



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Alunos Excelentes: Quem São?

Um Estudo no Ensino Superior

Inês M. Pereira Morais
Orientação: Adelinda Araújo Candeias

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: *Psicologia Clínica e da Saúde*

Mestrado em Psicologia
Clínica e da Saúde

Dissertação de Mestrado

Alunos Excelentes: Quem são? Um estudo no Ensino Superior

Inês Pereira Morais

Orientadora:
Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

I. AGRADECIMENTOS

Pelo contributo prestado, expresso aqui o meu reconhecimento e agradecimento a todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes no desenvolvimento deste trabalho:

À minha orientadora, a Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias, que apesar das contingências, mostrou-se disposta a auxiliar-me nesta tarefa que se adivinhava difícil e prolongada. Pelo seu incentivo, conhecimentos transmitidos e pela forma como valorizou o meu trabalho, o meu obrigado.

Ao Professor Doutor Rui Campos e à Professora Doutora Luísa Faria, pela sua disponibilidade, profissionalismo e celeridade em aceder às minhas dúvidas.

À Professora Doutora Gina Lemos que me providenciou as bases necessárias para que pudesse desenvolver o meu trabalho.

À Universidade de Évora, que proporcionou o necessário para que esta dissertação pudesse seguir sem maiores percalços.

Aos alunos desta academia, que se mostraram disponíveis a participar neste projecto e que, sem a sua contribuição desinteressada e genuína, nada teria sido possível.

Aos meus pais e irmão, por fazerem de mim quem sou hoje, por apostarem na minha formação e pelo constante suporte que têm sido ao longo de todo este processo.

Ao António, que incansavelmente e de modo excepcional me acompanhou, compreendeu e apoiou ao longo do processo de construção desta dissertação.

Muito obrigado a todos!

II. RESUMO

ALUNOS EXCELENTES: QUEM SÃO? UM ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR

Historicamente o estudo da excelência tem-se focado nos constructos da inteligência, criatividade e motivação (Robinson & Clinkenbeard, 1998). No entanto, a personalidade apresenta-se como um factor influente na excelência académica a par do auto-conceito de competência, existindo inúmeras evidências acerca da influência que ambos os constructos têm na melhoria dos desempenhos académicos. O principal objectivo desta investigação é compreender o funcionamento dos alunos considerados excelentes, tentando perceber que características de personalidade e de auto-conceito de competência tendem a apresentar. Utilizando o método de Estudo de Caso, a amostra é constituída por 4 participantes e foram usados os instrumentos NEO-PI-R, EACC e uma entrevista. Conclui-se que, relativamente ao NEO-PI-R, o domínio Conscienciosidade não é igualmente preponderante nos 4 perfis, mas sim a Abertura à Experiência. Percebeu-se ainda que o auto-conceito de competência é moderadamente positivo. Para futuras investigações poder-se-á tomar em consideração a influência da relação personalidade / auto-conceito na excelência.

Palavras-chave: *excelência académica; personalidade; auto-conceito de competência.*

III. ABSTRACT

EXCELLENT STUDENTS: WHO ARE THEY? A STUDY IN HIGHER EDUCATION.

Historically the study of excellence has focused on the constructs of intelligence, creativity and motivation (Robinson & Clinkenbeard, 1998). However, personality and self-concept of competence present themselves as influential factors in academic excellence and there is plenty of evidence about the influence that both constructs have on improving academic performance. The main objective of this research is to understand the students considered excellent, trying to figure out what kind of personality and self-concept of competence they present. Using the Case Study method, the sample consists in four participants and the instruments used were NEO-PI-R, EACC and an interview. We concluded that for the NEO-PI-R, Conscientiousness domain is not equally preponderant in the four profiles, but Openness to Experience is. We also noticed that self-concept of competence is moderately positive. For future investigations would be relevant to take into consideration the influence of the relationship personality/self-concept in excellence.

Keywords: *academic excellence, personality, self-concept of competence*

IV. ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
INTRODUÇÃO.....	1

PARTE I – ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EXCELÊNCIA ACADÊMICA

1.1. EXCELÊNCIA ACADÊMICA.....	5
1.2. TEORIAS OU MODELOS EXPLICATIVOS DE EXCELÊNCIA.....	7
1.3. INDIVÍDUOS EXCELENTES.....	12

CAPÍTULO 2 – PERSONALIDADE E EXCELÊNCIA ACADÊMICA

2.1. PERSONALIDADE.....	15
2.2. TEORIAS DA PERSONALIDADE	
2.2.1. PERSPECTIVA PSICANALÍTICA.....	16
2.2.2. PERSPECTIVA COGNITIVA.....	21
2.2.3. PERSPECTIVA PSICOBiolÓGICA.....	23
2.2.4. PERSPECTIVA DOS TRAÇOS.....	28
2.3. PERSONALIDADE E EXCELÊNCIA ACADÊMICA.....	32
2.3.1. O MODELO DOS CINCO FACTORES E O DESEMPENHO ACADÊMICO	34
2.3.2. O MODELO DE PERSONALIDADE DE EYSENCK E O DESEMPENHO	
ACADÊMICO.....	39

CAPÍTULO 3 – AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA E EXCELÊNCIA

ACADÊMICA.....	45
----------------	----

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

4.1. PROBLEMAS DE INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	57
4.2. PARTICIPANTES.....	58
4.3. INSTRUMENTOS.....	60
4.3.1. INVENTÁRIO DE PERSONALIDADE NEO (NEO-PI-R).....	61

4.3.2. ESCALA DE AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA (EACC).....	62	
4.3.3. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	63	
4.4. PROCEDIMENTOS.....	64	
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS		
5.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS		
5.1.1. NEO-PI-R.....	67	
5.1.2. EACC.....	69	
5.1.3. ENTREVISTAS.....	69	
5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		
5.2.1. RESULTADOS DE CADA PARTICIPANTE.....	71	
5.2.2. COMUNALIDADES E SINGULARIDADES ENTRE PARTICIPANTES.....	91	
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES.....		97
CAPÍTULO 7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		105
CAPÍTULO 7 – ANEXOS		
ANEXO A: INTERPRETAÇÃO DOS PERFIS DO NEO-PI-R.....	110	
ANEXO B: ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A EACC.....	126	
ANEXO C: GUIÃO DA ENTREVISTA.....	130	
ANEXO D: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	132	

INTRODUÇÃO

A crescente massificação e heterogeneidade da população estudantil ao longo de todos os níveis de ensino e, mais recentemente, no Ensino Superior, tem feito emergir mais e novos problemas e desafios, o que despoletou diversos estudos em torno desta área (e.g. Martínez et al., 2008; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005; Monteiro et al., 2009). Assim, a compreensão dos fenómenos de carácter positivo, que contribuem para os desempenhos de excelência, surge como uma questão de elevada pertinência e contributo educativo (Monteiro, 2007).

Historicamente, e apesar da grande evolução que a pesquisa tem sofrido, a inteligência, a criatividade e a motivação eram as fundações psicológicas que serviam de base à investigação de excelência (Robinson & Clinkenbeard, 1998, p. 118). Assim, o estudo da personalidade dos alunos com desempenho académico excelente e do seu auto-conceito de competência, mostrando assim o lado mais pessoal destes alunos, será uma mais-valia para o corrente estado da arte. Integrando aspectos anteriormente estudados, como a avaliação da personalidade, mas de forma renovada, ou seja, acompanhada de uma auto-imagem de alunos excelentes, esperamos acrescentar, de facto, algo de inovador a este campo de investigação.

No que respeita à personalidade, o facto dos diversos estudos elaborados (e.g. Cross, Neumeiste, & Cassady, 2007; Olszewski-Kubilius, & Kulieke, 1989; Payne, Halpin, Ellett, & Dale, 1975; Ruf, 2008) revelarem a pertinência da investigação da personalidade dos estudantes com desempenho académico excelente e o facto de ter assumido uma crescente evidência na investigação da excelência académica, denota a importância de tal constructo no entendimento da excelência dos estudantes. Por outro lado, e apesar da investigação existente envolvendo o auto-conceito mais geral ser considerável (Bong & Skaalvik, 2003; Lewis & Knight, 2000), o facto é que o conhecimento acerca do auto-conceito de competência parece ainda algo disperso. Neste sentido, pretendemos analisar a imagem que faz do seu percurso, das influências que sofreu e dos momentos que marcaram ou marcam a sua carreira académica, que se apresenta como uma variável em que pouco se tem investido. No entanto, não nos propomos analisar estes constructos de forma estanque e segregada, pretendemos sim encontrar um perfil comum, um modo de funcionamento transversal à nossa amostra, procurando uma mais abrangente definição dos alunos excelentes em aspectos do seu funcionamento psicológico que consideramos de enorme importância: personalidade e auto-conceito de competência.

Importa ainda mencionar que se, por um lado, teoricamente poderá constituir um modesto contributo para o estudo da excelência académica, por outro, a presente investigação poderá acarretar importantes implicações práticas, designadamente pelo facto de pôr em evidência a personalidade dos alunos excelentes, constructo basilar do funcionamento humano, mas também o auto-conceito de competência que os alunos com desempenho académico excelente apresentam relativamente à sua carreira académica, dando relevo ao *insight* que estes alunos apresentam sobre o tema em questão. Usar o *insight* que apresentam sobre o facto de serem alunos com desempenho académico excelente será de grande relevo, pois é através do conhecimento e reflexão que estes alunos fazem de si e do seu percurso que atingiremos o objectivo de perceber que auto-conceito apresentam, o que, por sua vez, será também uma mais-valia para uma investigação que se propõe estudar a excelência académica.

Do ponto de vista das implicações práticas, o presente estudo espera atingir resultados que definam os traços de personalidade que tenderão a definir o comportamento destes alunos excelentes, mas, acima de tudo, repensar algumas das práticas educativas existentes, tendo como ponto de partida os factores que os participantes evidenciarem como centrais no seu desenvolvimento enquanto alunos de desempenho académico excelente.

Por último, devemos fazer referência ao facto de este estudo se encontrar dividido em duas partes, uma primeira que diz respeito à componente teórica e a segunda que corresponde à parte empírica.

A componente teórica está dividida em três capítulos, que conceptualizam os principais conceitos ou constructos que definem o nosso trabalho. Assim, no capítulo um conceptualizamos a Excelência Académica, no dois relacionamos a Personalidade, e todas as suas componentes, com a Excelência Académica e, por último, no capítulo três apresentamos as conclusões encontradas na literatura relacionadas com a relação entre o Auto-Conceito de Competência e a Excelência Académica.

Relativamente à componente prática, no capítulo quatro será descrita a metodologia, onde incluímos a delimitação da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos que nos permitiram a realização deste trabalho.

No capítulo cinco descrevemos a discussão dos resultados, no qual apresentamos quadros resumo que apresentam os scores encontrados nos instrumentos NEO-PI-R e EACC e os pontos mais importantes das entrevistas. No que

respeita à discussão destes resultados, esta é feita em dois momentos: o primeiro do ponto de vista individual, no qual prestamos atenção aos pormenores de cada aluno e, num segundo momento, realizamos uma análise comparativa entre os mesmos, procurando comunalidades e singularidades.

O capítulo sexto diz respeito à apresentação das principais conclusões, sendo que neste capítulo estão também incluídas as limitações do presente estudo e sugestões para futuras investigações. Por último, nos restantes dois capítulos são listadas as referências bibliográficas e os anexos que completam a investigação.

PARTE I - ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EXCELÊNCIA ACADÉMICA

1.1. EXCELÊNCIA ACADÉMICA

Desde os primórdios da humanidade que as capacidades excelentes suscitam bastante interesse, especialmente quando estas se manifestam em termos de desempenhos extraordinários, mas tais “fenómenos” relacionavam-se com entidades divinas e superiores, que distanciavam “qualitativamente os eminentes dos indivíduos comuns” (Ericsson, 2005, cit. por Monteiro, 2007, p. 3). Na Mitologia Grega, por exemplo, acreditava-se que os deuses ou a sua descendência seriam a fonte de toda a sabedoria, os primeiros fundamentos do heroísmo, da inteligência ou até de capacidades proféticas, enfatizando o aspecto divino ou superior, distante e diferente do ser humano comum, que caracterizava pessoas com desempenhos acima da média (Ziegler & Heller, 2000). Actualmente as “performances de alto nível intrigam as pessoas” (Robinson & Clinkenbeard, 1998, p. 118), mas estão agora mais ligadas à individualidade e singularidades daqueles que são excelentes (Ziegler & Heller, 2000). O autor do *best-seller* do ano, o vencedor do Óscar da Academia ou da Bola de Ouro, ou ainda o Prémio Nobel da Matemática merecem atenção e despertam a curiosidade dos que não atingem tais patamares de sucesso e excelência (Robinson & Clinkenbeard, 1998).

As definições de excelência têm surgido baseadas em inúmeros pressupostos e são tão variadas quantos modelos explicativos existem. Neste sentido, existem teorias que assentam apenas nos aspectos inatos, outras que englobam em si aspectos vários e distintos como capacidades intelectuais, pensamento criativo, capacidades científicas, de liderança, mecânicas ou artísticas (Ziegler & Heller, 2000). Outras definições surgem também, direccionando o seu foco para o facto de o sujeito poder ser considerado excelente quando assim for conotado por profissionais qualificados, que atestarão que é capaz de desempenhos a altos níveis (Marland, 1972, cit. por Ziegler & Heller, 2000). Estas definições parecem, no entanto, centradas e dependentes do potencial de excelência que os indivíduos apresentam, mas definições baseadas nos resultados de sucesso são também inúmeras. A título de exemplo, Götze (1916, cit. por Ziegler & Heller, 2000) propõe que “o talento apenas pode ser medido pelo sucesso” (p. 6). A Psicologia Positiva, por sua parte, tem vindo a focar o seu estudo científico nos factores e processos que conduzem à optimização do

funcionamento humano, focando a atenção nos aspectos fortes (Nunes, 2007) e a exaltação das qualidades dos indivíduos (Terjesen, Jacofsky, Froh, & Digiuseppe, 2004, cit. por Monteiro, 2007). A excelência, em geral, e a excelência acadêmica, em particular, podem ser identificadas como isso mesmo, como um “funcionamento humano óptimo”, no último caso do ponto de vista acadêmico.

Assim, excelência pode ser interpretada como realização acima da média, performances brilhantes ou “eminência” (Hunt, 1983; National Commission on Excellence in Education, 1983, cit. por Trost, 2000). Ochse (1990, cit. por Trost, 2000), utiliza o termo excelência como sinónimo de criatividade, pois as pessoas criativas “excedem, vão para além do que os outros fizeram” (p. 317). Por outro lado, o limite da excelência tem sido delineado de formas diferentes, mediante os autores que o fazem. Excelência pode ser observada apenas quando acontece um feito de um génio é capaz de influenciar todo um século; ou, por exemplo, quando nomeações ou prémios são atribuídos a alguém pelos seus pares; ou, ainda, quando esta característica pode ser medida estatisticamente através de escalas ou testes standardizados. Apesar de tudo, parece existir um denominador comum a todas estas perspectivas: realizações acima da média, sendo assim que excelência pode ser observada em todos os domínios do funcionamento humano (Trost, 2000).

No âmbito do contexto académico, a definição para o conceito de excelência académica, primeiramente introduzida por Klein, em 1986, defende que o constructo é “a expressão da personalidade de um indivíduo que deriva não apenas do intelecto, mas também de uma constelação de interesses, motivações, diligências, auto-instruções e propriedades pessoais similares” (Klein, 1986, cit. por Monteiro, 2007, p. 13). Por outro lado, McLeod e Cropley (1989 cit. por Monteiro, 2007) conceptualizam a excelência académica como um potencial, distinguindo-a da excelência em geral, centrando-se na excelência apresentada nas tarefas académicas. A excelência aparece também associada a factores como capacidade, motivação e variáveis ambientais. Neste sentido, o desempenho excelente é o produto de uma complexa interacção intra-indivíduo entre várias características (habilidades cognitivas e não cognitivas, atributos motivacionais e emocionais e variáveis de personalidade), bem como a interacção entre esses atributos individuais e factores ambientais (como a influência de familiares, pares, escola, universidade, actividades extra-curriculares, etc.) (Trost, 2000).

1.2. TEORIAS OU MODELOS EXPLICATIVOS DE EXCELÊNCIA

Existem algumas teorias ou modelos explicativos que fundamentam ou subjazem o conceito de excelência. Alguns modelos teóricos estão mais orientados para a identificação e desenvolvimento do talento e do desempenho superior, enquanto que outros enfatizam as capacidades dos sujeitos, associando algumas características pessoais (nomeadamente de personalidade e motivacionais); outros que salientam variáveis ambientais no desenvolvimento progressivo de tais capacidades e ainda os que ligam excelência com inteligência. Surgem ainda os modelos que valorizam a prática deliberada, esforço e investimento por parte do indivíduo na tarefa (Monteiro et al., 2009; Ziegler & Heller, 2000).

A ligação entre talento e inteligência será aquela que parecerá mais clara e abordada na literatura. O *Munich Dynamic Giftedness Model*, de Gardner (1983, cit. por Ziegler & Heller, 2000) propõe 7 tipos de inteligência que estariam na base de vários domínios nos quais o indivíduo pode apresentar sucesso: 1) inteligência linguística, que inclui a sensibilidade para a palavra escrita e falada, baseada em capacidade de memória; 2) inteligência lógico-matemática, que se refere ao pensamento lógico e matemático; 3) inteligência espacial, que se relaciona com a interpretação e concepção de espaço que o indivíduo tem; 4) inteligência 'bodily-kinesthetic', que se refere às capacidades psicomotoras, como as que são necessárias na dança ou no desporto; 5) inteligência musical, que inclui não só a aptidão musical, mas também o humor e as emoções associadas à apreciação desta forma de arte; 6) inteligência intra-pessoal, que se prende com a capacidade de perceber o próprio mundo sensorial; e, por último, 7) inteligência inter-pessoal, que se refere à habilidade de perceber as necessidades dos outros (Ziegler & Heller, 2000; Schoon, 2000). De acordo com este modelo, aparece o *Model of Giftedness and Talent* que acrescenta formas de habilidades, relativamente independentes, que se mostrarão relevantes para o sucesso em determinadas áreas. Estas habilidades serão a *criatividade*, a *competência social*, as *aptidões musicais*, as *capacidades psicomotoras* e a *inteligência prática* que se refere à capacidade de resolução de problemas do quotidiano (Ziegler & Heller, 2000; Schoon, 2000).

Por outro lado, surgem as teorias que distinguem talento de sobredotação, que muitas vezes surgem como conceitos sinónimos. O '*Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento*', de Gagné, inicialmente proposto em 1985, define sobredotação como "a posse e uso de habilidades naturais não treinadas e expressas

espontaneamente, em pelo menos um domínio de habilidade” (Gagné, 2004, p. 2; Schoon, 2000). Talento, por sua vez, será “excepcional mestria de habilidades desenvolvidas sistematicamente e o conhecimento em pelo menos uma área da actividade humana” (Gagné, 2004, p. 2; Schoon, 2000). Este modelo defende que o processo de desenvolvimento do talento consiste na transformação de habilidades naturais, em aptidões sistematicamente desenvolvidas, ou talento, numa determinada área ocupacional. Para que este processo ocorra existem três tipos de “forças” catalisadoras: a) factores interpessoais, como características pessoais ou processos de auto-regulação. Gagné (2005) defende que este catalisador se subdivide em 5 componentes: características físicas, motivação, volição, auto-regulação e personalidade; b) factores ambientais, como aspectos sócio-demográficos, influências psicológicