmos. Acho que, nas situações de catástrofes (naturais) é que se vê a força das pessoas, a forma como encaram a situação e que revela-se, realmente, se temos esta habilidade (resiliência) ou não. R1</i></p>
	<p>Autoanálise</p>	<p><i>Eu senti o mesmo (dificuldade em compreender o texto) e acabei por ter de ler, muitas vezes, daquilo que eu pensava para ver se conseguia, de facto, descrever (recontar). E3</i></p> <p><i>Eu tenho que procurar defesas em mim. Porque todos nós temos defesas dentro de nós...no nosso corpo, na nossa mente. E todos nós temos possibilidades de vencer todas as dificuldades. E1</i></p> <p><i>Eu também penso que escrevi muito (reconto), mas estou mais a vontade, porque podemos acrescentar mais alguma coisa (na técnica do reconto). R1</i></p> <p><i>Outro aspeto que achei, de facto, não frisei, é o facto de ser, o coveiro (personagem), um apaixonado pela sua profissão. No fundo, ele acabou, no seu reconto, a dar a vida para a sua profissão. Penso que eu dei a volta ao texto de uma outra maneira, mas penso que, o essencial, colocamos as duas. De acordo com o que nos foi solicitado, que era descobrir se havia ou não aqui (no texto) a habilidade social da empatia. E3</i></p> <p><i>Eu, como sempre, não consegui ser assim tão sintética (ao escrever o reconto). Tenho que fazer sempre um bocadinho de “romance”. R1</i></p> <p><i>E eu penso o que tenho que crescer, comparando-me com estes insetos (formigas- personagens) tão pequeninos. Quem somos nós? Tantos mestres, e ainda não aprendemos a dividir o peso da vida com um desconhecido! R2</i></p> <p><i>Eu não consigo cingir-me (ao recontar uma história). Este é um defeito que eu tenho. Não consigo nunca limitar-me à história. Eu conto a minha vida! R5</i></p> <p><i>No primeiro reconto (que fiz) eu pensava mais nos outros do que em mim. Agora, eu penso primeiro em mim. E2</i></p> <p><i>Porque também estava com uma certa dificuldade e tive de recorrer um bocadinho à internet, sobre o que diziam sobre a “cacofonia”, que já não me lembrava... R1</i></p> <p><i>Eu acho que tenho muito que aprender com esta habilidade social (assertividade), porque eu também sou pouco assertiva. Eu acho, também, que era capaz de não dizer nada (em relação à uma situação da história). Calava-se. Só mesmo quando estivesse no auge (do problema). Mas, de facto, acho que é uma habilidade social muito difícil. R1</i></p> <p><i>Como é que eu lido com a adversidade? Num primeiro momento acho muito mal, fico muito desanimada, parece que o mundo me vai cair em cima. Depois, aos poucos e poucos, vou</i></p>

<p>- Exercício da Memória;</p> <p>- Exercício da Atenção;</p> <p>- Exercício do Pensamento Reflexivo e Crítico.</p>	<p>Autoanálise</p>	<p><i>percebendo que não se resolve um problema chorando baba e ranho, como se costuma dizer e, além do mais, a vida não nos agradece isso. Acho que somos nós que temos que rir um pouco da vida e não ela rir de nós. O que é que eu faço, assim de mais prático para vencer isto? É ter como suporte, ocupar o pensamento, com tudo aquilo que já se passou na minha vida. Penso que isso me dá alguma força para enfrentar os problemas. E3</i></p> <p><i>Eu, em mim, vejo, muitas vezes, se alguma coisa nos corre mal, parece que queremos nos atirar para cima do outro. Mas, se pensarmos um bocadinho, eu vejo que, provavelmente, eu não estou assim tão certinho naquele momento, não estou a aceitar aquela situação e, então, eu tenho que me atirar pra cima de alguém. E1</i></p> <p><i>As histórias mais engraçadas são as que tenho mais dificuldade, porque acho que já têm tanta graça no original que nós, depois, temos uma certa dificuldade em conseguir recontar. R1</i></p> <p><i>- Penso que estas ideias, ao lermos estes contos, realmente me tem feito meditar bastante sobre estas coisas (diversas situações inusitadas) que assim, à primeira vista, não pensamos muito nelas. E, através dos contos, e o facto de sermos “obrigadas” a escrever, mas penso que... de facto, tem sido uma maneira de meditarmos. R1</i></p> <p><i>- E, ao meditar, puxar pela cabeça, ajudar a memória, tentar construir, o melhor possível, o texto que temos à frente. R2</i></p> <p><i>- Desenvolvemos estas capacidades. R1</i></p> <p><i>- E também temos dificuldades e temos de superá-las (resiliência). R2</i></p>
---	--------------------	---

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através da videogração da técnica do espelhamento.

1.1.3 Área “Aprender a Viver Juntos”.

Refere-se à capacidade de conviver com os outros através do relacionamento interpessoal, onde a educação das habilidades sociais e das competências da terceira dimensão adquiridas são aplicadas no diálogo interativo, numa relação de alteridade. *Aprender a Viver Juntos* “diz respeito à ética e à relação dos indivíduos em posicionarem-se perante as pessoas e as situações” (Barbosa & Leandro, 2010, p. 97). Fazem parte, desta área, as seguintes categorias e competências:

- sentido de ajuda (ajudar o outro/ pedir ajuda), abrange a competência “crítica construtiva”;
- processo empático, abrangendo as competências de “empatia”, “escuta ativa” e “comunicação interpessoal”.

Sentido de Ajuda (ajudar o outro/pedir ajuda). Numa relação dialógica, desenvolve-se o processo de interação que visa levar os indivíduos a uma relação de ajuda, objetivando promover o crescimento, o desenvolvimento e a maturidade no outro (Barbosa, 2010). Ser capaz de pedir ajuda, expressa um sentido de humildade que leva a pessoa a um processo de reflexão e aprendizagem.

Relativamente a esta categoria, procuramos observá-la em duas vertentes. Uma delas, ligada à capacidade dos colaboradores em ajudarem-se mutuamente durante o diálogo interativo. A outra, relacionada com a capacidade dos participantes em observarem tal competência nos personagens das histórias literárias estudadas. Verificámos, portanto, esta categoria em E1, E3, R1, R2 e R4. Não se verifica o *Sentido de Ajuda* em E2, R3 e R5.

Crítica Construtiva. “Esta competência funde-se com o *Espírito Crítico* e está intimamente relacionada com o gosto em avaliar alguém no intuito de ajudá-la. (...) Também está relacionada com a competência *Interesse em realçar Pontos Fracos*. (...) Diz respeito ao saber estar, em relação à ética e ao relacionamento interpessoal” (Barbosa & Leandro, 2010, p. 98).

Como pudemos constatar, os colaboradores E1, E2, E3, E4, R1 e R2 demonstraram a capacidade de fazer críticas construtivas, de dar sugestões e de identificar pontos fracos e fortes, relativamente aos recontos, com o objetivo de melhorar e/ou corrigir o desempenho do outro. Esta competência não se verifica em R3, R4 e R5.

Processo Empático. O *Processo Empático* envolve a “escuta ativa” (olhar para a outra pessoa, observar a sua expressão facial e corporal, atentar para o que ela diz); a identificação do problema ou tipo de emoção experimentada pelo interlocutor; a aceitação e apoio através de mensagens verbais e não-verbais – comunicação interpessoal (Del Prette & Del Prette, 2007). Segundo Phaneuf (2005), as competências de escuta do outro e de observação são dois fenómenos complementares e intimamente ligados, essenciais para o estabelecimento de uma comunicação empática no sentido de ajuda ao outro.

Verificamos que, no *Processo Empático*, o colaborador R1 sobressai dos demais positivamente, demonstrando a sua capacidade e preocupação em estabelecer uma comunicação empática no sentido de ajuda ao outro. Também se verifica esta competência, positivamente, em E1, E2, E4, R2, R3 e R4 e a ausência de indicadores em E3 e R5.

Cabe-nos ressaltar que a competência de *escuta ativa* foi sempre observada em todos os colaboradores no diálogo interativo, durante a aplicação da técnica do espelhamento, uma vez que se verifica que uma pessoa está a “ouvir a outra” atentamente pela sua capacidade em dar *feedback* na comunicação interpessoal, através das suas expressões faciais e corporais e, seguidamente, ao dar a sua resposta, enquanto dialoga, ao ser capaz de repetir frases e ressaltar expressões ditas pelo outro.

Tabela 24:

Aprender a Viver Juntos – Tabela síntese das frequências obtidas no diálogo interativo através da Técnica do Espelhamento.

Colaboradores	Frequências			
	Sentido de Ajuda	Crítica Construtiva	Processo Empático	Totais
E1	1	1	1	3
E2	0	3	1	4
E3	2	4	0	6
E4	0	2	1	3
R1	3	4	6	13
R2	4	1	1	6
R3	0	0	1	1
R4	1	0	3	4
R5	0	0	0	0
Totais	11	15	14	40

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através da videogração da técnica do espelhamento.

Tomando como referência a Tabela 24 e da sua leitura horizontal, verificamos que se destaca o colaborador R1 que demonstra facilidade em apreender as habilidades sociais de empatia e assertividade durante o diálogo interativo com os demais colegas do grupo de estudo.

Os participantes E1, E2, E3, E4, R2 e R4 mantém dados idênticos, o que revela uma média equitativa de intervenção na comunicação em relação a esta categoria. Nesta linha de continuidade e de caráter negativo, evidenciamos o colaborador R3 com uma intervenção para esta área e R5 nenhuma.

Pela leitura vertical dos dados registados na Tabela 24, verificamos que os valores demonstram uma equidade nas competências, evidenciando a existência de uma interação comunicativa interpessoal saudável entre os participantes justificada pela troca de sentimentos e emoções.

Tabela 25:

Exemplos de falas da área Aprender a Viver Juntos.

Aprender a Viver Juntos		
Categoria	Competência	Exemplos de algumas falas relevantes que ilustram a categoria acima
- Sentido de Ajuda;		<p><i>A dona R4 pôs-se a comparar com as outras do grupo, por trás. Ela, aí, quis colocar-se como aquela que sabe menos (de nós todas). Mas com a idade que ela tem (72 anos), tem muita cultura. Acho que foi excelente (no reconto). Já o texto da dona R3 está mais resumido, mas ela disse tudo o que era essencial, fez a conclusão, embora o leão (personagem) não ser assim tão rei e tão forte como ela (R3) pensava. Acho que nem uma, nem outra, têm de estar com medo de não saberem fazer (o reconto), porque fazem tão bem como as outras (do grupo). Portanto, têm de pensar que, da próxima vez, conseguem fazer melhor. R2</i></p> <p><i>É interessante nestas histórias (nesta da flor e a dos pássaros) ter de haver este incentivo de outra parte que, às vezes, é muito importante. (...) às vezes, as circunstâncias da vida são de tal maneira opressoras que nós não conseguimos ter esta “autoestima”... temos necessidade de alguém para nos ajudar. R1</i></p> <p><i>Portanto, ter a ajuda de alguém é muito importante, penso que, mais importante ainda na história é que temos a nossa autoestima, mas no caso destas aves (personagens) oprimidas, deste pequeninas, por si próprias não conseguiriam. Tinha de haver algum estímulo exterior para que as ajudassem. R2</i></p> <p><i>Uma vez, quando os anos vão passando, a mente do idoso começa a ficar um pouco mais entorpecida e, por vezes, há necessidade de uma maior compreensão para ser ajudado e a poder continuar a viver. E1</i></p> <p><i>Portanto, por não ter lucidez suficiente (o Bêbado – personagem) para compreender que ali não estava nenhum morto e sim um homem vivo que precisava de ajuda. Não prestou atenção a alguns sinais: o morto não fala, não grita, não está em pânico. E3</i></p> <p><i>Isto me fez lembrar de um “blogue” que tinha lido no dia anterior e dizia, apenas, qualquer coisa assim: “Tão bem me fizeste que mal me fizeste”. Aqui (no texto) também se passa isso. No fundo, o bêbado quis ajudar, só que ele não conseguiu perceber aquela situação por estar embriagado. No entanto, no meu reconto, à partida eu fiz ele (bêbado) realmente ajudar. E3</i></p> <p><i>Penso que o miúdo (personagem), de uma forma ingénua, quer dizer, a ideia do miúdo era tentar ajudar o vizinho. R1</i></p> <p><i>Existe empatia quando a formiga (personagem) sente a necessidade da outra Formiga e vai ajudá-la para aliviar o peso da carga (folha). R2</i></p> <p><i>Eu gosto de as ler (histórias) e de as partilhar porque vai lá (na minha casa) a minha neta, já é uma mulher: “Filha, lê lá esta história” (reconto). E ela diz: Está boa avó, está bem assim como tu fizeste”. R4</i></p> <p><i>- Realmente recorremos a toda a nossa força para conseguir não ir abaixo. R2</i> <i>- Não ir abaixo e não só, pode ser possível ajudar o outro. É o caso dos voluntários e das pessoas quando sofrem catástrofes (naturais). Acho que, realmente é uma força de vontade. Ainda não é só uma pessoa, são milhares de pessoas a lutarem, a precisarem de ajuda... R1</i> <i>- Aqueles que não estão muito em baixo, ainda conseguem ajudar os que estão em pior situação. R2</i></p>
- Sentido de Ajuda;		<p><i>Eu acho que o essencial está aí (no reconto), embora me parecesse, talvez, que devesse escrever um pouco mais sobre cada mecânico (personagem). E3</i></p> <p><i>Para mim, está belíssimo (o seu reconto), gostei imenso, mas de qualquer maneira fica claro que o próprio condutor (personagem) poderia remediar a situação. E2</i></p> <p><i>No texto que tu desenvolveste, não vi assim nada diferente do texto original. Acho que, no meu entender, devias ter desenvolvido mais, mas sem entrar tanto na história (original) que tu leste. E2</i></p> <p><i>Penso também, o que importa, não é se a pessoa escreve bem ou escreve mal, mas é fazer o reconto e dentro do tema que estamos a tratar, a autoestima, efetivamente dentro desta história e o que podemos tirar para a nossa vida. R1</i></p> <p><i>De uma forma mais sintética, conseguiste realmente dizer... dar a volta ao texto e começar pelo sentimento. No fundo é o que está aqui em causa, é o sentimento desta flor (personagem) que nem sabia que era tão bela. R1</i></p>

	Crítica Construtiva	<p>Muito bem. Acho que a história (reconto) está muito bem contada. Ela (R1) soube tornar a história mais leve, mais bonita. Portanto, não tenho nada a apontar em contrário. R2</p> <p>Portanto compreendeu (E4) o que estava a ler. A razão é que foi capaz de recontar a história interpretando-a. E1</p> <p>A R5 reconta a história a partir da sua vida pessoal e a R2 utiliza a história para tirar, dali, situações para a vida. R1</p> <p>Eu só acho é que tu escreveste muito o texto (reconto) tal como ele está aqui (texto original) mas, no fim, realmente desenvolveste melhor e disseste com as tuas palavras. E2</p> <p>Está muito engraçado (o teu reconto). Contando o conto de outra forma, acho que foram focadas as coisas principais. Não sei até que ponto é que... portanto, aquelas habilidades sociais, se conseguiste ver alguma, não sei. (...) Penso que aí há uma certa contradição quando dizes que ele (livreiro) gostava de cultura. No entanto, se gostava de cultura, ele não lia livros, não sei, talvez tinha o gosto mais pelo livro (objeto) em si. R1</p> <p>- Depois houve um aspeto que eu considerei muito importante e que eu acho que a colega (E4), por acaso, não tocou. É o facto de ele (pai) preferir um dos filhos porque tinha a mesma paixão pelos livros que ele tinha. E3</p> <p>- Eu li isso, identifiquei, porque também na minha família, com seis irmãos... a minha mãe dizia que gostava dos filhos todos da mesma maneira... mas neste caso (no texto) passou-me. E4</p> <p>- Dá-me a impressão que está aí (no teu reconto) tudo subjacente, mas não deixou aquele objetivo que é o de descobrirmos as habilidades sociais. Por acaso acabou por falar nelas... E3</p> <p>- Para mim, elas estão lá, portanto, eu escrevo, mas não estou muito treinada (a escrever recontos) E4</p> <p>Outro aspeto muito importante que referiu (E4), são as consequências que os nomes nos filhos podem ter... influenciar no crescimento de uma criança. E3</p>
- Processo empático.		<p>- Acho que a história dela (R3) está muito fiel ao texto (original), mas está muito bem construída. E acho uma gracinha, pois ela pôs figuras de animais para enfeitar. Pronto... o leão (personagem) queria elevar-se. Isso quer dizer que, algumas vezes, temos a mania de achar que somos alguma coisa e, afinal, ficamos por baixo. R4</p> <p>- Acho que ela (R4) comentou bem. Eu fiz uma história. Não sei se é bem um reconto. R3</p> <p>- Acho que as frases estão bem construídas e, sobretudo, está muito alegre. Eu faço o que sou capaz e dá-me muito prazer. R4</p> <p>- Eu gosto de ouvir a sua pessoa. R3</p> <p>Está muito bem. Penso que tu foste um bocadinho mais fiel ao texto original, mas acho fantástica a maneira como tu recontaste a história. Acho que, no fundo, chegamos ao mesmo ponto comum. Penso que foi realmente ressaltado aí (no reconto) a autoestima das aves (personagens). O incentivo do Nico (personagem) foi muito importante. Penso que ressaltaste mais estes aspetos do que eu. R1</p> <p>Falta-nos a capacidade de dar atenção ao outro. Temos que reparar que há pessoas que necessitam mais de ajuda do que nós próprios. E4</p> <p>- Então, da história da dona R2 eu só posso dizer que ela é muito criativa. Achei muito engraçado porque encontrou na obra as personagens e desenvolveu a história duma maneira positiva. Eu concordo com tudo e achei interessante como a dona R2 começou e quando terminou. R4</p> <p>- Muito obrigada. Em toda a vida tive o complexo de não saber escrever e tudo isto tem uma razão de ser, porque eu tenho uma irmã que tem mais 23 meses que eu. Foi sempre a menina inteligente, estudiosa, aplicada... R2</p> <p>Está extraordinário (o reconto), como sempre, já nos habituamos. Uma história incisiva, pequena e de uma forma realmente brilhante. Acho que não tenho nada a dizer (de negativo) porque acho que está bem. R1</p> <p>Captou o facto, o essencial. A forma até como descreve (no reconto) as baratas (personagens), com as antenas que balançam. E o rasto, nunca pensei que elas deixavam rasto. Achei, também, muito interessante esta sua pesquisa sobre as baratas. É, de facto, uma pessoa (R1) muito interessada nestas coisas, pesquisar e ver este aspeto: são mais benéficas (as baratas) do que prejudiciais. R4</p> <p>- Até estava com a ideia "Não vou escrever nada, mas vou dizer" (reconto oral). Porque, às vezes, é mais difícil pôr no papel (reconto escrito) do que estarmos a desenrolar... E2</p> <p>- Mas o pôr no papel treina a memória. (investigadora)</p> <p>- Exatamente. Mas eu dizia assim: "Como é que eu vou fazer isto" (reconto). Depois, comecei a escrever e... E2</p> <p>- Tem uma habilidade muito boa. É uma "romancista", vai escrevendo a tua maneira. E1</p>

		<p><i>A dona R4 já nos habituou com histórias muito compreensíveis, com princípio, meio e fim. Com muita experiência (de vida) e com conclusões de vida. Neste (reconto) com os atributos que devem prevalecer: a humildade, o carácter, a dignidade. R1</i></p> <p><i>Tem vindo a trabalhar sempre (R4), tem vindo num crescente em termos de habilidade (de escrita) a melhorar para trabalhar os contos. R1</i></p> <p><i>Com isto não vamos só conseguir estas capacidades (treino de habilidades sociais e competências da terceira dimensão) que nos propúnhamos, mas também vamos conseguir ser escritoras, porque de uma história pequenina, conseguimos fazer um “romance”. R1</i></p> <p><i>Eu acho que a senhora (R4) é um bom exemplo de resiliência, por toda a sua vida e como soube ultrapassar os problemas (com sabedoria) que teve na sua vida e que, realmente conseguiu, não é? R1</i></p>
--	--	--

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através da viodegração da técnica do espelhamento.

1.1.4 Área “Aprender a Ser”.

Neste estudo, tipificamos as atitudes que são desencadeadas pela *extensibilidade de si* como sendo as atitudes que um indivíduo utiliza ao longo do seu dia a dia para se relacionar com o Mundo, cujo carácter se orienta para o Ser, numa educação holística do pensamento crítico. Fazem parte desta área as seguintes categorias:

- autocontrolo;
- autoestima;
- autocrítica;
- autonomia;
- compreensão de si;
- compreensão do outro;
- compreensão do Mundo.

Estas competências não são observáveis, uma vez que são intrapessoais. Portanto, não se verificaram através da técnica do espelhamento. Obtivemos os dados desta área através do questionário final de avaliação do projeto, pois só o próprio sujeito é que pode sentir e falar sobre ela.

1.1.5 Síntese Global dos Dados da Técnica do Espelhamento.

Tabela 26:

Síntese da Análise dos Dados da Técnica do Espelhamento

Áreas	Categorias	Competências	Frequências	Totais
Aprender a Conhecer	-Conhecimento teórico	Levantar indicadores de análise	13	28
		Analisar e Sintetizar	10	
		Criatividade	05	
	Subcategoria			18
Descrever objetos do conhecimento		18		
Aprender a Fazer	- Exercício da memória - Exercício da atenção - Exercício do pensamento reflexivo e crítico	Reflexão	27	71
		Espírito crítico	17	
		Observação/percepção	12	
		Autoanálise	15	
Aprender a Viver Juntos	- Sentido de ajuda - Processo empático	Sentido de ajuda	11	40
		Crítica construtiva	15	
		Processo empático	14	
Totais			157	

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através das viodegração da técnica do espelhamento.

Como podemos constatar, sobressai, desde logo, pela positiva, num total de 27 indicadores, a competência da *Reflexão*. Observamos, pela negativa, com apenas 5 indicadores, a competência da *Criatividade*. No entanto, como referimos anteriormente, esta competência é verificada através dos recontos escritos.

Também notamos que há um equilíbrio de valores nas competências das áreas *Aprender a Conhecer* e *Aprender a Fazer*, de 10 a 18 valores para cada competência, o que demonstra que a técnica do espelhamento é um instrumento que pode levar o indivíduo a adquirir novos conhecimentos e de ser capazes de aplicá-los, de forma reflexiva e crítica, em diferentes situações.

Por outro lado, verificamos, com um índice menor, a área *Aprender a Viver Juntos*, com valores de 11 a 15. Nesta constatação merece destacar que, esta situação, envolve a ética do bom relacionamento interpessoal e onde as pessoas se acautelam ao expressarem-se, com o fim de evitar conflitos e/ou magoar o outro. Desta forma, tornam-se mais assertivos no diálogo interativo.

1.2. Dados das competências da terceira dimensão

As competências da terceira dimensão foram observadas, aquando da aplicação da técnica do espelhamento, através do relacionamento interpessoal dos colaboradores durante o

diálogo interativo estabelecido no exercício prático da “extensibilidade de si”. No âmbito da promoção, treino e desenvolvimento dessas competências, contemplámos, por um lado, a *comunicação interpessoal* que abrange o contacto visual, a postura e o tom de voz e, por outro lado, as *competências sociais* que incluem a relação de ajuda, o expressar acordo e desacordo e a resistência da pressão do par.

Desta forma, categorizámos algumas atitudes típicas da “extensibilidade de si” observáveis através da técnica do espelhamento, como o criar confiabilidade, o levar a refletir e a criticar, o criar momentos de face a face (olhar o outro), o criar momentos para ouvir o outro e o pedir ajuda e ajudar o outro. Mostramos, a seguir, os resultados obtidos.

Tabela 27:

Resultados dos dados das competências da terceira dimensão da Universidade Sénior de Évora.

Colaboradores	Atitudes típicas da “extensibilidade de si”						Totais
	Criar confiabilidade	Levar a refletir e a criticar	Criar momentos de face a face	Criar momentos para ouvir o outro	Pedir ajuda	Ajudar o outro	
E1	10	10	10	10	0	5	45
E2	9	9	9	9	1	4	41
E3	4	4	4	4	1	3	20
E4	3	3	3	3	2	0	14
Totais	26	26	26	26	4	12	120

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através da videogração da técnica do espelhamento.

Tomando como referência a Tabela 27 e a sua leitura horizontal, verificamos que os colaboradores E1 e E2 demonstraram uma maior participação nas sessões da técnica do espelhamento.

Pela leitura vertical da tabela, observamos que, tratando-se das atitudes típicas da “extensibilidade de si”, e que concerne às atitudes do fator técnico (criar confiabilidade, levar a refletir e a criticar, criar momentos de face a face e criar momentos para ouvir o outro) ocorre uma frequência elevada dos participantes justificada pelo facto destes saberem aplicar a técnica do espelhamento e a utilizarem de modo correto, esforçando-se no sentido de darem uma resposta correta ao par. Porém, verifica-se que nas atitudes relacionadas com o sentido de ajuda, estas apresentam uma frequência menor e que ressaltamos, mais uma vez, o facto de se

tratar de atitudes que envolvem, por um lado, o esforço e a humildade da pessoa em ser capaz de pedir ajuda ao outro, por outro lado, no que se refere à capacidade de ajudar o outro, sem que este peça, envolve a ética do bom relacionamento interpessoal, levando o indivíduo a acautelar-se ao expressar-se, no sentido de evitar conflitos e/ou magoar o outro.

Tabela 28:

Resultados dos dados das competências da terceira dimensão da Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz.

Colaboradores	Atitudes típicas da “extensibilidade de si”						Totais
	Criar confiabilidade	Levar a refletir e a criticar	Criar momentos de face a face	Criar momentos para ouvir o outro	Pedir ajuda	Ajudar o outro	
R1	9	8	9	9	0	2	37
R2	8	7	7	7	0	2	31
R3	4	3	4	4	1	1	17
R4	7	5	7	7	0	1	27
R5	5	2	5	5	1	0	18
Totais	33	25	32	32	2	6	130

Fonte: Tabela elaborada com base na transcrição dos diálogos obtidos através da viodegração da técnica do espelhamento.

A partir da visualização da Tabela 28, podemos verificar que, da sua leitura horizontal, os colaboradores R1 e R2 apresentam uma frequência elevada de intervenção. No que concerne ao colaborador R4, uma frequência média e aos colaboradores R3 e R5, observamos um valor menor de participação nas sessões da técnica do espelhamento.

Da leitura vertical dos dados expressos na tabela, sublinhamos que, tal como ocorre na Universidade de Évora, as atitudes típicas da “extensibilidade de si” referentes ao fator técnico, apresentam uma frequência elevada dos participantes e as atitudes referentes ao sentido de ajuda, evidenciam uma frequência muito menor.

2. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS

Como se pode verificar através do Anexo VII, o questionário final é composto por duas partes, sendo a primeira constituída por 55 perguntas fechadas com o fim específico de

recolher informações concretas dos colaboradores a respeito da sua satisfação pessoal e do impacto da sua participação no projeto, aplicado no decorrer de um ano letivo. As questões aí expressas foram divididas conforme as áreas já definidas no tratamento dos dados e que são as mesmas da técnica do espelhamento. São elas, a área “Aprender a Conhecer” que envolve todo o repertório de saberes codificados e abrange 11 questões relacionadas com o projeto em si e aos conhecimentos metodológicos aplicados. A segunda área, “Aprender a Fazer”, envolve o aprender a aprender, constando de 30 questões subdivididas entre o exercício da atenção, da memória e do pensamento e a capacitação social (habilidades sociais e competências da terceira dimensão). Da terceira área, “Aprender a Viver Juntos”, constam 6 questões, das quais destacamos a relação interpessoal, a qual está subdividida no relacionamento e na comunicação interpessoal. A última área, “Aprender a Ser”, inclui 8 questões que envolvem a educação holística e o pensamento crítico.

Ainda deste questionário final, consta uma matriz de competências da terceira dimensão e uma questão referente ao interesse do colaborador em prosseguir com este estudo no próximo ano letivo.

A II Parte do questionário final, possui 5 questões abertas referentes às opiniões do idoso em relação aos seus sentimentos ao longo da sua participação neste projeto.

Começamos por apresentar a análise descritiva dos dados referentes à I Parte do questionário, abordando as quatro áreas. Para facilitar a leitura das frequências obtidas nas respostas e para uma melhor compreensão e descrição dos dados, transformamos os números da escala de *Likert* para valores qualitativos, sendo a frequência número 1 correspondente ao Insatisfatório, a 2 em Pouco Satisfatório, a 3 em Satisfatório, a 4 em Bom e a frequência de número 5 em Muito Bom. A seguir apresentamos os resultados obtidos.

2.1 Avaliação global da ação educativa/pedagógica da Universidade Sénior de Évora

Tabela 29:

Resultado da Primeira Parte do questionário final (USE).

			PERGUNTAS					Pontuação		Total de pontos	%
			1	2	3	4	5	F			
1º “Aprender a Conhecer” (aquisição dos instrumentos de compreensão)	Repertório de saberes codificados	Projeto	De um modo geral, como considera...								
			1- A importância do projeto.				4	4	20	100%	
			2- O modo como as habilidades sociais foi abordado.			2	2	4	18	90%	
			3- O modo como as competências da terceira dimensão foi abordado.			2	2	4	18	90%	
			4- A minha participação neste projeto.			2	2	4	14	70%	
			5- A satisfação das suas expectativas iniciais.			3	1	4	17	85%	
			6- Os resultados alcançados.			1	3	4	15	75%	
	7- A duração do projeto.			2	2	4	14	70%			
	Conhecimentos metodológicos	8- Os conhecimentos teóricos transmitidos.			2	2	4	18	90%		
		9- A técnica utilizada (Técnica do Espelhamento) nas sessões.			3	1	4	17	85%		
		10- O instrumento (Reconto) utilizado para desenvolver a técnica do espelhamento.			2	2	4	18	90%		
11- A utilidade prática e adequação da técnica do espelhamento no projeto.				1	3	4	19	95%			
2º “Aprender a fazer” (aptidão para a relação interpessoal) (saber-se – qualidades subjetivas – intrapessoal)	Aprender a aprender	Exercício da atenção, da memória, do pensamento	Como considero...								
			12- A minha “atenção/concentração” no início do projeto.			3	1	4	13	65%	
			13- A minha “atenção/concentração” no término do projeto.			3	1	4	17	85%	
			14- A minha “memória” no início do projeto.		1	3		4	11	55%	
			15- A minha “memória” no término do projeto.			1	3	4	15	75%	
			16- O exercício do meu “pensamento” no início do projeto.			4		4	12	60%	
			17- O exercício do meu “pensamento” no término do projeto.			1	3	4	15	75%	

		PERGUNTAS					Pontuação		F	Total de pontos	%	
		Durante o projeto como senti o meu nível de...	1	2	3	4	5					
2º “Aprender a fazer” (aptidão para a relação interpessoal) (saber-se – qualidades subjetivas – intrapessoal)	Aprender a aprender	Capacitação social – habilidades sociais e competências da 3ª dimensão										
		18- Autoestima.			1	2	1	4	16	80%		
		19- Empatia.			1	2	1	4	16	80%		
		20- Assertividade.			2	1	1	4	15	80%		
		21- Resiliência.			2	2		4	14	80%		
		Como considero...										
		22- As minhas competências pessoais no início do projeto.			4			4	12	60%		
		23- As minhas competências pessoais no término do projeto.				3	1	4	17	85%		
		24- A minha capacidade de escuta ativa no início do projeto.			2	2		4	14	70%		
		25- A minha capacidade de escuta ativa no término do projeto.				3	1	4	17	85%		
		26- A minha capacidade de comunicar no início do projeto.			3	1		4	13	65%		
		27- A minha capacidade de comunicar no término do projeto.				4		4	16	80%		
		28- A capacidade de expressar a minha opinião pessoal no início do projeto.			3	1		4	13	65%		
		29- A capacidade de expressar a minha opinião pessoal no término do projeto.				4		4	16	80%		
		30- A minha capacidade de refletir no início do projeto.			4			4	12	60%		
		31- A minha capacidade de refletir no término do projeto.			1	3		4	16	80%		
		32- A minha capacidade de criticar no início do projeto.		1	3			4	11	55%		
		33- A minha capacidade de criticar no término do projeto.			1	3		4	15	75%		
		34- A minha capacidade de ajudar o outro no início do projeto.		1	1	2		4	13	65%		
		35- A minha capacidade de ajudar o outro no término do projeto.				4		4	16	80%		
		36- A minha capacidade de pedir ajuda ao outro no início do projeto.		1	1	2		4	13	65%		
37- A minha capacidade de pedir ajuda ao outro no término do projeto.			1	2	1	4	16	80%				
Como considero...												
38- A minha capacidade de compreender expressões e de gestos não-verbais no início do projeto.			3	1		4	13	65%				
39- A minha capacidade de compreender expressões e de gestos não-verbais no término do projeto.				3	1	4	17	85%				
40- A minha motivação para a participação no projeto.				2	2	4	18	90%				
41- Como senti a motivação e a participação dos colegas no projeto.				2	2	4	18	90%				

			PERGUNTAS					Pontuação		F	Total de pontos	%
			1	2	3	4	5					
3º “Aprender a viver juntos” (viver com os outros)	Relação interpessoal	Relacionamento	Como considero...									
			42- O meu relacionamento com os colegas do projeto.				3	1	4	17	85%	
			43- O meu relacionamento com o investigador.				2	2	4	18	90%	
			44- Como senti o relacionamento entre os outros colegas.				3	1	4	17	85%	
			45- Como vi o relacionamento entre o investigador e os outros colegas.				2	2	4	18	90%	
			Como considero...									
	Comunicação interpessoal	46- A minha comunicação interpessoal, no meu dia-a-dia ao início do projeto.			4			4	12	60%		
		47- A minha comunicação interpessoal, no meu dia-a-dia no término do projeto.				4		4	16	80%		
4º “Aprender a ser”	Educação holística	Pensamento crítico	48- O meu autocontrolo no término do projeto.			1	3		4	15	75%	
			49- A minha autoestima no término do projeto.			1	2	1	4	16	80%	
			50- A minha autocrítica no término do projeto.			2	2		4	14	70%	
			51- A minha autonomia no término do projeto.			2		2	4	16	80%	
			52- A minha “compreensão de si” no término do projeto.			1	2	1	4	16	80%	
			53- A minha compreensão do outro no término do projeto.				3	1	4	17	85%	
			54- A minha compreensão do mundo no término do projeto.			1	2	1	4	16	80%	
			55- A minha realização pessoal no término do projeto.				4		4	16	80%	

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VII.

Como se pode verificar na tabela anterior, dele fazem parte quatro áreas as quais passamos agora a analisar.

Área “Aprender a Conhecer”

Relativamente ao **projeto**, todos os colaboradores o consideraram importante (questão 1), e também consideraram Bom e Muito Bom o modo como as habilidades sociais e as competências da terceira dimensão foram abordados ao longo das aulas (questões 2 e 3). Dois colaboradores consideraram as suas participações Satisfatórias e dois consideraram-nas Boas (questão 4). Para os participantes, relativamente à satisfação das suas expectativas iniciais estas foram positivas, pois três colaboradores consideraram-nas Boas e um Muito Boa. Na questão nº 6, que diz respeito aos resultados por eles alcançados, três colaboradores consideraram-nos

Bons e um, Satisfatório. A duração do projeto foi considerada Satisfatória para dois colaboradores e Boa para os outros dois (questão 7).

Em relação ao item dos **conhecimentos metodológicos**, os conhecimentos teóricos aplicados ao longo do projeto (questão 8) e a utilização do reconto como instrumento da técnica do espelhamento (questão 10), foram pautados por dois colaboradores de Bom e dois, Muito Bom. Quanto à técnica utilizada (técnica do espelhamento), na questão nº 9, três colaboradores consideraram-na Boa e um, Muito Boa, enquanto a sua utilidade prática (questão 11) foi considerada Boa para um colaborador e Muito Boa para os três restantes.

De um modo geral, o resultado obtido para esta área foi considerado Bom, pois apresentou todos os resultados positivos.

Área “Aprender a Fazer”

No **exercício da atenção, da memória e do pensamento**, podemos fazer uma comparação relativa quanto ao início e ao término do projeto. Todos os colaboradores afirmaram terem tido uma melhoria nestas capacidades ao longo do desenvolvimento do projeto. Verificamos que, nas questões nº 12 e nº 13, três colaboradores declararam que a sua atenção/concentração melhorou de Satisfatório para Bom e, um deles, de Bom para Muito Bom. Quanto à memória (questões 14 e 15), um colaborador afirmou ter melhorado de Pouco Satisfatório para Satisfatório e três, de Satisfatório para Bom. No exercício do pensamento, três participantes afirmaram que houve uma melhoria de Satisfatório para Bom e, um deles, declarou ter-se mantido em Satisfatório, ou seja, não obteve melhoria.

Relativamente à **capacitação social – habilidades sociais e competências da terceira dimensão**, observamos que os participantes sentiram que o seu nível de autoestima (questão 18) e de empatia (questão 19), de um modo geral foram boas, sendo que um colaborador sentiu estas habilidades Satisfatórias, dois sentiram-nas Boas e um Muito Boa. Na habilidade social da assertividade (questão 20), dois sentiram-na Satisfatória, um Boa e um Muito Boa. Quanto à resiliência (questão 21), dois colaboradores referenciam-na como Satisfatória e dois, Boa. Também podemos fazer uma comparação de como os nossos colaboradores consideraram as suas competências da terceira dimensão relativamente ao início e ao término do projeto. Todos declararam terem tido uma melhoria nestas competências ao longo do projeto. Verificamos que os quatro participantes desta Universidade consideraram as suas competências pessoais Satisfatórias no início do projeto (questão 22) e, no seu término (questão 23), três ponderaram-na ter melhorado para Boa e um, para Muito Boa. Verificamos que a capacidade de escuta ativa no início do projeto (questão 24) era Satisfatória para dois

colaboradores e Boa para os outros dois, ao término do projeto (questão 25), passaram para três Boas e um Muito Boa. Em relação à capacidade de comunicação, observamos que no início (questão 26), obtivemos três respostas Satisfatórias e uma Boa, sendo que, ao término do projeto (questão 27), todas as respostas foram Boas. Na capacidade de expressar a opinião pessoal, três colaboradores consideraram-na Satisfatória e um, Boa no início do projeto (questão 28), no seu final (questão 29), todos a consideraram Boa. A capacidade de reflexão, no início do projeto (questão 30) era, para todos, Satisfatória, tendo no final (questão 31), um colaborador que ainda a considerou Satisfatória e três, Boa. Na capacidade de criticar, um colaborador considerou-a Pouco Satisfatória no início do projeto (questão 32) e três consideraram-na Satisfatória. No seu término (questão 33), um passou a considerá-la Satisfatória e três, Boa. Quanto à capacidade de ajuda ao outro, no início do projeto (questão 34) era Pouco Satisfatória para um colaborador, Satisfatória para outro e dois deles consideraram-na Boa. No seu término (questão 35), todos a consideraram Boa. Na capacidade de pedir ajuda ao outro, verificamos que no início do projeto (questão 36), um colaborador considerou-a Pouco Satisfatória, outro Satisfatória e os outros dois Boa, ao seu término (questão 37), um considerou-a Satisfatória, dois Boa e um, Muito Boa. Relativamente à capacidade de compreensão de expressões e de gestos não-verbais, três colaboradores consideraram-na Satisfatória e um Boa no início do projeto (questão 38) passando, depois, para três respostas Boas e uma Muito Boa ao término do projeto (questão 39). Dois participantes consideraram a sua motivação para participar no projeto (questão 40) e a participação dos colegas (questão 41) Boa e dois, Muito Boa.

Consideramos que o resultado dos dados para esta área, de uma forma global, foi bom, uma vez que pudemos verificar que os resultados foram positivos e estes melhorados continuamente.

Área “Aprender a Viver Juntos”

Quanto ao **relacionamento**, na questão nº 42 que implica o relacionamento do colaborador com os seus colegas e, na questão nº 44, em que perguntámos como cada participante sentiu o relacionamento entre os colegas, dois deles declararam que foi Bom e um, Muito Bom. Em relação à questão 43, os participantes falaram do seu próprio relacionamento com a investigadora e, na questão nº 45, perguntámos como foi que eles viram os colegas relacionarem-se com a investigadora, dois atestaram ter sido Bom e dois, Muito Bom.

Relativamente à **comunicação interpessoal**, todos os participantes afirmaram que, no início do projeto (questão 46), consideraram-na Satisfatória, passando para Boa no fim do projeto (questão 47).

A área Aprender a Viver Juntos apresentou, globalmente, um resultado também positivo e em crescendo.

Área “Aprender a Ser”

Esta área refere-se ao **pensamento crítico** e sugere uma autoavaliação que orienta a própria pessoa para uma educação holística do seu pensamento crítico, o que implica competências intrapessoais em que somente cada um é capaz de dizer o que sentiu e falar delas. O que verificamos, através das respostas dos colaboradores, de um modo geral, foi positivo. Na questão nº 48 que se refere ao autocontrole, obtivemos uma resposta Satisfatória e três Boas. Nas questões nº 49, 52 e 54, respetivamente referentes à autoestima, compreensão de si próprio e a compreensão do indivíduo em relação ao mundo, verificamos uma resposta Satisfatória, duas Boas e uma Muito Boa. Em relação à capacidade de autocrítica (questão 50), obtivemos duas respostas Satisfatórias e duas Boas. A questão de nº 51, refere-se à autonomia do indivíduo sentida ao final do projeto, revela duas respostas Satisfatórias e duas Muito Boas. Na compreensão do outro (questão 53) obtivemos três respostas Boas e uma Muito Boa. A questão nº 55, que implica a realização pessoal sentida ao término do trabalho, foi considerada Boa por todos os colaboradores.

Logo ficou expreso e evidente que todas as respostas de todas as áreas, registaram melhorias na satisfação por parte dos seus utentes.

A seguir apresentamos uma matriz com as competências da terceira dimensão desenvolvidas e trabalhadas no projeto em que os colaboradores assinalaram as que, para eles, representavam e consideravam mais importantes, aquelas que consideraram ter desenvolvido com maior facilidade e aquelas em que tiveram uma maior dificuldade para as desenvolver ao longo do trabalho.

Tabela 30:

Matriz de Competências da Terceira Dimensão (USE)

Competências	Frequência		
	Mais desenvolvidas	Menos desenvolvidas	Mais importantes
1- Pedir ajuda.	1	3	2
2- Ajudar o outro.	2	2	2
3- Criar confiabilidade.	2	2	1
4- Levar a refletir e a criticar.	1	1	4
5- Criar momentos de face a face.	1	1	3
6- Criar momentos para ouvir o outro.	1	1	4
Total de pontos	8	10	16
Percentagem	34	42	66

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VII.

Dos dados apresentados, podemos verificar que todos os participantes consideraram como sendo a competência mais importante a *capacidade de ouvir o outro*, com quatro frequências. A seguir, alguns colaboradores apontaram, com três frequências, o *criar momentos de face a face* (olhar o outro atentamente); com duas frequências, a *capacidade de pedir ajuda ao outro* e a *de ajudar o outro* e, apenas um colaborador indicou como importante o *criar confiabilidade*.

As competências que alguns colaboradores declararam ter desenvolvido com maior facilidade foram *o ajudar o outro* e *o criar confiabilidade*, com duas frequências e *o pedir ajuda*, *levar o outro a refletir e a criticar*, *o criar momentos de face a face* e *o ouvir o outro* tiveram uma frequência cada.

Três participantes afirmaram ter uma maior dificuldade em desenvolver e trabalhar a capacidade de *pedir ajuda ao outro*. A seguir, com duas frequências, *o ajudar o outro* e *o criar confiabilidade* e apenas com uma frequência, a capacidade de *refletir e criticar*, *o olhar o outro* e *o ouvir o outro*.

Ainda nesta I Parte do questionário, solicitámos aos colaboradores que assinalassem sim ou não em relação ao facto de estarem interessados no prosseguimento deste projeto numa investigação longitudinal. Os quatro colaboradores desta Universidade responderam unanimemente que sim, ou seja, gostariam de prosseguir o estudo do treino e desenvolvimento da capacitação social.

Tabela 31:

Indicadores resultantes do tratamento feito através da análise de conteúdo das questões da II Parte do questionário final (USE).

Tema	Área	Categoria	Questões	Indicadores de análise	Inferência da investigadora (pré-análise)
Opinião do colaborador face a experiência vivenciada no projeto com a utilização da técnica do espelhamento	Aprender a Conhecer	- projeto - conhecimento metodológico.	n.º 1 "O que sentiu?"	- perante o mesmo acontecimento, as pessoas podem descrevê-lo e senti-lo de maneira diferente.	O colaborador sentiu que cada indivíduo reage aos acontecimentos da vida conforme a sua educação e cultura.
				- confronto saudável entre participantes em que cada um exprime a sua opinião independentemente de concordar ou não com o espelhado.	No diálogo interativo, é possível manter o ponto de vista pessoal de forma assertiva e empática com o outro
				- experiência enriquecedora em termos de conhecimento teóricos e no treino das habilidades sociais.	Na opinião do participante, este projeto trouxe-lhe uma experiência significativa em termos de conteúdo para a sua vida pessoal.
				- satisfação do projeto superar as expetativas, por ter sido exequível com os resultados e influências motivadoras.	Sentiu-se satisfeito com os resultados obtidos ao término do projeto, pois superou as suas expetativas iniciais.
				- satisfação em ter conseguido minimizar receios e ansiedades iniciais.	Foi capaz de superar/minimizar os seus receios e ansiedades perante o desconhecido (projeto).
				- satisfação pelas relações interpessoais criadas (<i>pares e investigadora</i>)	Sentiu-se satisfeito pelas novas relações interpessoais ao nível afetivo e de respeito mútuos, criando a confiabilidade e, consequentemente, atingindo umas das atitudes típicas da "extensibilidade de si"
				- satisfação do projeto ter contribuído para novas expetativas e atitudes no meu dia a dia, sobretudo pela motivação mais frequente da autoestima e resiliência.	O participante afirmou que foi capaz de melhorar o seu nível de autoestima e resiliência pondo-as em prática no seu dia-a-dia.
				- senti constrangimento em não obter resultados muito positivos ao nível da memória.	O participante não foi capaz de atingir uma melhoria, ao nível da sua memória, enquanto esperava obter.
				- a princípio, senti-me pouco a vontade, mas deixei-me levar pelo diálogo com os colegas e com a professora (<i>investigadora</i>)	Superou os seus receios através da relação interpessoal criada no contexto de sala de aula.
- é algo que me ajudará na vida, porém preciso trabalhar mais.	Sentiu que o projeto trará melhoria na sua vida pessoal, desde que continue a treinar, no seu dia a dia, as suas habilidades e competências.				

				- às vezes sentia-me diminuída, mas com a continuação (<i>das aulas</i>) senti-me mais confiante.	O colaborador adquiriu autoestima e autoconfiança com o desenvolvimento sistemático do projeto.
Opinião do colaborador face a compreensão de	Aprender a ser.	- pensamento crítico.	nº 2 “O que descobriu em si”.	- fez com que me aplicasse mais com o desenvolvimento do texto (reconto) para poder concordar ou contrapor perante o reconto do par.	O participante sentiu a necessidade de um esforço pessoal no sentido de superar as suas dificuldades e ser capaz de manter um diálogo com o outro.
				- preocupei-me com o desenvolvimento (<i>do reconto</i>) trazendo a análise dos textos (<i>trabalhados em sala de aula</i>) para a minha relação com os outros no meu dia a dia.	Foi capaz de aplicar os novos conhecimentos adquiridos nestas aulas no seu relacionamento interpessoal com os outros, fora do contexto de sala de aula.
				- permitiu-me ver que o treino de habilidades sociais é possível em qualquer pessoa e em qualquer idade.	Sentiu que novos conhecimentos e suas práticas são possíveis em qualquer momento da vida de uma pessoa.
				- saber ativar as habilidades sociais nas diferentes situações da vida nos faz sentir melhor connosco e com os outros.	O colaborador descobriu que é necessário ativar as suas habilidades sociais na sua vida quotidiana para o seu bem-estar.
				- permitiu-me conhecer melhor, ter confiança e acreditar que sou capaz e que é fundamental para o sucesso daquilo que proponho (<i>para a vida</i>).	Adquiriu autoconfiança e autoestima capaz de melhorar o seu bem-estar.
				- ter acreditado e treinado a resiliência e a autoestima - habilidades menos ativadas em mim - trouxeram-me benefícios, sobretudo no relacionamento com os outros.	O treino de habilidades sociais trouxeram-lhe benefícios no seu relacionamento interpessoal quotidiano.
				- descobri que, no presente e no futuro, sinto-me mais capaz e confiante para afirmar o meu Eu.	Sentiu a importância da autoestima e autoconfiança para a sua realização pessoal.
				- descobri que dando mais aos outros tenho mais retorno.	Sentido de ajuda.
				- consegui por algumas competências em prática e usá-las no meu dia a dia.	Foi capaz de ativar as suas habilidades e competências sociais no seu dia a dia.
				- descobri que gosto de comunicar-me e partilhar ideias com as pessoas.	Descobriu a sua capacidade de relacionar-se interpessoalmente com empatia e assertividade.
				- descobri que devo fazer mais autoavaliação para por em prática o que vou aprendendo e assimilando.	Sentiu a necessidade de autoavaliar-se quotidianamente e de praticar os novos conhecimentos adquiridos.
				- descobri que sou capaz de desenvolver	Sentiu que há necessidade de autoestima e

				os temas propostos com autocontrole e autocrítica.	autoconfiança para adquirir o autocontrole e ser capaz de autocriticar-se para a sua realização pessoal, isto quer dizer que o colaborador foi capaz de desenvolver o pensamento crítico.
início do colaborador face a experiência de estar “com o outro”.	Aprender a viver juntos.	- relacionamento - comunicação interpessoal	nº 3 “o facto de estar ao ‘lado do outro’ trouxe-me transformações, ganhos? Comente.”	- trouxe-me ganhos na medida em mostrou-me que podemos conviver bem com os outros, embora tenham opiniões diferentes das nossas.	Descobriu que é capaz de relacionar-se bem com o outro aplicando a empatia e a assertividade.
				- devo salientar ganhos afetivos e de confiança que contribuíram para um melhor e mais rica interação com o outro.	O criar confiabilidade contribuiu para um bom relacionamento interpessoal.
				- através de conversas ocasionais (nas aulas) e dos diálogos mantidos durante a técnica do espelhamento, resultou-me uma melhor perceção sobre o modo de pensar do outro que me serviu de aprendizagem para situações futuras.	Sentiu que melhorou a sua perceção e compreensão do outro, o que lhe trará benefícios futuros ao nível do relacionamento interpessoal.
				- com o outro aprendi e melhorei as técnicas do reconto e do espelhamento – refletir, confrontar, sugerir, inferir e analisar de forma mais crítica.	O colaborador aprendeu a refletir e a criticar aplicando a empatia e a assertividade no relacionamento interpessoal.
				- sim; o saber escutar e observar para melhor comunicar com mais segurança.	Desenvolveu a escuta ativa e o olhar no outro para melhor compreender a si, ao outro e ao mundo.
				- não estou segura de que “o outro” sinta o mesmo que eu o quero fazer sentir.	O colaborador tem dúvidas de que seja capaz de levar o outro a compreendê-lo. Demonstra insegurança, falta de autoestima no sentido de ser capaz de expor as suas opiniões ao outro.
				- saber expor a minha opinião e compreender bem a do outro.	Melhorou a autoestima e a autoconfiança no relacionamento interpessoal.
				- trouxe-me mais confiança em mim própria.	Melhorou a sua autoconfiança e autoestima.
Opinião do colaborador face a capacidade de atenção/concentração na compreensão de factos e de pessoas no dia-a-dia.	Aprender a aprender.	- capacitação social – habilidades sociais e competências da terceira dimensão.	nº 4 “Ficou mais atento ao que os outros dizem e/ou exprimem (linguagem não verbal) no dia-a-dia.” “Comente”.	- mostrou-me que, a par da linguagem verbal, a não verbal torna-se, por vezes, mais real e sincera.	Compreensão da linguagem não verbal congruente com a linguagem verbal.
				- podemos analisar pelos gestos ou mímicas se as pessoas estão a ser sinceras.	Compreensão da linguagem não verbal congruente com a linguagem verbal.
				- sim; uma maior atenção, sobretudo aos gestos e expressões faciais, permitiu-me melhor entender o pensamento do outro e as suas atitudes.	Através da linguagem não verbal é possível melhor compreender os sentimentos do outro.
				- contribuiu para respostas e interações mais adequadas da minha parte.	A linguagem não verbal contribui para uma melhor compreensão do outro e, conseqüentemente, uma melhor capacidade de dar <i>feedback</i> .
				- sim; sempre fui mais observadora do que interveniente, porém agora estou mais ativa na palavra.	O colaborador foi capaz de ativar a sua linguagem comunicacional.
				- acho que tenho o sentido apurado, seja no olhar ou ouvir e consigo fazer distinções como verdade ou mentira, medo e nervosismo.	É capaz de olhar no outro, observar a sua linguagem não verbal e compreendê-lo melhor.

				- sem dúvida; tenho tentado estar mais atenta ao que os outros dizem e, por vezes, ponho-me no lugar do outro para saber exprimir-me melhor.	O participante afirma ter ficado mais atento, mais empático para melhor compreender o outro e melhorar a capacidade de <i>feedback</i> .
Opinião do colaborador face ao seu modo de observar factos e situações com um “outro olhar” após o término do projeto.	Aprender a ser.	- pensamento crítico.	n.º 5 “Conseguiu (re) lembrar factos e situações da sua própria vida de modo a “ver com outro olhar” após o treino de habilidades e competências sociais? Comente”.	- lembro-me que Jesus Cristo falava, muitas vezes, por parábolas e eu, agora, ao ler estes textos e ouvir os recontos, leva-me a pensar em situações reais que se podem comparar com a minha vivência diária.	Levou a desenvolver o seu pensamento crítico através das reflexões e comparações das diferentes situações propostas através dos textos.
				- o reconto, a recriação de personagens assim como os diálogos no espelhamento, permitiram-me ver que determinada situação, por mim já vivenciada, poderia ter sido encarada de forma diferente com benefício para mim, se tivesse ativado esta ou aquela habilidade social ou, se tivesse recorrido a elas com mais confiança.	O colaborador percebeu que as situações por ele já vivenciadas poderiam ter sido “encaradas” sob outro aspeto se conhecesse melhor algumas habilidades sociais e competências da terceira dimensão.
				- sim; porque é uma questão que tenho trabalhado em mim.	Procurar ver as situações vivenciadas sob uma nova perspetiva, com mais maturidade e sabedoria.
				- quase sempre lembrei de situações passadas e, só assim, consegui treinar as habilidades e competências sociais.	Através da Renomeação de Experiências, consegui treinar as suas habilidades sociais.
				- aprendi muito através das competências que consegui desenvolver.	Sentiu que desenvolveu habilidades sociais e competências da terceira dimensão.

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VII.

Conforme a tabela-síntese supra dos dados obtidos, pudemos constatar, relativamente à questão n.º 1, que os participantes sentiram-se satisfeitos com o projeto, tendo este superado as suas expectativas iniciais. Destacamos o facto de os colaboradores tomarem consciência de que, nas relações interpessoais, é importante e possível, manter um diálogo empático e assertivo, mesmo quando as opiniões divergem, atingindo-se assim, a “extensibilidade de si”. Também afirmaram terem melhorado o nível de autoestima, resiliência e autoconfiança, acreditando que tal experiência e os novos conhecimentos trarão melhorias para o dia a dia nas suas vidas pessoais. A única resposta negativa que obtivemos refere-se à não obtenção de uma melhoria na memória como o participante esperava atingir ao princípio do projeto. No cômputo final, o projeto, os seus conteúdos e recursos metodológicos trouxeram-lhes uma experiência significativa para as suas vidas, presente e futura.

Relativamente à questão n.º 2, os colaboradores descobriram que é necessário o treino e a ativação das habilidades sociais e das competências da terceira dimensão para se ter um bom relacionamento interpessoal no seu dia a dia, mesmo que, para isso, haja necessidade de um esforço pessoal acrescido. Alegam, que adquiriam uma melhor autoestima, resiliência,

mais confiança, autocontrole e melhor autoavaliação considerando que tais habilidades e competências são imprescindíveis para o seu bem-estar. Ainda destacamos como fator positivo, afirmado por um dos colaboradores, o tomar consciência de que novas aprendizagens e o treino de habilidades sociais são possíveis em qualquer pessoa e em qualquer idade.

Em relação ao “estar com o outro” na questão nº 3, os nossos colaboradores destacaram, mais uma vez, que para se ter um bom relacionamento interpessoal é necessário um diálogo empático e assertivo, além de ser importante criar a confiabilidade. Também o saber ouvir e o olhar para o outro atentamente, leva-os a uma melhor compreensão do outro, de si próprio e do mundo, o que trará benefícios futuros para o bem-estar pessoal de cada um, desenvolvendo, para além disso, a reflexão crítica e construtiva. Observamos que um dos colaboradores sentiu insegurança no que diz respeito ao não ser capaz de expor, com clareza, as suas ideias e opiniões, ficando assim em dúvida, se o outro era capaz de o compreender.

A questão nº 4 diz respeito à capacidade de atenção/concentração do colaborador face ao que o outro diz por palavras e de forma não verbal. Observamos que as respostas direcionam-se para a importância da observação e compreensão da linguagem não verbal no sentido de uma melhor compreensão dos sentimentos e das atitudes do outro, bem como para ser capaz de dar um melhor *feedback* ao outro.

Relativamente ao pensamento crítico, na questão nº 5, pudemos constatar que o projeto teve um impacto positivo, pois os colaboradores afirmaram ser capazes de rever factos e situações das suas próprias vidas, já experienciadas, agora sob um novo ponto de vista, depois de melhor conhecerem as suas capacidades pessoais, de redescobrirem as habilidades sociais e de treinarem as suas competências da terceira dimensão. Houve, portanto, uma transcendência ao nível pessoal de cada um.

2.2. Tratamento e análise dos dados obtidos por meio dos questionários temáticos de autoavaliação

Como havíamos falado anteriormente no Capítulo VI, utilizámos quatro questionários temáticos, de questões diretas, com o objetivo de focalizar um determinado objeto de estudo, ou seja, aquando das aulas teóricas sobre as habilidades sociais, aplicávamos um questionário para que os idosos pudessem autoavaliarem-se, medindo o seu nível de conhecimento relativamente à habilidade social em estudo, autoestima, empatia, assertividade e resiliência. Só depois é que trabalhávamos a prática com os textos literários, os recontos e a aplicação da técnica do espelhamento incidindo sobre as habilidades sociais, com o fim de levar os

participantes a apreenderem os novos conhecimentos sob uma nova ótica, mais reflexiva e crítica. Ao término do projeto, aplicámos o questionário final com questões também relativas às habilidades sociais, para que os idosos pudessem verificar se o projeto teria feito com que melhorassem ou não as suas habilidades sociais.

A seguir, apresentamos os resultados destes questionários temáticos.

2.2.1 Avaliação Global da Autoestima.

Tabela 32:

Resultado do questionário da Autoestima (USE).

Questões	Pontuação					F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5			
Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.			4			4	12	60%
Tenho consciência das minhas capacidades intelectuais.			1	3		4	15	75%
Sinto que me conheço bem.			1	3		4	15	75%
Gosto de mim como sou.			3	1		4	13	65%
Julgo ter capacidades para ser bem-sucedido na vida.			3	1		4	13	65%
Sinto-me bem com o corpo que tenho.		1	2	1		4	12	60%
Sinto que sou importante para as pessoas com que me relaciono habitualmente.			1	2	1	4	16	80%
Sinto que tenho uma boa autoestima.			3	1		4	13	65%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VIII.7.

Neste questionário verificamos que, após a aula teórica sobre o que é a autoestima e como a podemos melhorar em nós, salientando os seus aspetos positivos, todos os colaboradores afirmaram Satisfatoriamente que são *capazes de identificar em si próprios, os seus pontos fortes da sua personalidade*. Um colaborador declarou Satisfatoriamente que tem *consciência das suas capacidades intelectuais* e que *se conhece bem*, três atribuíram Bom a estas questões. Três colaboradores atestaram Satisfatoriamente que *gostam de si próprios como são* e que *sentem possuir capacidades para serem bem-sucedidos na vida*, enquanto um deles considerou ser Bom nestas questões. Em relação à questão de *sentir-se bem com o próprio corpo*, um participante disse ser Pouco Satisfatório, dois, Satisfatório e um, Bom. *No sentir-se importante para com as pessoas que os rodeiam*, um afirmou Satisfatório, dois, Bom

e um, Muito Bom. Em relação ao facto de *possuir uma boa autoestima*, três colaboradores consideram-na Satisfatória e um, Bom.

2.2.2 Avaliação Global da Empatia (USE).

Tabela 33:

Resultado do questionário da Empatia.

Questões	Pontuação					F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5			
Costumo escutar com atenção quem fala comigo.				3	1	4	17	85%
Quando me apresentam alguém, procuro acolhê-lo de uma forma simpática.			1	2	1	4	16	80%
Os meus amigos consideram-me acessível e, por isso, procuram-me para falar sobre a sua vida.			1	3		4	15	75%
Apercebo-me, com facilidade, dos sentimentos de quem conversa comigo.			2	1	1	4	15	75%
Quando alguém vem falar comigo sobre a sua vida, consigo perceber as suas intenções.			2	1	1	4	15	75%
Quando ouço alguém, mantenho a consciência da minha individualidade.			2	1	1	4	15	75%
Quando respondo a um “desabafo”, faço referência ao que a pessoa disse.			3	1		4	13	65%
Quando escuto alguém, deixo a pessoa falar até ao fim e só depois me pronuncio sobre o que foi dito.			1	3		4	15	75%
Quando escuto alguém, demonstro-lhe que é importante para mim.			2		2	4	16	80%
Sinto que preciso de ser mais empático com os outros.		1	2	1		4	12	60%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VIII.8.

Conforme a tabela acima, podemos constatar, que ao nível da empatia, três colaboradores afirmaram ser Bom o seu nível de *ouvir o outro com atenção* e um afirmou ser Muito Bom. Um participante considerou Satisfatório o seu nível de *empatia quando alguém lhe é apresentado*, dois consideraram ser Bom e um, Muito Bom. *O ser acessível aos amigos* teve uma resposta Satisfatória e três Boas. Quanto à capacidade de *compreender os sentimentos do outro num diálogo*, dois colaboradores afirmaram ser Satisfatório, um Bom e o outro, Muito Bom, o mesmo ocorreu quando *alguém vem falar sobre as suas próprias vidas e se é capaz de ouvir o outro mantendo a própria identidade*. Três colaboradores afirmaram ser Satisfatório o seu nível de dar “*feedback*” e um, ponderou-o Bom. *O ser capaz de ouvir o outro*, foi considerado Satisfatório para um participante e Bom para os outros três. Dois

colaboradores consideraram Satisfatório o *nível de importância atribuído ao ouvir o outro* e dois, ponderaram-no Muito Bom. A *necessidade de ser mais empático com o outro*, recebeu uma resposta Pouco Satisfatória, duas Satisfatórias e uma, Boa.

2.2.3 Avaliação Global da Assertividade (USE).

Tabela 34:

Resultado do questionário da Assertividade.

Questões	Pontuação					F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5			
Expresso habitualmente as minhas ideias.			1	1	2	4	17	85%
Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.			1	3		4	16	80%
Habitualmente, defendo os meus direitos.			1	2	1	4	16	80%
Quando me pedem alguma coisa que não me convém, sei recusar.			1	3		4	16	80%
Quando estou em desacordo com alguém, exprimo-o de modo convincente.			1	3		4	16	80%
Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões.			2	2		4	14	70%
Costumo falar num tom de voz claro e audível.			2	2		4	14	70%
Quando me sinto ofendido, manifesto-o diretamente à pessoa que me ofendeu.			1	1	2	4	17	85%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VIII.9.

Quanto ao nível de assertividade, constatamos que um colaborador afirmou Satisfatoriamente a *sua capacidade de expressar as suas ideias e opiniões*, um considerou-a Bom e dois, Muito Bom. Na questão seguinte, que implica o facto de *saber ser firme numa situação conflituosa*, um colaborador considerou-a Satisfatório e três, Bom. O *ser capaz de defender os seus direitos*, um participante declarou ser Satisfatório, dois Bom e um, Muito Bom. *Saber recusar um pedido inconveniente e discordar de alguém*, um colaborador afirmou ser Satisfatório e três, Bom. *Ser capaz de falar o tempo necessário para dar a sua opinião*, também *num tom claro e audível*, dois participantes afirmaram ser Satisfatório e dois, Bom. Quanto à última questão, um colaborador afirmou Satisfatório, um Bom e dois, Muito Bom, o *facto de ser capaz de manifestar-se diretamente à pessoa que o ofendeu*.

2.2.4 Avaliação Global da Resiliência.

Tabela 35:

Resultado do questionário da Resiliência (USE).

Questões	Pontuação					F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5			
Perante as adversidades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objetivos.				3	1	4	17	85%
Mesmo em situações stressantes, mantenho a tranquilidade.			1	3		4	15	75%
Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.			2	2		4	14	70%
Tenho conseguido superar as adversidades que a vida me tem colocado.			1	2	1	4	16	80%
Conseguo minimizar os efeitos negativos das adversidades.				4		4	16	80%
Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os subvalorizar ou sobrevalorizar.			1	2	1	4	16	80%
Quando uma situação não é passível de ser mudada, aceito esse facto com serenidade.			1	2	1	4	16	80%
Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para amadurecer.				4		4	16	80%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VIII.10.

A tabela acima refere-se ao nível de resiliência que cada participante considera ter. Três afirmaram ser Boa a sua *capacidade de, mesmo em situações adversas, manter a luta pelos seus objetivos*, um considerou-a Muito Bom. *Ser capaz de manter a calma em situações stressantes*, um colaborador considerou Satisfatório e três, Bom. Quanto ao grau de *autoconfiança para ser capaz de resolver problemas*, dois participantes afirmaram ser Satisfatório e dois, Bom. *Superar as adversidades da vida*, recebeu uma resposta Satisfatória, duas Boas e uma, Muito Boa. Todos os colaboradores atribuíram o nível Bom ao facto de *serem capazes de minimizar os efeitos negativos impostos pelas adversidades da vida*. A questão seguinte implica o facto de a pessoa *ser capaz de atribuir a importância devida aos problemas que surgem*, um participante disse que é Satisfatório, dois Bom e um, Muito Bom, tais valores também foram atribuídos ao facto de *aceitarem serenamente situações e factos adversos em que não os pode mudar*. Todos os participantes responderam, com o nível Bom, à sua *capacidade de amadurecimento perante os novos desafios impostos pela vida*.

2.3. Avaliação global da ação educativa/pedagógica da Universidade Sénior de Reguengos de Monsaraz

Tabela 36:

Resultado da Primeira Parte do questionário final (USR).

			PERGUNTAS					Pontuação					F	Total de pontos	%
			De um modo geral, como considera...	1	2	3	4	5	1	2	3	4			
1º “Aprender a Conhecer” (aquisição dos instrumentos de compreensão)	Repertório de saberes codificados	Projeto	1- A importância do projeto.				2	3	5	23	92%				
			2- O modo como as habilidades sociais foi abordado.				3	2	5	22	88%				
			3- O modo como as competências da terceira dimensão foi abordado.			2	1	2	5	20	80%				
			4- A minha participação neste projeto.			2	2	1	5	19	76%				
			5- A satisfação das suas expectativas iniciais.				4	1	5	21	84%				
			6- Os resultados alcançados.				5		5	20	80%				
			7- A duração do projeto.			2	2	1	5	19	76%				
	Conhecimentos metodológicos	8- Os conhecimentos teóricos transmitidos.				2	3	5	23	92%					
		9- A técnica utilizada (Técnica do Espelhamento) nas sessões.				3	2	5	22	88%					
		10- O instrumento (Reconto) utilizado para desenvolver a técnica do espelhamento.				2	3	5	23	92%					
		11- A utilidade prática e adequação da técnica do espelhamento no projeto.			1	2	2	5	21	84%					
2º “Aprender a fazer” (aptidão para a relação interpessoal) (saber-se – qualidades subjetivas – intrapessoal)	Aprender a aprender	Exercício da atenção, da memória, do pensamento	Como considero...												
			12- A minha “atenção/concentração” no início do projeto.			5			5	15	60%				
			13- A minha “atenção/concentração” no término do projeto.				3	2	5	22	88%				
			14- A minha “memória” no início do projeto.		1	3	1		5	15	60%				
			15- A minha “memória” no término do projeto.			1	4		5	19	76%				
			16- O exercício do meu “pensamento” no início do projeto.		1	2	2		5	16	64%				
			17- O exercício do meu “pensamento” no término do projeto.				3	2	5	22	88%				

	PERGUNTAS	Pontuação					F	Total de pontos	%		
		1	2	3	4	5					
<p style="text-align: center;">2º “Aprender a fazer” (aptidão para a relação interpessoal) (saber-se – qualidades subjetivas – intrapessoal)</p>	Aprender a aprender Capacitação social – habilidades sociais e competências da 3ª dimensão	Durante o projeto como senti o meu nível de...									
		18- Autoestima.			5			5	15	60%	
		19- Empatia.				3	2	5	22	88%	
		20- Assertividade.		1	3	1		5	15	60%	
		21- Resiliência.			1	4		5	19	76%	
		Como considero...									
		22- As minhas competências pessoais no início do projeto.		2	3			5	13	52%	
		23- As minhas competências pessoais no término do projeto.			2	2	1	5	19	76%	
		24- A minha capacidade de escuta ativa no início do projeto.			2	3		5	18	72%	
		25- A minha capacidade de escuta ativa no término do projeto.				3	2	5	22	88%	
		26- A minha capacidade de comunicar no início do projeto.		2	1	2		5	15	60%	
		27- A minha capacidade de comunicar no término do projeto.			2	2	1	5	19	76%	
		28- A capacidade de expressar a minha opinião pessoal no início do projeto.		2	2	1		5	14	56%	
		29- A capacidade de expressar a minha opinião pessoal no término do projeto.			3	2		5	17	68%	
		30- A minha capacidade de refletir no início do projeto.		1	2	2		5	16	64%	
		31- A minha capacidade de refletir no término do projeto.			2	1	2	5	20	80%	
		32- A minha capacidade de criticar no início do projeto.		2	3			5	13	52%	
		33- A minha capacidade de criticar no término do projeto.			2	3		5	18	72%	
		34- A minha capacidade de ajudar o outro no início do projeto.		2	2	1		5	14	56%	
		35- A minha capacidade de ajudar o outro no término do projeto.			2	2	1	5	19	76%	
		36- A minha capacidade de pedir ajuda ao outro no início do projeto.		1	2	2		5	16	64%	
		37- A minha capacidade de pedir ajuda ao outro no término do projeto.		1		3	1	5	19	76%	
		Como considero...									
		38- A minha capacidade de compreender expressões e de gestos não-verbais no início do projeto.			1	4		5	14	56%	
		39- A minha capacidade de compreender expressões e de gestos não-verbais no término do projeto.				1	2	2	5	21	84%
		40- A minha motivação para a participação no projeto.				1	2	2	5	21	84%
		41- Como senti a motivação e a participação dos colegas no projeto.					3	2	5	22	88%

			PERGUNTAS					Pontuação		F	Total de pontos	%
			1	2	3	4	5					
3° “Aprender a viver juntos” (viver com os outros)	Relação interpessoal	Relacionamento	Como considero...									
			42- O meu relacionamento com os colegas do projeto.				4	1	5	21	84%	
			43- O meu relacionamento com o investigador.				3	2	5	22	88%	
			44- Como senti o relacionamento entre os outros colegas.				3	2	5	22	88%	
			45- Como vi o relacionamento entre o investigador e os outros colegas.				1	4	5	24	96%	
		Comunicação interpessoal	Como considero...									
			46- A minha comunicação interpessoal, no meu dia-a-dia ao início do projeto.		1	3	1		5	15	60%	
			47- A minha comunicação interpessoal, no meu dia-a-dia no término do projeto.			2	2	1	5	19	76%	
			48- O meu autocontrole no término do projeto.			1	4		5	19	76%	
			49- A minha autoestima no término do projeto.			1	3	1	5	20	80%	
4° “Aprender a ser”	Educação holística	Pensamento crítico	50- A minha autocrítica no término do projeto.			2	2	1	5	19	76%	
			51- A minha autonomia no término do projeto.			1	2	2	5	21	84%	
			52- A minha “compreensão de si” no término do projeto.			2	2	1	5	19	76%	
			53- A minha compreensão do outro no término do projeto.				4	1	5	21	84%	
			54- A minha compreensão do mundo no término do projeto.			1	3	1	5	20	80%	
			55- A minha realização pessoal no término do projeto.			1	4		5	19	76%	

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VII.

Para esta Universidade, passamos agora a analisar as diferentes áreas da tabela apresentada.

Área “Aprender a Conhecer”

Em relação ao **projeto**, dois participantes consideraram-no Bom e três, Muito Bom (questão 1). O modo como as habilidades sociais foram trabalhadas ao longo do projeto (questão 2), foi considerado Bom para três colaboradores e Muito Bom para os outros dois. Relativamente ao modo como as competências da terceira dimensão foram trabalhadas (questão 3), dois colaboradores consideraram-no Satisfatório, um Bom e dois, Muito Bom. Dois participantes consideraram as suas participações no projeto Satisfatória, dois Bom e um, Muito Bom (questão 4). Para os participantes, relativamente à satisfação das suas expectativas iniciais foi considerada positiva, pois quatro colaboradores consideraram-na Boa e um, Muito

Boa. Na questão nº 6, que diz respeito aos resultados por eles alcançados, todos os colaboradores consideraram-no Bom. A duração do projeto foi mencionada Satisfatória para dois colaboradores, Boa para outros dois e um considerou-a Muito Boa (questão 7).

Relativamente aos **conhecimentos metodológicos**, os conhecimentos teóricos aplicados ao longo do projeto (questão 8) e da utilização do reconto como instrumento da técnica dos espelhamento (questão 10), dois colaboradores ponderaram Boa e três, Muito Boa. Quanto à técnica utilizada (técnica do espelhamento) na questão nº 9, três colaboradores consideraram-na Boa e dois, Muito Boa, enquanto a sua utilidade prática (questão 11), foi considerada Satisfatória para um colaborador, Boa para dois e Muito Boa para os outros dois participantes.

Verificamos, portanto, que esta área apresentou, na sua globalidade, também um resultado positivo tal como na Universidade de Évora, uma vez que todos os resultados incluíram Bom e Muito Bom.

Área “Aprender a Fazer”

No **exercício da atenção, da memória e do pensamento**, fazendo uma comparação relativa ao início e ao fim do projeto, Os colaboradores desta Universidade afirmaram terem tido uma melhoria nestas capacidades ao longo do desenvolvimento do projeto. Verificamos que na questão nº 12, todos os colaboradores declararam que a sua atenção/concentração era Satisfatória ao iniciarem o projeto e, já na questão nº 13, que implica tal capacidade ao término do projeto, esta melhorou para três Bons e dois Muito Bons. Quanto à memória (questão 14), relativamente ao início do projeto, observamos que os participantes declararam ter uma resposta Pouco Satisfatória, três Satisfatórias e uma Boa, ao término do projeto (questão 15) obtivemos uma resposta Satisfatória e quatro Boas. No exercício do pensamento, um participante afirmou que no início do projeto (questão 16) esta capacidade era Pouco Satisfatória, dois afirmaram que era Satisfatória e dois, Boa, e ao término do projeto (questão 17), verificamos uma melhoria para três respostas Boas e duas Muito Boa.

Relativamente à **capacitação social – habilidades sociais e competências da terceira dimensão**, observamos que todos os participantes sentiram que o seu nível de autoestima (questão 18) foi satisfatório. O nível de empatia (questão 19), de um modo geral foi bom, sendo que três colaboradores sentiram esta habilidade Boa e dois, Muito Boa. Na habilidade social da assertividade (questão 20), um sentiu-a Pouco Satisfatória, três participantes consideraram-na Satisfatória e um, Boa. Quanto à resiliência (questão 21), um colaborador sentiu-a Satisfatória e quatro, Boa. Também podemos fazer uma comparação de como os

nossos colaboradores consideraram as suas competências da terceira dimensão, relativamente ao início e ao término do projeto. Todos declararam terem tido uma melhoria nestas competências ao longo do projeto. Verificamos que dois participantes desta Universidade consideravam as suas competências pessoais Pouco Satisfatória e três Satisfatória no início do projeto (questão 22) e, ao término (questão 23), dois ponderaram-na ter melhorado para Satisfatório, dois para Bom e um para Muito Bom. Observamos que a capacidade de escuta ativa, no início do projeto (questão 24) era Satisfatória para dois colaboradores e Boa para os outros três, sendo que, no fim do projeto (questão 25), obtivemos três respostas Boas e duas Muito Boas. Em relação à capacidade de comunicação, observamos que no início do projeto (questão 26) tínhamos duas respostas Pouco Satisfatórias, uma Satisfatória e duas Boas, ao término (questão 27), verificamos ter duas respostas Satisfatórias, duas Boas e uma Muito Boa. Na capacidade de expressar a sua opinião pessoal, dois colaboradores declararam-na Pouco Satisfatória, dois Satisfatória e um Boa no início do projeto (questão 28), no final (questão 29), três consideraram-na Satisfatória e dois, Muito Boa. A capacidade de reflexão, no início do projeto (questão 30) foi considerada Pouco Satisfatória para um colaborador, Satisfatória para dois e Boa para os outros dois, ao término (questão 31), dois colaboradores consideraram-na Satisfatória, um Boa e dois Muito Boa. Na capacidade de criticar, dois colaboradores consideraram-na Satisfatória e três Boa no início do projeto (questão 32), ao término, (questão 33), dois passaram a considerá-la Satisfatória e três, Muito Boa. Quanto à capacidade de ajuda ao outro, no início do projeto (questão 34) era Pouco Satisfatória para dois colaboradores, Satisfatória para outros dois e um considerou-a Boa, sendo que, no fim do projeto (questão 35), dois passaram a considerá-la Satisfatória, dois Boa e um, Muito Boa. Na capacidade de pedir ajuda ao outro, verificamos que, no início do projeto (questão 36), um colaborador referiu-a Pouco Satisfatória, dois Satisfatória e os outros dois, Boa, ao término (questão 37), um colaborador manteve-a Pouco Satisfatória, três ponderaram-na Boa e um, Muito Boa. Relativamente à capacidade de compreensão de expressões e de gestos não-verbais, um colaborador considerou-a Pouco Satisfatória e quatro, Satisfatória, no início do projeto (questão 38) passando para uma resposta Satisfatória, duas Boas e duas Muito Boa, ao término do projeto (questão 39). Um participante considerou a sua motivação para participar no projeto (questão 40) Satisfatória, dois consideraram-na Boa e dois, Muito Boa. Verificamos que três participantes sentiram que a participação dos colegas no projeto (questão 41) foi Boa para três colegas e Muito Boa para os outros dois.

Consideramos que o resultado para esta área foi bom, uma vez que pudemos verificar que muitos colaboradores consideraram as suas habilidades e competências negativas no início do projeto, havendo uma melhoria no final do projeto.

Área “Aprender a Viver Juntos”

Quanto ao **relacionamento**, na questão nº 42, que implica o relacionamento do colaborador com os seus colegas, quatro deles consideraram-na Boa e um, Muito Boa. Em relação à questão nº 43, referente ao que o colaborador considera sobre o seu relacionamento com a investigadora, três participantes consideraram-no Bom e dois, Muito Bom. A questão nº 44 refere-se à forma como cada participante sentiu o relacionamento entre colegas, três deles declararam que foi Bom e dois, Muito Bom. Na questão nº 45, como viram os colegas relacionarem-se com a investigadora, um atestou ser Bom e quatro, Muito Bom.

Relativamente à **comunicação interpessoal**, um participante afirmou que, no início do projeto (questão 46), considerava-a Pouco Satisfatória, três consideraram-na Satisfatória e um, Boa, ao término (questão 47), dois passaram a considerá-la Satisfatória, dois Boa e um Muito Boa.

A área “Aprender a Viver Juntos” apresentou, assim, de um modo geral, dados que nos permite dizer, que o resultado positivo, veio em crescente.

Área “Aprender a Ser”

Como já dissemos anteriormente, esta área refere-se ao **pensamento crítico** e implica competências intrapessoais. Pudemos observar, através das respostas dos participantes que, de um modo geral, foram positivas. A questão nº 48 refere-se ao autocontrole e obtivemos uma resposta Satisfatória e quatro Boas. Na questão nº 49, referente à autoestima e na questão nº 54, relacionada com a compreensão do indivíduo em relação ao mundo, ao término do projeto, verificamos uma resposta Satisfatória, três Boas e uma Muito Boa. Em relação à capacidade de autocrítica (questão 50) e a compreensão de si próprio (questão 52), verificamos duas respostas Satisfatórias, duas Boas e uma Muito Boa. A questão nº 51 refere-se à autonomia do indivíduo sentida no final do projeto, onde observámos, uma resposta Satisfatória, duas Boas e as outras duas, Muito Boas. Na compreensão do outro (questão 53), tivemos quatro respostas Boas e uma Muito Boa. A questão nº 55, que implica a realização pessoal ao término do trabalho, foi considerada Satisfatória para um colaborador e Boa para os outros quatro.

Tabela 37:

Matriz de Competências da Terceira Dimensão (USR).

Competências	Frequência		
	Mais desenvolvidas	Menos desenvolvidas	Mais importantes
1- Pedir ajuda.	3	1	5
2- Ajudar o outro.	2	1	5
3- Criar confiabilidade.	3	0	4
4- Levar a refletir e a criticar.	3	1	5
5- Criar momentos de face a face.	5	0	4
6- Criar momentos para ouvir o outro.	5	0	5
Total de pontos	21	3	28
Percentagem	70	10	93

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VII.

Em relação a esta tabela, os dados apresentados, permitem-nos verificar que todos os participantes consideraram como competências mais importantes: a capacidade de *pedir ajuda*, de *ajudar o outro*, de *levar a refletir e a criticar* e a de *ouvir o outro*, com cinco frequências. A seguir, alguns colaboradores apontaram, com quatro frequências, o *criar confiabilidade* e o *face a face*.

As competências que alguns colaboradores declararam ter desenvolvido com maior facilidade foram o *criar momentos de face a face* e o de *ouvir o outro*, com cinco frequências e, com três frequências, o *pedir ajuda*, o *criar confiabilidade* e o *levar o outro a refletir e a criticar*. O *ajudar o outro* teve duas frequências.

Nas competências de maior dificuldade em desenvolver e trabalhar foram apontadas a capacidade de *pedir ajuda ao outro*, o de *ajudar o outro* e o de *levar o outro a refletir e a criticar*, com uma frequência cada.

Ainda nesta I Parte do questionário, solicitámos aos colaboradores que assinalassem sim ou não em relação ao facto de estarem interessados no prosseguimento deste projeto numa investigação a longo prazo. Os cinco colaboradores desta Universidade responderam unanimemente que sim, ou seja, que gostariam de prosseguir o estudo do treino e desenvolvimento da capacitação social.

Tabela 38:

Indicadores resultantes do tratamento feito através da análise de conteúdo das questões da II Parte do questionário final (USR).

Tema	Área	Categoria	Questões	Indicadores de análise	Inferência da investigadora (pré-análise)
Opinião do colaborador face a experiência vivenciada no projeto com a utilização da técnica do espelhamento	Aprender a Conhecer	- projeto - conhecimento metodológico.	nº 1 "O que sentiu?"	- gostei de conviver com pessoas que sabem desenvolver esta prática. <i>(técnica do espelhamento)</i>	Relacionamento interpessoal.
				- gostei muito da experiência.	O participante afirma ter gostado do projeto.
				- desde o primeiro momento, achei o projeto interessante e penso que correspondeu integralmente as minhas expectativas.	O colaborador sentiu que o projeto correspondeu as suas expectativas iniciais.
				- através dos recontos, tive oportunidade de meditar em assuntos e temas que, muitas vezes, não abordamos no dia a dia.	Na opinião do participante, este projeto trouxe-lhe oportunidade de meditar sobre temas pertinentes para o seu dia a dia.
				- fomos vivenciando experiências nossas e de outros colegas, avivando a memória, adquirindo capacidade de autocrítica e de avaliação dos outros.	Partilha de experiências. Ativou a memória e adquiriu a autocrítica e a capacidade de criticar os outros.
				- sinto que adquiri ou aumentei as habilidades sociais que eram objetivo do projeto.	O participante sentiu que melhorou as suas habilidades sociais trabalhadas neste projeto.
				- com a técnica do espelhamento, vivenciei a empatia com o outro, alguma assertividade, melhorei a minha autoestima e alguma resiliência.	Foi capaz de trabalhar e de melhorar as suas habilidades sociais.
				- a possibilidade de desenvolver estas habilidades sociais num contexto social é quase diário.	Foi capaz de aplicar as suas habilidades sociais no seu dia a dia.
				- trouxe-me uma maior vivência no meu dia a dia.	O projeto contribuiu para que o colaborador fosse capaz de melhorar o seu relacionamento interpessoal quotidianamente.
				- penso que, relativamente à escrita, aumentei a minha autoestima.	Melhorou a sua autoestima e a sua autoconfiança.

				- consegui ser mais assertiva, resiliente e ser mais tolerante com os outros.	Sentiu que o projeto trouxe-lhe melhorias no seu relacionamento interpessoal e melhorou o seu nível de resiliência e de assertividade.
Opinião do colaborador face a compreensão de si.	Aprender a ser.	- pensamento crítico.	nº 2 “O que descobriu em si”.	- descobri, mais uma vez, que gostava imenso de ter estudado, mas não tive oportunidade durante toda a minha vida.	Redescobriu que os estudos formais fazem-lhe falta na sua vida.
				- descobri que recontar histórias e escrevê-las permitiu-me desenvolver a criatividade, ouvir os colegas, desenvolver a capacidade de comunicação e de transmitir opinião pessoal.	Descobriu que o reconto e a prática da técnica do espelhamento, ajudou-o a desenvolver a sua criatividade e o diálogo interativo, assertivo e empático permitiu desenvolver o ouvir o outro, o ser capaz de dar opiniões.
				- penso que as habilidades sociais que trabalhamos são muito importantes para mantermos a nossa qualidade de vida e o nosso bem-estar.	Descobriu que o treino de habilidades sociais ajuda a manter a qualidade de vida e o bem-estar.
				- irei tentar continuar a treinar essas habilidades sociais para manter um espírito jovem até ao fim dos meus dias.	Descobriu que o treino de habilidades sociais ajuda a manter a qualidade de vida e o bem-estar.
				- descobri que as minhas habilidades sociais ainda se encontram bem, para lá do grau três numa escala de um a cinco.	O participante descobriu que mantém as suas habilidades sociais num bom nível para lhe garantir uma boa qualidade de vida e o seu bem-estar.
				- descobri que sei escrever e imaginar histórias.	Descobriu que é criativo e adquiriu autoestima e confiança.
				- muitas das competências da terceira dimensão penso que já as praticava como o tentar ajudar o outro e a pedir ajuda nas minhas dificuldades.	Descobriu, cientificamente, que trabalhava a “extensibilidade de si” no sentido de ser capaz de pedir ajuda e de ajudar o outro.
				- penso que aprendi mais e até desenvolvi as competências de criar momentos de face a face e a de criar momentos para ouvir o outro.	Desenvolveu a “extensibilidade de si”, nas atitudes de olhar o outro atentamente e da escuta ativa.
Opinião do colaborador face a experiência de estar “com o outro”.	Aprender a viver juntos.	- relacionamento - comunicação interpessoal	nº 3 “O facto de estar ao ‘lado do outro’ trouxe-me transformações, ganhos? Comente.”	- sim; conviver com pessoas que estão a altura de falar de qualquer assunto fez com que eu ficasse mais rica culturalmente.	Descobriu que o relacionamento interpessoal pode trazer enriquecimento cultural.
				- gostaria de continuar (<i>com o projeto</i>), pois aprendi coisas importantes, como por exemplo, o que era um reconto.	Aprendeu a recontar histórias.
				- sim, o facto de espelhar com outra pessoa foi uma mais valia porque, se o reconto ativa a memória, a crítica que fazemos ao reconto do outro, ainda estimula mais as recordações e faz-nos pensar em aspetos que, de outra forma, não seria tão eficaz.	Descobriu que, no relacionamento interpessoal, saber criticar o outro, de forma empática e assertiva, contribui para uma melhor compreensão de si próprio e do mundo. Descobriu que trabalhar o reconto de forma criativa, ativa a memória.
				- sim; porque consegui elevar a minha autoestima e ganhar autoconfiança.	Melhorou a autoestima e a autoconfiança.
				- sim; quando temos alguém ao nosso lado é sempre mais fácil de resolver os nossos problemas.	O relacionamento interpessoal ajuda na compreensão do mundo.
				- temos que ter muita confiança nesse “outro” de forma a podermos abrir o nosso coração e termos a humildade de pedir ajuda.	Criou confiabilidade e aprendeu a pedir ajuda, por outras palavras, desenvolveu algumas atitudes típicas da “extensibilidade de si”.

				- ajuda-nos a sermos ajudados, a ter e a valorizar a nossa autoestima, os nossos conhecimentos e também os dos outros.	Melhorou a autoestima, a compreensão de si e dos outros. Desenvolveu o sentido de ajuda.
				- devemos ter a escuta ativa, o autocontrolo, a autocrítica e autonomia e dar a opinião pessoal.	Aprendeu a escuta ativa, desenvolveu o autocontrolo, a autocrítica, a autonomia e a capacidade de opinar, por outras palavras, desenvolveu o pensamento crítico.
Opinião do colaborador face a capacidade de atenção/concentração na compreensão de factos e de pessoas	Aprender a aprender.	- capacitação social – habilidades sociais e competências da terceira dimensão.	nº 4 “Ficou mais atento ao que os outros dizem e/ou exprimem (linguagem não verbal) no dia-a-dia.” “Comente”.	- sim; porque aprendi muito a ouvir os outros.	Desenvolveu a escuta ativa.
				- sim, pois agora me recordo do que trabalhámos nas aulas e observo com mais atenção a linguagem verbal e a não verbal dos que me rodeiam.	Ativou a sua capacidade de observação e de escuta ativa.
				- sim; fiquei mais atenta ao que os outros dizem e, com isso, cheguei a ter empatia com os outros.	Desenvolveu a escuta ativa e melhorou a sua empatia com o outro.
				- sim; é mais fácil observar e analisar a maneira como os outros se exprimem e o que nos querem nas “entrelinhas”.	Ficou mais atento para melhor compreender o outro.
Opinião do colaborador face ao seu modo de observar factos e situações com um “outro olhar” após o término do projeto.	Aprender a ser.	- pensamento crítico.	nº 5 “Conseguiu (re) lembrar factos e situações da sua própria vida de modo a “ver com outro olhar” após o treino de habilidades e competências sociais? Comente”.	- sim, na minha maneira de estar, antes sentia-me muito “em baixo”.	Melhorou a sua autoestima e autoconfiança.
				- de facto, aprendi bastante no que concerne as habilidades sociais que abordámos e penso que melhorei em todas elas.	Reaprendeu e melhorou as suas habilidades sociais.
				- este projeto fez-me lembrar e reviver factos da minha vida.	Renomeou experiências.
				- a vida tem me dado a capacidade de ir conseguindo diluir os factos e situações menos boas, no entanto, após este treino de habilidades e de competências sociais, elas ficaram mais “arrumadas”.	Sentiu que o treino de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão levaram-no a ver melhor os factos e situações negativas já vivenciadas.
				- vi que, em algumas situações, deveria ter agido de forma diferente, tendo estas competências servido para tentar melhorar as minhas atitudes a partir deste momento.	Percebeu que as situações já vivenciadas poderiam ter sido vistas sob outro aspeto, se melhor conhecesse as habilidades sociais e as competências da terceira dimensão aqui treinadas. Irá procurar melhorar as suas atitudes a partir desta experiência.
				- sim; durante todo o projeto projetei as minhas lembranças, ativando recordações que se encaixavam nas habilidades e competências estudadas.	Foi capaz de Renomear experiências sob um novo ponto de vista.

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VII.

Conforme a tabela-síntese dos dados obtidos, relativamente à questão nº 1, pudemos constatar que o projeto, os seus conhecimentos metodológicos e conteúdos aplicados corresponderam às expectativas iniciais dos participantes. Todos afirmaram que o trabalho desenvolvido, nomeadamente aos temas trabalhados, trouxeram oportunidades de reflexão, levando-os a adquirir a capacidade de autocrítica e de criticar o outro, melhorando assim, a autoestima e autoconfiança, necessários para um bom relacionamento interpessoal, além de ativarem a empatia, a assertividade e a resiliência. Enfim, as habilidades sociais aqui trabalhadas e os recursos metodológicos aplicados foram pertinentes para o dia a dia de cada colaborador.

Na questão nº 2, os participantes afirmaram que o reconto e o treino das habilidades sociais os ajudaram a desenvolver a criatividade, a empatia, a assertividade, a capacidade de ouvir o outro e de opinar. Também descobriram a importância do sentido de ajuda. Tudo isto levou-os a atingir a “extensibilidade de si”, importante para garantir uma boa qualidade de vida e o bem-estar.

Relativamente à questão nº 3, é-nos importante destacar que o relacionamento interpessoal vivenciado durante a aplicação da técnica do espelhamento, contribuiu para desenvolver algumas atitudes típicas da “extensibilidade de si”, como a autoconfiança, a autocrítica, a autonomia, o autocontrole, o sentido de ajuda e a capacidade de opinar, além de melhorar a autoestima de cada participante. Desta forma, os participantes afirmaram que passaram a melhor compreender-se a si próprios, ao outro e ao mundo. Ainda referiram que, trabalhar o reconto, ajudou-os a ativar a memória e a criatividade. Desta forma, conforme os dados nos mostraram, podemos concluir que o facto de estar “ao lado do outro” no treino de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão, trouxe-lhes ganhos ao nível pessoal.

Em relação à capacidade de atenção/concentração, na questão nº 4, os participantes afirmaram que o projeto os ajudou a estarem mais atentos à linguagem não verbal, a observar o outro, olhando-o atentamente e a treinar a escuta ativa, no sentido de melhor compreender o outro.

Positivamente, destacamos, em relação a questão nº 5 que se refere ao pensamento crítico, o facto de que o treino das habilidades sociais e das competências da terceira dimensão melhorou a autoestima e a autoconfiança dos nossos colaboradores, afirmando estes, que o Renomear Experiências, que era consequência da técnica do espelhamento, pode ser visto sob um novo prisma, pois levou-os a refletir nas situações e factos já vivenciados aplicando as novas competências aqui estudadas e desenvolvidas neste projeto.

2.4. Tratamento e análise dos dados obtidos por meio dos questionários temáticos de autoavaliação

2.4.1 Avaliação Global da Autoestima.

Tabela 39:

Resultado do questionário da Autoestima (USR).

Questões	Pontuação					F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5			
Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.			3	2		5	17	68%
Tenho consciência das minhas capacidades intelectuais.			2	3		5	18	72%
Sinto que me conheço bem.			1	3	1	5	20	80%
Gosto de mim como sou.			4	1		5	16	64%
Julgo ter capacidades para ser bem-sucedido na vida.			3	2		5	17	68%
Sinto-me bem com o corpo que tenho.		1	3	1		5	15	60%
Sinto que sou importante para as pessoas com que me relaciono habitualmente.			1	3	1	5	20	80%
Sinto que tenho uma boa autoestima.		1	3	1		5	15	60%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VIII.7.

Neste questionário verificamos que, após a aula teórica sobre o que é a autoestima e como a podemos melhorar em nós, salientando os seus aspetos positivos, três colaboradores afirmaram Satisfatoriamente que são *capazes de identificar em si próprios, os pontos fortes da sua personalidade* e dois, consideraram-nos Bons. Dois colaboradores declararam Satisfatoriamente que têm *consciência das suas capacidades intelectuais* e três atribuíram Bom a esta questão. Um colaborador afirmou Satisfatoriamente que *se conhece bem*, três afirmaram ser Bom e um, Muito Bom. Quatro colaboradores atestaram Satisfatoriamente que *gostam de si próprios como são* e um deles considerou ser Bom. *Sentir que possui capacidades para ser bem-sucedido na vida*, foi considerado Satisfatório para três colaboradores e Bom para os outros dois. Em relação à questão de *sentir-se bem com o próprio corpo*, um participante disse ser Pouco Satisfatório, três, Satisfatório e um, Bom. *O sentir-se importante para com as pessoas que os rodeiam*, um afirmou Satisfatório, três, Bom

e um, Muito Bom. Em relação ao facto de *possuir uma boa autoestima*, um colaborador considerou-a ser Pouco Satisfatória, três colaboradores consideram-na Satisfatória e um, Boa.

2.4.2 Avaliação Global da Empatia.

Tabela 40:

Resultado do questionário da Empatia (USR).

Questões	Pontuação					F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5			
Costumo escutar com atenção quem fala comigo.			2		3	5	21	84%
Quando me apresentam alguém, procuro acolhê-lo de uma forma simpática.			1	3	1	5	20	80%
Os meus amigos consideram-me acessível e, por isso, procuram-me para falar sobre a sua vida.			3	2		5	17	68%
Apercebo-me, com facilidade, dos sentimentos de quem conversa comigo.			1	4		5	19	76%
Quando alguém vem falar comigo sobre a sua vida, consigo perceber as suas intenções.			1	4		5	19	76%
Quando ouço alguém, mantenho a consciência da minha individualidade.			4		1	5	17	68%
Quando respondo a um “desabafo”, faço referência ao que a pessoa disse.			4	1		5	16	64%
Quando escuto alguém, deixo a pessoa falar até ao fim e só depois me pronuncio sobre o que foi dito.		1		3	1	5	19	76%
Quando escuto alguém, demonstro-lhe que é importante para mim.		1	2	1	1	5	17	68%
Sinto que preciso de ser mais empático com os outros.			3	2		5	17	68%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VIII.8.

Conforme a tabela acima, podemos constatar, ao nível da empatia, que dois colaboradores afirmaram ser Satisfatório o seu nível de *ouvir o outro com atenção* e três afirmaram ser Muito Bom. Um participante considerou Satisfatório o seu nível de *empatia quando alguém lhe é apresentado*, três consideraram ser Bom e um, Muito Bom. *O ser acessível aos amigos* teve três respostas Satisfatórias e duas Boas. Quanto à capacidade de *compreender os sentimentos do outro num diálogo*, um colaborador afirmou ser Satisfatória, quatro Boa, o mesmo ocorreu quando *alguém vem falar sobre as suas próprias vidas*. *O ser capaz de ouvir o outro mantendo a própria identidade*, quatro colaboradores ponderaram-no Satisfatório e um, Muito Bom. Quatro colaboradores afirmaram ser Satisfatório o *seu nível de dar “feedback”* e um, ponderou-o Bom. *O ser capaz de ouvir o outro*, foi considerado Pouco

Satisfatório para um participante, Bom para os outros três e um considerou-o Muito Bom. Um colaborador considerou Pouco Satisfatório o *nível de importância atribuído ao ouvir o outro*, dois, ponderaram-no Satisfatório, um Bom e um, Muito Bom. A *necessidade de ser mais empático com o outro*, recebeu três respostas Satisfatórias e duas Boas.

2.4.3 Avaliação Global da Assertividade.

Tabela 41:

Resultado do questionário da Assertividade (USR).

Questões	Pontuação					F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5			
Expresso habitualmente as minhas ideias.			3	1	1	5	18	72%
Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.			4	1		5	16	64%
Habitualmente, defendo os meus direitos.		1	2	1	1	5	17	68%
Quando me pedem alguma coisa que não me convém, sei recusar.	1	2	1	1		5	12	48%
Quando estou em desacordo com alguém, exprimo-o de modo convincente.			2	2	1	5	19	76%
Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões.			3	2		5	17	68%
Costumo falar num tom de voz claro e audível.				3	2	5	22	88%
Quando me sinto ofendido, manifesto-o diretamente à pessoa que me ofendeu.			2	2	1	5	19	76%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VIII.9.

Quanto ao nível de assertividade, constatamos que três colaboradores afirmaram Satisfatoriamente a *sua capacidade de expressar as suas ideias e opiniões*, um considerou-a Boa e um, Muito Boa. Na questão seguinte, que implica o facto de *saber ser firme numa situação conflituosa*, quatro colaboradores consideraram-na Satisfatória e um, Boa. O *ser capaz de defender os seus direitos*, um participante declarou ser Pouco Satisfatório, dois Satisfatório, um Bom e um, Muito Bom. *Saber recusar um pedido inconveniente*, um colaborador afirmou ser Insatisfatório, dois Pouco Satisfatório, um Satisfatório e um, Bom. *Ser capaz de discordar de alguém*, foi Satisfatório para dois participantes, Bom para os outros dois e Muito Bom para um participante. *Ser capaz de falar o tempo necessário para dar a sua opinião*, três participantes afirmaram ser Satisfatório e dois, Bom. Relativamente ao *falar num tom de voz claro e audível*, três colaboradores ponderaram-no Bom e dois, Muito Bom.

Quanto à última questão, dois colaboradores afirmaram Satisfatório, dois Bom e um, Muito Bom, o facto de *ser capaz de manifestar-se diretamente à pessoa que o ofendeu*.

2.4.4 Avaliação Global da Resiliência.

Tabela 42:

Resultado do questionário da Resiliência (USR).

Questões	Pontuação					F	Total de pontos	%
	1	2	3	4	5			
Perante as adversidades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objetivos.				5		5	20	80%
Mesmo em situações stressantes, mantenho a tranquilidade.	1	1	1	1	1	5	15	60%
Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.			4	1		5	16	64%
Tenho conseguido superar as adversidades que a vida me tem colocado.				3	2	5	22	88%
Conseguo minimizar os efeitos negativos das adversidades.		2	3	1		5	17	68%
Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os subvalorizar ou sobrevalorizar.			3	2		5	17	68%
Quando uma situação não é passível de ser mudada, aceito esse facto com serenidade.			1	3	1	5	20	80%
Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para amadurecer.			2		3	5	21	84%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados do questionário do Anexo VIII.10.

A tabela acima refere-se ao nível de resiliência que cada participante considera ter. Todos os colaboradores afirmaram ser Boa a sua *capacidade de, mesmo em situações adversas, manter a luta pelos seus objetivos*. *Ser capaz de manter a calma em situações stressantes*, um colaborador considerou-a Insatisfatória, um Pouco Satisfatória, um Satisfatória, um Boa e um, Muito Boa. Quanto ao grau de *autoconfiança para ser capaz de resolver problemas*, quatro participantes afirmaram ser Satisfatório e um, Bom. *Superar as adversidades da vida*, recebeu três respostas Boas e duas, Muito Boas. Dois colaboradores atribuíram o nível Pouco Satisfatório ao facto de *serem capazes de minimizar os efeitos negativos impostos pelas adversidades da vida*, três consideraram-nos Satisfatórios e um, Bom. A questão seguinte implica o facto de a pessoa *ser capaz de atribuir a importância devida aos problemas que surgem*, três participantes disseram que é Satisfatório e dois Bom. O facto de *aceitarem serenamente situações e factos adversos em que não os podem mudar*, um colaborador afirmou ser Satisfatório, três Bom e um, Muito Bom. Dois participantes

responderam, com o nível Satisfatório, à sua *capacidade de amadurecimento perante os novos desafios impostos pela vida* e três, consideraram-no Muito Bom.

2.5. Síntese final do tratamento dos dados

Área “Aprender a Conhecer”

Pudemos constatar, em ambas as Universidades, que a técnica do espelhamento ajudou os idosos a apreenderem os conteúdos relacionados aos conhecimentos teóricos do projeto bem como a sua metodologia. Dados que aparecem no questionário final, em que os idosos confirmaram a importância dos conteúdos do projeto, para além de considerarem que as suas expectativas iniciais foram correspondidas e/ou superadas.

Área “Aprender a Fazer”

Ficou demonstrado, tanto pela técnica do espelhamento quanto pelas respostas dos questionários, que os idosos atingiram o objetivo desta área, que é o de levar o sujeito à tomada de consciência (transcendência) através do pensamento reflexivo e crítico. Os participantes afirmaram que o treino de habilidades sociais e as competências da terceira dimensão auxiliou-lhes a melhorar a reflexão, além de ativar a atenção, a memória e o pensamento, o que contribuiu para terem uma boa qualidade de vida e atingirem o bem-estar.

Área “Aprender a Viver Juntos”

Verificou-se a existência de uma interação comunicativa interpessoal empática e assertiva, ativando atitudes típicas da *extensibilidade de si* como o ouvir o outro, a capacidade de opinar, a importância de estar face a face com o outro e observar a sua linguagem não verbal o que os levou a uma melhor compreensão do outro e do Mundo. Estes dados foram expressivos quer pela técnica do espelhamento quer pelas respostas dos questionários.

Área “Aprender a Ser”

Verificamos pelas respostas dos questionários que houve a oportunidade dos idosos afirmarem o autocontrolo, a autoestima, a autocrítica, a autoconfiança, o que os levou a uma melhor compreensão de si.

Destacamos que, em ambas as Universidades, os idosos afirmaram que o ouvir o outro, o olhar para o outro atentamente no sentido de compreender as suas atitudes e os seus sentimentos, o levar a refletir e a criticar, e o sentido de ajuda são consideradas as

competências da terceira dimensão mais importantes para um bom relacionamento interpessoal.

REFLEXÕES E CONCLUSÃO

*Tem sempre presente que a pele enruga, o cabelo embranquece, os dias
convertem-se em anos...*

*Mas o que é importante não muda;
a tua força e convicção não têm idade.*

*O teu espírito é como qualquer teia de aranha.
Atrás de cada linha de chegada, há uma de partida.*

*Atrás de cada conquista, vem um novo desafio.
Enquanto estiveres vivo, sente-te vivo.*

*Se tem saudades do que fazias, volta a fazê-lo.
Não vivas de fotografias amareladas...*

*Continua, quando todos esperam que desistas.
Não deixes que enferruje o ferro que existe em ti.*

*Faz com que em vez de pena, te tenham respeito.
Quando não conseguires correr através dos anos, trota.*

*Quando não conseguires trotar, caminha.
Quando não conseguires caminhar, usa uma bengala.*

Mas nunca te detenhas!

Madre Teresa de Calcutá

Como referimos na introdução, o nosso estudo, no âmbito das Ciências da Educação, tentou dar respostas a algumas questões pertinentes à problemática dos idosos no propósito da promoção para um envelhecimento ativo e saudável, no sentido de ajuda às pessoas idosas para que estas permaneçam ativas e independentes, com uma boa qualidade de vida, através da nossa ação educativa/pedagógica.

Para nós, investir numa ação que leve o idoso a uma tomada de consciência, na perspectiva de que é ele o sujeito ativo da sua própria vida, implica capacitá-lo socialmente, onde o treino de habilidades sociais e a aquisição de competências da terceira dimensão, direcionem a pessoa para uma ressignificação cognitiva das suas experiências, transformando-as num novo significado para a vida atual e futura.

Para a exequibilidade das finalidades expostas, dentro de um rigor científico, foi necessário o uso de uma metodologia que implicou técnicas dinâmicas, com características multifacetadas, como a técnica do espelhamento que, por um lado fomentou a relação dialógica numa perspectiva intersubjetiva dos indivíduos e, por outro lado, suportou o treino de habilidades sociais e o desenvolvimento e aquisição de competências da terceira dimensão nos principais atores envolvidos neste estudo.

Assim, a literatura consultada e a nossa opção por uma metodologia qualitativa consubstanciada numa investigação-ação no método quase-experimental, permitiu-nos organizar um modelo inovador de uma ação educativa/pedagógica relacionada com um programa de intervenção junto aos idosos que frequentavam Universidades Seniores. Foi junto destas mesmas instituições que procurámos desenvolver o nosso estudo partindo da premissa de que os idosos as procuram por vontade própria, o que demonstra interesse em adquirir novos conhecimentos, além de revelarem a sua autonomia e independência. Desta forma, sempre estivemos convictos de que a operacionalização e a concretização do projeto teriam êxito dentro destas Universidades.

Trabalhar neste projeto com uma metodologia qualitativa, como estratégia formativa, visámos uma ação educativa/pedagógica reflexiva e crítica face à prática dos atores envolvidos. Para além disso, outro objetivo da ação foi o de levar os idosos a uma autoavaliação sistemática e contínua, com base nos resultados obtidos no treino prático dessa ação, num processo dinâmico com o fim específico de fazer com que os participantes chegassem a uma compreensão de si, dos outros e do mundo. Tal processo teve a preocupação de que, com isso, os idosos deveriam ser capazes de construir cognitivamente novas realidades, dentro das suas experiências de vida, criando um suporte científico com a teoria aprendida, capaz de ser transportada para a vida quotidiana de cada um.

Desta forma, o projeto, centrado numa ação educativa/pedagógica e no idoso, permitiu-nos operacionalizar várias etapas, dentro de um processo ativo de ensino e autoaprendizagem, de forma científico-pedagógica, fomentando um trabalho individual, a pares e em grupo, de natureza reflexiva. Assim, os idosos (re) aprenderam a dialogar segundo a perspectiva de Freire (1970, p. 79) que considera que “o diálogo é uma experiência existencial”, pois é capaz de levar os indivíduos a “solidarizarem o refletir e o agir” de forma a “transformá-los e humanizá-los”, uma vez que o diálogo é a “conquista do mundo para a libertação do homem”.

Ainda na visão crítica de Freire (*Ibidem*, p. 82), o autor afirma que, com o diálogo interativo, a confiança que se estabelece vai fazendo os sujeitos cada vez “mais companheiros na pronúncia do mundo” e que “um sujeito dá aos outros o testemunho de suas reais e concretas intenções”. A confiabilidade, que é uma atitude típica da *extensibilidade de si*, é marcada pelo “diálogo verdadeiro entre os sujeitos num pensar verdadeiro – o pensar crítico” (*Ibidem, ibidem, ibidem*). É por isso que Freire afirma que “sem um pensar crítico não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação” (*Ibidem*, p. 83). É, portanto, através do ato de reciprocidade de conhecimentos e de informações que somos capazes de revelar os nossos sentimentos, ideias e atitudes.

Nunca ousámos querer mudar e/ou transformar as pessoas através deste projeto, mas sim, consciencializar e fazer com que os idosos refletissem em si, levando-os à procura de uma melhor qualidade de vida e envolvendo-os num processo de aprendizagem com metodologias de *empowerment*.

Pretendemos com todo este trabalho, realizado dentro de um processo de socialização, treinar o idoso para um desenvolvimento progressivo e dinâmico das habilidades sociais e das competências da terceira dimensão. Neste alinhamento, a técnica do espelhamento se nos apresentou como uma estratégia importante para a exequibilidade da nossa ação educativa/pedagógica. Ao utilizarmos o reconto de textos literários como suporte da técnica do espelhamento, este permitiu-nos atuar em duas vertentes. Por um lado, e com base na definição de linguagem, de Fonseca e Parente (2006) como sendo uma ferramenta de integração social e de relacionamento interpessoal, levar os idosos a recontarem pequenos textos literários através da utilização da linguagem, na análise e compreensão dos mesmos, apresentou-se como uma ferramenta pertinente para a manutenção das suas habilidades cognitivas (*Ibidem, ibidem*). Testemunham esta importância diferentes autores que afirmam que “tanto a leitura como a escrita é fundamental” nesta fase da vida, pois é essencial ativar

“mecanismos de memória de curto prazo associados a mecanismos de memória episódica” para a compreensão de uma história (*Ibidem, ibidem*).

Numa outra vertente, o recontar textos literários, possibilitou-nos o treino de habilidades sociais, uma vez que selecionámos textos que continham, implicitamente, nas ações dos personagens, as habilidades sociais trabalhadas neste projeto. Com isso, tentámos que o idoso apreendesse, na prática, as matérias teóricas anteriormente trabalhadas na sala de aula, levando-o a refletir em diferentes situações, propostas nos textos, mas passíveis de serem utilizadas, como estratégias, na vida quotidiana das pessoas. Isto fez, também, com que muitos colaboradores, renomeassem as suas experiências de vida, em que o passado foi utilizado para a análise do presente e projeção futura o que, para Damásio (2008, p. 51) é quando emerge a consciência, “o si aparente emerge como sentimento de um sentimento”. Neste sentido, o autor incide em revelar que podemos tratar cientificamente os fenómenos subjetivos, pois “todos os conteúdos mentais são subjetivos e a força da ciência provém da capacidade de verificar a consistência de muitas subjetividades individuais” (*Ibidem, ibidem*, p. 106) o que, para as neurociências, justifica a pertinência da investigação qualitativa.

Tendo em conta estas reflexões e os dados resultantes, expressos no capítulo anterior, pretendemos agora destacar os aspetos que consideramos mais significativos para esta conclusão, assim como algumas questões que se nos afiguram importantes.

Os dados obtidos através da técnica do espelhamento permitiram-nos destacar que a ação educativa/pedagógica implementada, no âmbito da **Área Aprender a Conhecer** levou os idosos a adquirirem novos saberes, tanto relacionados com as habilidades sociais e às competências da terceira dimensão (o que são, como se operacionalizam e quais os benefícios que cada uma delas é capaz de desencadear para um bom relacionamento interpessoal) como também em relação à técnica realizada (técnica do espelhamento e o reconto como seu suporte). A matéria teórica trabalhada, nomeadamente em relação às habilidades sociais e às competências da terceira dimensão, teve por objetivo ajudar os idosos a superarem determinados problemas pessoais e comunicacionais ao nível cognitivo-relacional, direcionando-os para novas atitudes e comportamentos passíveis de serem aplicados em situações futuras. Isto porque, os textos selecionados para o reconto, não só traziam situações inusitadas, mas desencadearam reflexões cujo foco foi o de levar o sujeito para a autorreflexão, autocrítica e autoaprendizagem, o que desencadeou, muitas vezes, o renomear experiências, pois o “olhar para trás”, numa reflexão construtiva do passado, gera informações ao nível dos recursos individuais ignorados e/ou escondidos que são úteis para uma nova

aprendizagem atual e/ou futura, tornando-se, assim, uma ferramenta útil para a percepção da vida (Abraham, E., Borger *et all.*, 2007).

Os dados que emergiram a partir do questionário final vieram constatar o que havíamos observado durante a aplicação da técnica do espelhamento, tendo os participantes afirmado nas suas respostas, dadas às questões por nós colocadas, que o projeto lhes trouxe ganhos ao nível das habilidades sociais, uma vez que os novos conhecimentos adquiridos permitiram-lhes melhorias significativas intrapessoais e no relacionamento interpessoal quotidiano. Os dados, conforme deixámos expresso no referencial teórico, convergem para uma pedagogia de adultos, com base na ideologia de Paulo Freire, em que a consciencialização da pessoa, através de uma educação voltada para a crítica reflexiva, dentro do seu meio social e com vista a uma troca constante de saberes e de culturas, possibilita à pessoa atingir uma tomada de consciência, científica e/ou crítica, (re) capacitando-a pessoalmente.

Com base na análise dos dados, anteriormente expostos, podemos ressaltar que na **Área Aprender a Conhecer**, o desenvolvimento do nosso projeto mostra que é possível, através da educação (neste caso trata-se de uma educação informal), levar as pessoas a observarem, sob uma nova ótica, aspetos e situações das suas próprias vidas, de forma a minimizarem os aspetos negativos de determinados acontecimentos passados, atuais e futuros, pois qualquer aprendizagem pode ser generalizada para outros contextos da vida quotidiana dos sujeitos.

No que tange aos dados referentes à técnica do espelhamento situados na **Área Aprender a Fazer**, a implementação da ação educativa/pedagógica levou os idosos a despertarem a sua criatividade através das histórias por eles recontadas aplicando, simultaneamente, os conhecimentos teóricos adquiridos e as suas experiências de vida. Nesta área, tal prática, “obrigou” os participantes a utilizarem a atenção, a memória e o pensamento no sentido de serem capazes de reconstruírem um novo texto e, seguidamente, espelharem-se com o par no sentido de reafirmarem os seus novos conhecimentos, além de proporcionar, nesse momento, o relacionamento interpessoal envolvendo as habilidades sociais e as competências da terceira dimensão.

Observámos, portanto, que dentro desse processo prático de recontar textos e espelhar-se com o outro, emergiram as competências de reflexão, de espírito crítico, de observação/percepção e de autoanálise verificadas, posteriormente, aquando os participantes responderam ao questionário final, cujos resultados foram apresentados no capítulo anterior. Ressaltamos, que ocorreu uma melhoria significativa no exercício da atenção, da memória e

do pensamento nos nossos colaboradores. Ficou expresso, pelos participantes, uma melhoria sentida no âmbito dos seus níveis das habilidades sociais trabalhadas, como a autoestima, a empatia, a assertividade e a resiliência e, também, uma melhoria no nível das suas competências pessoais e da terceira dimensão, tais como a capacidade de escuta ativa, de olhar para o outro (face a face), da comunicação, da capacidade de expressar opiniões, de refletir e de criticar, de ajudar e de pedir ajuda.

Destacamos, assim, segundo os dados emergentes nesta **Área Aprender a Fazer**, que os participantes sentiram que é importante ativar a capacidade de observação do outro, como também de ativar a escuta ativa durante o diálogo, bem como estar atento à linguagem não verbal para uma melhor compreensão dos sentimentos e atitudes do outro e, desta forma, ser capaz de dar um *feedback* coerente à pessoa. Com o melhoramento destas competências, os idosos treinaram, em simultâneo, as suas habilidades sociais e competências da terceira dimensão.

As reflexões acima levam-nos à ideia de Edgar Morin no que se refere ao seu sexto saber “Ensinar a compreensão”, pois uma educação ativa, reflexiva e crítica, fomenta a compreensão de si, do outro e do mundo, capaz de levar a pessoa a uma disciplina e compreensão nas relações interpessoais, convergindo para um respeito mútuo através da comunicação empática e assertiva, caminhando, portanto, para uma (re) capacitação social do indivíduo.

Na sequência da análise dos dados, a **Área Aprender a Viver Juntos** direciona-se para o relacionamento interpessoal e onde se faz mister o uso contínuo do diálogo interativo em que o sujeito operacionaliza o seu saber, a sua cultura, o seu nível intelectual e moral, a educação que recebeu. Faz sentido, nesta relação de alteridade com o outro, a educação e a aplicação das habilidades sociais, nomeadamente a empatia e a assertividade, ao lado das competências da terceira dimensão, como o saber ouvir o outro e o sentido de ajuda. Para a operacionalização desta área, houve necessidade de abranger as duas anteriores, pois o sujeito tem de aplicar os seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida num saber fazer, de forma a promover o crescimento, o desenvolvimento e a maturidade em si e no outro.

Assim, esta ação educativa/pedagógica, nesta área, objetivou fomentar o treino de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão que puderam ajudar o idoso a alcançar, no âmbito do relacionamento interpessoal, uma melhor qualidade de vida a fim de colmatar lacunas no campo da comunicação assertiva e social e, desta forma, levar o idoso a saber posicionar-se perante os outros, além de criar novas redes sociais. O nosso projeto,

numa relação dialógica, ajudou o sujeito a reaprender a mediar conflitos pela troca de argumentos assertivos em busca da compreensão mútua.

Verificámos, durante a aplicação da técnica do espelhamento, que os idosos procuraram manter um diálogo empático e assertivo, aplicando em simultâneo, as atitudes típicas da *extensibilidade de si*, como a capacidade de criar confiabilidade, de refletir e de criticar junto com o outro, a capacidade de criar momentos de face a face e também de ouvir o outro.

As respostas dos participantes no questionário final confirmam as nossas observações pois, conforme o que declararam, é notório que o nosso projeto lhes trouxe ganhos significativos na medida em que descobriram que é possível relacionarem-se com o outro e manter um diálogo empático, resolvendo conflitos e opinando de forma assertiva. Daqui resulta uma melhor compreensão de si, do outro e do mundo, conforme ressalta Edgar Morin (2003) no seu sexto saber *Ensinar a Compreensão* que implica fomentar, através da educação, a disciplina e a tolerância no sentido de compreender o outro, ou seja, aceitando-o sem querer mudá-lo ou transformá-lo.

Na **Área Aprender a Ser**, destaca-se o desenvolvimento humano, cujo objetivo teve por base levar o indivíduo a ser capaz de desenvolver o pensamento crítico sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, pois aquele que se propõe a abrir a “janela mental” para aprender com o outro, avança rumo a uma melhor compreensão da vida e dos seus mecanismos. Desta forma, as atitudes típicas da *extensibilidade de si* fazem parte da educação holística do pensamento crítico do indivíduo e que se refere às competências intrapessoais. A análise dos dados por nós efetuada no questionário final, nomeadamente nas questões abertas, permitiu-nos destacar, segundo as respostas obtidas, que os participantes alegam necessário e pertinente, para as suas vidas, o treino das habilidades sociais e das competências da terceira dimensão porque, além de conseguirem desenvolver um bom relacionamento interpessoal, este treino proporciona-lhes uma melhoria na autoestima, na autoconfiança, no autocontrole, na autocrítica, na autonomia, na assertividade e resiliência e, destacam ainda, que estas competências são importantes para a melhoria dos seus índices de bem-estar pessoal e social.

Acreditamos que quem aproveita as oportunidades de edificação no sentido de apreender conhecimentos e desenvolver as suas capacidades de empenho incessante de “aprender sempre”, acaba por aperfeiçoar o seu nível cognitivo a caminho da sabedoria e do saber viver “envelhecendo”. O segredo de envelhecer ativamente está na continuidade da movimentação física e mental que é um remédio contra o acomodar, o isolamento e a solidão.

Os dados enunciados permitem-nos concluir que o impacto desta ação educativa/pedagógica foi ser capaz de, além de proporcionar melhorias significativas àqueles que conosco colaboraram, dar respostas pertinentes a algumas preocupações que constam no documento da WHO e que também são as nossas questões de investigação, referentes, obviamente, às preocupações em manter um envelhecimento ativo que leve os indivíduos a uma boa qualidade de vida. Neste sentido, podemos inferir que, possivelmente, o nosso projeto será dos poucos, senão único em que as Ciências da Educação prestam um contributo válido e significativo à sociedade portuguesa no que se refere à promoção de um envelhecimento saudável e ativo ao nível cognitivo. É nesta compaginação de ideias que a OMS (*Active Aging*, 2002) lançou um desafio aos governantes, entidades não-governamentais, entidades privadas e a todos os responsáveis pela formulação de políticas e programas ligados ao envelhecimento, que deviam incluir não somente a área da saúde física e mental, mas também a área da educação, segundo uma perspetiva transdisciplinar relacionada ao envelhecimento ativo.

Em jeito breve de conclusão, reforçamos que este nosso projeto, através de uma ação educativa/pedagógica, mostrou que o treino de habilidades sociais e de competências da terceira dimensão é possível em qualquer pessoa, em qualquer momento e em qualquer altura das suas vidas, levando-as ao pensamento crítico e à transcendência, (re) capacitando-as socialmente. Através do treino, desenvolvimento e ativação destas habilidades e competências é possível levar o indivíduo a conhecer-se melhor a si próprio, ao outro e ao mundo que o rodeia no seu quotidiano, trazendo-lhe benefícios ao nível dos relacionamentos interpessoais e das suas competências intrapessoais, conseqüentemente, proporcionando-lhes o seu bem-estar e qualidade de vida.

Estamos convictos que vale a pena investir no ser humano, proporcionando-lhe oportunidades para uma (re) capacitação social, centrada no processo da ação – reflexão – comunicação – cooperação, uma vez que a relação social envolve o fator de saúde mental e cognitivo, construindo portanto, paulatinamente, o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Pertencendo este estudo ao domínio científico das Ciências da Educação e, considerando que a educação do ser humano deve estar presente desde o seu nascimento até a morte, no intuito de deixar algumas pistas para futuras investigações, acreditamos de que é possível aplicar este “modelo” de ação educativa/pedagógica, por nós desenvolvido, em outras Universidades Seniores, mas também em instituições diversas que têm no ser humano o seu foco principal. Dentre estas instituições, podemos incluir as instituições penitenciárias,

instituições de reeducação de jovens infratores e tantas outras situações que tenham como objetivo ajudar os outros a reeducarem-se e a capacitarem-se socialmente. Consideramos, no entanto, que é indispensável fazer a adaptação a este “modelo” de intervenção educativa/pedagógica conforme o público-alvo a ser aplicado. Como sugestão, os textos literários podem ser substituídos, as habilidades sociais e as competências da terceira dimensão podem ser ampliadas, reduzidas, diversificadas, ou seja, adaptadas.

Ponderamos que seja importante fomentar, através da educação, o desenvolvimento humano e social para um desenvolvimento pleno e harmonioso da pessoa, para que esta seja capaz de se integrar na sociedade em que está inserido de forma ativa e participativa, pois o saber viver e o saber envelhecer no dia a dia é mais saudável se for feito com autoestima, de forma empática, assertiva e resiliente, direcionando o indivíduo para um envelhecimento com qualidade de vida.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, E., Borger, A., Cristo, F., Curtis, R., Danihelkova, H., Hanelova, K., Hinterberger, M., Hoffmann, D., Jacob, L., Kurz, R., Levicnik, I., Odetti, L., Swanton, P. (2007). *Learning That Works for Older People – The LENA handbook – English version*. (2007). A Project of GEFAS Steiermark (Associations for Promoting Gerontology and the Studies of Senior Citizens at Graz University). Áustria: Published by GEFAS Steiermark.
- Active Aging. (2002, April). *A Policy Framework – World Mealt Organizaicion*. Madrid: Spain.
- Almeida & Barbosa (2010). A Extensibilidade de Si como exercício fundamental da relação humana e eixo da capacitação social. In: Barbosa, L. M. *et al. Desenvolvimento Humano e Profissionalidade – Seminários MIDOST*. (Coleção UI&DE). Lisboa: Âncora Editora.
- Alves, R. (2004). *As Cores do Crepúsculo – A estética do envelhecer*. Lisboa: Asa Editora.
- Antunes, C. (2001). *Como Desenvolver as Competências em Sala de Aula*. (3a ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Babo, M.A. (2004). O signo e o Corpo: uma introdução à semiótica. In Gomes-Pedro & Barbosa (eds.), *Comunicar – Na clínica, na educação, na investigação e no ensino*, (pp. 53-60). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bandeira, M, Del Prette, A. & Del Prette Z. A. P. (Eds.) *et al.* (2006). *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandeira, M. (2007). Avaliando a Competência Social de pacientes psiquiátricos: Questões conceituais e metodológicas. In: Del Prette, A. e Del Prette Z. A. P. (Eds.) *et al.* , *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem – Questões conceituais, avaliação e intervenção*. (2a ed.) (pp. 207-234). Campinas-SP: Editora Alínea.
- Barbosa, E. F. & Gomes, M. E. S. (1999). *A Técnica de Grupos Focais para a Obtenção de Dados Qualitativos*. Educativa: Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais. Recuperado em 23 Julho, 2008, de [http// www.educativa.org.br](http://www.educativa.org.br)
- Barbosa, L. M. (2002). *Ensaio sobre o Desenvolvimento Humano – De uma teoria emergente da prática ao mundo como implicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbosa, L. M. (2003). *Ensaio sobre Fenomenologia do Conhecimento – Do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações “Universidade de Évora”.
- Barbosa, L. M. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Barbosa, L. M. *et al.* (2010). *Desenvolvimento Humano e Profissionalidade – Seminários MIDOST*. (Coleção UI&DE). Lisboa: Âncora Editora.
- Barbosa, L. M. & Leandro, D. I. (2010). O Espelhamento Mediatizado como técnica de relação e de desenvolvimento humano. In: *Desenvolvimento Humano e Profissionalidade – Seminários MIDOST*. (Coleção UI&DE). Lisboa: Âncora Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3a ed.). (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bayardo, M. G. M. (1998). *El Desarrollo de Habilidades como Objeto de Educación. Una aproximación conceptual*. Educar/ número 6. Estratégias Cognitivas). Recuperado em 23 Maio, 2011, de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.
VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3559.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Coleção Ciências da Educação) (M.J. Alvarez, S.B. Santos & T.M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Brandão, L. (2006). Produção da Linguagem e Envelhecimento. In M.A.M.P. Parente (Ed.), *Cognição e Envelhecimento* (pp. 133-152). Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Brasil – Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares*. Brasília: MEC/SEF.
- Brito, F.C. & Litivoc, J. (2004a). Conceitos Básicos. In Brito, F.C. & Litivoc, J. (Eds.), *Envelhecimento – Prevenção e Promoção de Saúde*, (pp. 1-16). São Paulo: Editora Atheneu.
- Brito, F.C. & Litivoc, J. (2004b). Capacidade Funcional. In Brito, F.C. & Litivoc, J. (Eds.), *Envelhecimento – Prevenção e Promoção de Saúde*, (pp. 17-35). São Paulo: Editora Atheneu.
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. (Colección Psicología Aplicada). Valencia: Promolibro.
- Caballo, Irurtia & Salazar (2009) Abordagem cognitiva na avaliação e intervenção sobre habilidades sociais. In: Del Prette, A. e Del Prette Z. A. P. (Eds.) *et al. Psicologia das Habilidades Sociais – Diversidade teórica e suas implicações*. (pp. 67 – 107). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cachione, M. & Neri, A. L. (2005). Educação e Velhice Bem-Sucedida no Contexto das Universidades da Terceira Idade. In A.L. Neri *e tal.*, *Velhice Bem-Sucedida: aspectos afetivos e cognitivos* (2a ed.) (pp. 29-50). Campinas-SP: Papyrus Editora.

- Candeias, A. A. (2008). *Inteligência Social – O que é e como avaliar?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canelas, O. F. A. P. (2009) – *A Relação Diagnóstica em Contexto de Creche e Jardim de Infância*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, não publicada, Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Canelas & Barbosa (2010). A Renomeação de Experiências enquanto técnica de Capacitação Autoformativa. In: Barbosa, L. M. et al.. *Desenvolvimento Humano e Profissionalidade – Seminários MIDOST*. (Coleção UI&DE). Lisboa: Âncora Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. S. A Relação entre Habilidades Sociais e Qualidade de Vida na Terceira Idade. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, [online]. Junho.2006, vol.2, no.1, Rio de Janeiro. Recuperado em [http://: www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1808-568720050002000010&Ing=pt&nrm=iso](http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-568720050002000010&Ing=pt&nrm=iso)>. ISSN 1808-5687.
- Carneiro, R. S. & Falcone, E. M. O. Um Estudo das Capacidades e Deficiências em Habilidades Sociais na Terceira Idade. *Revista: Psicologia em Estudo*, Maringá, 2004, vol. 9, n. 1, pp. 119-126.
- Carvalho, A. D. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem). (3a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. R., Barbosa, L. M. & Geraldês, F. C. (1990). *A Formação do Jovem – Um modelo interactivo*. Lisboa: Edições ASA.
- Clément, É., Demonque, C., Hansen-Love, L., Kahan, P. (1974). *Dicionário Prático de Filosofia*. Lisboa: Terramar.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. (F.A. López, Trad.) Madrid: Editorial La Muralla, S.A. (Obra original publicada em 1989).
- Cunha, S. M. (2006). As Habilidades Sociais na Adaptação de Estudantes ao Ensino Superior. In: Bandeira, M, Del Prette, A. e Del Prette Z. A. P. (Eds.) et al., *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. (pp. 181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Czuba, C. E. & Page, N. (1999, October). Empowerment: What is it? *Journal of Extension*, 37,5. Recuperado em 12 de Maio, 1999, de <http://www.joe.org/joe/index.html>
- Damáσιο, A. (2005). *O Erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano*. (24a ed.). (D. Vicente & G. Segurado, Trad.). Mira-Sintra: Publicações Europa América. (Obra original publicada em 1994).

- Damásio, A. (2008). *O Sentimento de Si – O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (16a ed.). Mira-Sintra: Publicações Europa América.
- Delors, J. et al. (2005). *Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (Coleção: Perspectivas Atuais/educação) (9a ed.). (José C. Eufrásio, Trad.). Porto: ASA Editores, S.A. (Obra original publicada em 1996).
- Del Prette, A. & Del Prette Z. A. P. (Eds.) et al. (2007). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem – Questões conceituais, avaliação e intervenção*. (2a ed.). Campinas-SP: Editora Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette Z. A. P. (2009). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância*. (4a ed.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette Z. A. P. (Eds.) et al. (2009). *Psicologia das Habilidades Sociais – Diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Derntl, A. M. & Watanabe, H. A. W. (2004). Promoção de Saúde. In Brito, F.C. & Litivoc, J. (Eds.), *Envelhecimento – Prevenção e Promoção de Saúde*, (pp. 37-46). São Paulo: Editora Atheneu.
- Dewey, J. (1971). *Vida e Educação*. (Coleção: Biblioteca de Educação). (7a ed.) (Anísio S. Teixeira, Trad). São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2010). Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. (Coleção Ciências da Educação). (A.P.R. Botelho & E.P.R. Lamas, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Eco, U. (2009). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (15a ed.). (A.F. Bastos & L. Leitão, Trad.). Barcarena: Editorial Presença. (Obra original publicada em 1997).
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. (2a ed.) Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Falcone, E. (1999). *A Avaliação de um Programa de Treinamento da Empatia com Universitários*. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Vol. 1, nº 1, 23 – 32.
- Fernandes, A. A. (2001). *Determinantes da Mortalidade e Longevidade: Portugal numa perspectiva europeia*. – (In: *Análise Social*, vol. XLII (183), 2007, 419-443). Recuperado em 25 Setembro, 2008 de [http://: www.rutis.org](http://www.rutis.org)
- Fernández, L. S. (2006). *Diagnóstico em Educação – Teorias, modelos e processos*. (F. Duarte, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 2002).

- Ferreira, A. M. M. (2008). *O Ensino e a Formação na Terceira Idade: As Universidades para a Terceira Idade*. Recuperado em 25 Setembro, 2008 de [http://: www.rutis.org](http://www.rutis.org)
- Ferreira, C.M.S. (2007). *Validação de um Método Pedagógico Interactivo em Contexto de Ensino Clínico*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, não publicada, Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Figueiredo, D. (2007). *Cuidados Familiares ao idoso dependente*. Cadernos Climepsi de Saúde - 4. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fleury, M.T. L. & Fleury, A. (2001). *Construindo o Conceito de Competência*. Recuperado em 28 Novembro, 2008 de [http://: www.qnpqd.org.br](http://www.qnpqd.org.br)
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. (L. Campos, Trad.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1993).
- Fonseca, R.P. & Parente, M. A. M. (2006). Compreensão da Linguagem no Envelhecimento. In: Parente, M. A. M. P. *et al.* – *Cognição e Envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Fortin, M.F. (2003). *O Processo de Investigação – da concepção à realização*. (3a ed.). (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusociência. (Obra original publicada em 1996).
- Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. (Manuais Universitários). Lisboa: Clepsi Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (21a ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (31a ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A.
- Fukuda-Parr, S. (2008). *Introdução ao Desenvolvimento Humano: Conceitos Básicos e Mensuração*. Recuperado em 28 Novembro, 2008 de [http://: www.pucminas.br](http://www.pucminas.br)
- Garcia, L. A. M. (2008). *Mas o que são, afinal, Competências e Habilidades?* Recuperado em 28 Novembro, 2008 de [http://:www.geomundo.com.br](http://www.geomundo.com.br).
- Gerk, E. & Cunha, S. M. (2006). As Habilidades Sociais na adaptação de Estudantes ao Ensino Superior. In: Bandeira, M, Del Prette, A. e Del Prette Z. A. P. (Eds.) *et al.*. *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. (M.S. Pereira, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água. (Obra original publicada em 1959).
- Gomes-Pedro, J. & Barbosa, A. (Eds.) *et al.* (2004) – *Comunicar – Na clínica, na educação, na investigação e no ensino*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Grandes Pensadores (2008, Julho). Revista Nova Escola – Edição especial – 022. São Paulo: Editora Abril, SA.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do Comportamento Aplicada às Habilidades Sociais. In Del Prette, A. e Del Prette Z. A. P. (Eds.) *et al., Psicologia das Habilidades Sociais – Diversidade teórica e suas implicações.*(pp. 17-57) Petrópolis: Editora Vozes.
- Habermas, J. (2001). *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. (A. Mourão, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1968).
- Hébert, M.L., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. (M.J. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1990).
- Horochovski, R. R. & Meirelles, G. (2007, Abril). Problematizando o Conceito de Empoderamento. (Trabalho adaptado de um dos capítulos da tese de doutoramento do primeiro autor - Desatando os Nós: Associativismo Civil, Democracia e Empoderamento na Colónia de Pescadores de Matinhos, Paraná, Brasil). *Anais do II Seminário Nacional – Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, Florianópolis, SC, Brasil, 25 a 27.
- Husserl, E. (1990). *A Ideia da Fenomenologia*. (A. Mourão, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Husserl, E. (2008). *Meditações Cartesianas – Introdução à Fenomenologia*. (Colecção Os Grandes Filósofos). Porto: Rés Editora Lda.
- Ilhéu, J. R. (2009). Idosos e Cidadania – Do número à qualidade. In *Manual de Animação de Idosos em Meio Rural – A experiência da Escola Sénior do Mundo Rural*, pp. 41 – 49. Arraiolos: Monte – Desenvolvimento Alentejo Central, ACE.
- Imaginário, C.M.I. (2008). *O Idoso Dependente em Contexto Familiar – Uma análise da visão da família e do cuidador principal* (2a ed.). Coimbra: Formasau.
- Incontri, D. (2004). *A Educação Segundo o Espiritismo* (5a ed.). Bragança Paulista: Editora Comenius.
- Interacionismo Simbólico (2003). In: *Infopédia*. [Em linha]. Porto: Porto Editora: 2003 – 2009. [Consultado em 28/02/2009] Disponível na [http://www.infopedia.pt/\\$interacionismo-simbólico](http://www.infopedia.pt/$interacionismo-simbólico).
- Interacionismo-simólico-e-comunicação (2007). Disponível em <http://cyberdemocracia.blogspot.com/2007/07/interacionismo-simbólico-e-comunicação>. [Consultado em 28/02/2009].
- Jardim, M. J. A. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais – Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Editora Asa.

- Jardim, M. J. A. (2007). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Aveiro. Aveiro: Portugal.
- Jacob, L. M. (2008a). *A Universidades da Terceira Idade – Um Exemplo de Educação para Adultos*. Recuperado em 25 Setembro, 2008 de [http://: www.rutis.org](http://www.rutis.org)
- Jacob, L.M. (coord.). (2008). *A Importância das Universidades da Terceira Idade na qualidade de vida Seniores em Portugal*. Recuperado em 25 Setembro, 2008 de [http://: www.rutis.org](http://www.rutis.org)
- Jacob, L.M. (2008b). *Universidades da Terceira Idade. Uma resposta Social ou Educacional?* Recuperado em 25 Setembro, 2008 de [http://: www.rutis.org](http://www.rutis.org)
- Junges, J.R. (2004) – Uma leitura crítica da situação do idoso no actual contexto sociocultural. *Revista Interdisciplinar do Envelhecimento*, v. 6, pp.123-144.
- Kastenbaum, R. (1981). *Velhice – anos de Plenitude*. (Coleção A Psicologia e Você). (J. Martins, Trad.). São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda. (Obra original publicada em 1979).
- Larousse Cultural (1992). *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Moderna.
- Leão, R. Jr. & Resende, M.C. (2005). Auto-eficácia, Memória e Envelhecimento. In A.L. Neri & M.S. Yassuda (Ed.), *Velhice Bem-Sucedida – aspectos afectivos e cognitivos*, (Coleção Vivacidade). (2a ed.). (pp. 127-140). Campinas: Papirus Editora.
- Leandro, D.I. (2006). *A Atitude Diagnóstica no Ensino Profissional e a Técnica do Espelhamento enquanto Instrumentos para o Desenvolvimento Humano*. Dissertação de mestrado. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Livoc, J. & Brito, F. C. (Eds.) et al. (2004). *Envelhecimento: Prevenção e promoção de saúde*. São Paulo: Editora Atheneu.
- Lodi, J.B. (1986). *A Entrevista – teoria e prática*. (5a ed.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Loureiro, M.L.S.A. (2005). *O Conceito de Imagem Corporativa – Estudo de um caso real*. Recuperado em 25 Setembro, 2008 de [http://: www.rutis.org](http://www.rutis.org)
- Loureiro, R.S. & Sanches, S. H. B. (2006). Crianças com bom desempenho académico: dificuldades comportamentais e eventos de vida. In: Bandeira, M, Del Prette, A. e Del Prette Z.A.P. (Eds.) et al. *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Luzuriaga, L. (2001). *História da Educação e da Pedagogia*. (Coleção: Atualidades Pedagógicas – vol. 59). (19a ed.). (Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, Trad.). São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Marcos, M.L. (2004). Pragmática da Comunicação. In Gomes-Pedro & Barbosa (eds.), *Comunicar – Na clínica, na educação, na investigação e no ensino*, (pp. 45-51). Lisboa: Climepsi Editores.
- Mascaro, S.A. (2004). *O que é velhice*. (Coleção Primeiros Passos). (2a ed.). São Paulo: Editora Brasiliense S.A.
- Martins, E.M.C. (2007). *Ler Sophia de Mello Breyner Andersen no Contexto Educativo – Uma experiência de formação de professores*. Chamusca: Editora Cosmos.
- Martins, E.S. (2005). A Etimologia de Alguns Vocábulo Referentes à Educação. [Versão eletrônica], *Olhares e Trilhas*, Ano VI, n. 6, 31-36.
- Matos, M.G., Branco, J.D., Carvalhosa, S.F. et al. Promoção de Competências Pessoais e Sociais nos idosos: programa de intervenção na comunidade. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. [online]. Dez.2005, vol.1, no.2 [citado 18 Outubro 2009], p.95-102. Recuperado em [http://: www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-568720050002000010&Ing=pt&nrm=iso](http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-568720050002000010&Ing=pt&nrm=iso)>. ISSN 1808-5687.
- Mendes, E. (2007, Dezembro, 05). Longevidade. *Journal Portuguese Times*. [online]. No.1902. Recuperado em [http://: www.portuguesetimes.com](http://www.portuguesetimes.com).
- Milaret, G. (1999). *As Ciências da Educação*. (Coleção Escola e Vida). (J. Lamas, Trad.). Lisboa: Livros e Leitura. (Obra original publicada em 1996, 7a ed. corrigida)
- Monteiro, H. & Neto, F. (2008). *Universidade da Terceira Idade – Da solidão aos motivos para a sua frequência*. (Coleção Ciências da Educação/2). Porto: Legis Editora.
- Morin, E. (1988). *O Homem e a Morte* (2a ed.). (J.G. Boto & A.S. Rodrigues, Trad.). Mira-Sintra: Publicações Europa-América, Lda. (Obra original publicada em 1970).
- Morin, E. (2003). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. (8a ed.).(C.E.F.da Silva & J. Sawaya, Trad.). São Paulo: Cortez Editora. (Obra original publicada em 1999).
- Neri, A.L. & Yassuda, M.S. (Eds.) & Cachioni, M. (colab.) (2005). *Velhice Bem-Sucedida: aspectos afetivos e cognitivos* (2a ed.). Campinas-SP: Papyrus Editora.
- Neri, A.L. et al. (2002). *Cuidar de Idosos no Contexto da Família: questões psicológicas e sociais*. Campinas-SP: Editora Alínea.

- Neri, A.L. & Sommerhalder, C. (2002). As Várias Faces do Cuidado e do Bem-estar do Cuidador. In A.L. Neri e tal., *Cuidar de Idosos no Contexto da Família: questões psicológicas e sociais*. (pp. 9-63). Campinas-SP: Editora Alínea.
- Neto, O.C., Moreira, M. R. & Sucena, L. F. M. (2002, Novembro). Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, Ouro Preto, MG, Brasil, 4 a 8.
- Oliveira, J.H.B. (2005). *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso* (3a ed.). Porto: Legis Editora.
- Oliveira, J.H.B. (2007). *Psicologia da Educação – 1. Aprendizagem/Aluno* (2a ed.). Porto: Legis Editora.
- Parente, M.A.M.P., Capuano, A. & Nespoulous, J. Ativação de Modelos Mentais no Recontar de Histórias para Idosos. *Revista: Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. 1999, vol.12, no.1, Porto Alegre. Recuperado em [http://: www. scielo.br/ scielo.php?piib=S0102-79721999000100011&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?piib=S0102-79721999000100011&script=sci_arttext). ISSN 0102-7972.
- Parente, M.A.M.P. et al. (2006) – *Cognição e Envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Parente, M.A.M.P. & Wagner, G.P. (2006). Teorias Abrangentes sobre Envelhecimento Cognitivo. In M. A. M. P. Parente (Ed.), *Cognição e Envelhecimento* (pp. 31-45). Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Páscoa, P.M.G. (2008). *A Importância do Envelhecimento Activo na Saúde do Idoso*. Monografia. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Portugal.
- Paúl, C. (2007, Maio). GeroPsicologia Ambiental e Vulnerabilidade da Pessoa Idosa. *Anais do II Congresso Português de Gerontologia Social: A Vulnerabilidade da pessoa Idosa*. Lisboa, Portugal, 11.
- Pereira, P.A. *Pedagogia do sujeito: trajetória de uma construção teórica*. Revista @mbienteeducação, vol. 1, nº 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: http://cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. acesso em: 19/09/2009.
- Phaneuf, M. (2005). *Comunicação, Entrevista, Relação de Ajuda e Validação*. (N. Salgueiro & R. P. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusociência – Edições técnicas e científicas, Lda. (Obra original publicada em 2002).
- Pimenra, H. & Moreira, V. (2007). *A Arte das Palavras – Português 10º ano*. Carnaxide: Santillana.

- Pinto, M.G.C. (2008). *Da Importância de Programas Destinados À Educação de Seniores na Sociedade de Hoje: As Universidades da Terceira Idade em Portugal*. Recuperado em 25 Setembro, 2008 de [http://: www.rutis.org](http://www.rutis.org)
- Pires, C. & Brandão, S. (2009). *Psicologia B – 12º ano*. Porto: Areal Editores.
- Psicodrama – Técnicas Dramáticas. In: Wikipédia.org. [Recuperado em 17/08/2011]. [Disponível em www.wikipédia.org/Psicodrama].
- Polónio, D.M.M. (1997, Março) *Epistemologia das Ciências da Educação – A emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da Educação*. Lillenum on.line. Revista do Instituto Politécnico de Viseu, nº 6. Recuperado em 14 de Março, 2011, de http://www.ipv.pt/millenum/pce6_dmp.htm
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. (Colecção Psicopedagogia). (2a ed.). (J.N. Torrão, Trad.). Coimbra: Coimbra Editora. (Obra original publicada em 1982).
- Rogers, C.R. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. In: *The Counseling Psychologist*. Vol. 5 (1975), pp. 2 - 10.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. (Colecção: Tempo Social nº 11). (Entre Letras, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais Editora. (Obra original publicada em 1961).
- Rutis. *Guia Técnico: Universidades da Terceira Idade – RUTIS*. Recuperado em 25 Setembro, 2008 de [http://: www.rutis.org](http://www.rutis.org)
- Sé, E.V.G., Queros, N.C & Yassuda, M.C. (2005). O Envelhecimento do cérebro e a Memória. In A.L. Neri & M.S. Yassuda (Ed.), *Velhice Bem-Sucedida – aspectos afectivos e cognitivos*, (Colecção Vivacidade). (2a ed.). (pp. 141-162). Campinas: Papyrus Editora.
- Seleccções do Reader's Digest. (1992). *Enciclopédia de Medicina*. Vol. II. Lisboa: Mirandela Artes Gráficas, SA
- Severino, A.J. (2004). *Metodologia do Trabalho Científico*. (22a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Schneider, D., di G. (2006). Processos de Resolução de Problemas e de Tomada de Decisão no Envelhecimento. In M.A.M.P. Parente (Ed.), *Cognição e Envelhecimento* (pp. 113-127). Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Silva, A.S. (2001). *Educação de Adultos – Educação para o desenvolvimento*. (Colecção em Foco). Porto: Editora ASA.
- Simões, A. (2006). *A Nova Velhice – Um novo público a educar*. Lisboa: Âmbar.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- Sousa L. & Lima, M.P. (2007). Famílias Frágeis e Idosos Abandonados pela Família: realidade ou mito?! In Daniela Figueiredo, *Cuidados Familiares ao idoso dependente*. Cadernos Climepsi de Saúde - 4. (pp. 11-20). Lisboa: Climepsi Editores.
- Taussik, I., & Wagner, G.P. (2006). Memória Explícita e Envelhecimento. In M.A.M.P. Parente (Ed.), *Cognição e Envelhecimento* (pp. 67-84). Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Teixeira, M.B. (2002). *Empoderamento de Idosos em Grupos Direccionados à Promoção da Saúde*. Dissertação de mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública – Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- The Focus Group Manual Boston: WHO (1993) – Dawsons, Manderson L. e Tallo. Recuperado de <http://www.unu.edu/unupress/food2/UINO3E/uino0eoa.htm>
- Trentini, C.M., Xavier, F.M.F & Fleck, M.P.A. (2006). Qualidade de Vida em Idosos. In M.A.M.P. Parente (Ed.), *Cognição e Envelhecimento* (pp. 19-29). Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (A.R. Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original (4a ed.) publicada em 1994).
- Vala, J. (2001). A Análise de Conteúdo. In Silva, A.S. & Pinto, J.M. (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (Colecção das Ciências do Homem). (11a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Veras, R; Lima, M.A., Araujo, T.C.N., Alves, M.I.C., Sayd, J., Figueiredo, M.C., Vaena, M.L.H.T. & Imbassahy, M. (2001). *Velhice numa Perspectiva de Futuro Saudável*. UNIATI – Universidade Aberta da Terceira Idade. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Viegas, S.M. & Gomes, C. A. (2007). *A Identidade na Velhice* – Lisboa :Editora Ambar.
- Wittrock, M.C. (comp.). (1997). *La Investigación de La Enseñanza, II – Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador/M.E.C.
- Wallon, H. (2008). O Educador Integral. In: Grandes Pensadores (2008, Julho). Revista Nova Escola – Edição especial – 022. São Paulo: Editora Abril, SA.
- York, P., York, D. & Wachtel, T. (1989). *Amor exigente*. (M.A. Donato, Trad.). São Paulo: Edições Loyola. (Obra original publicada em 1982).
- Zimmerman, G.I. (2005). *Velhice: Aspectos Biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed.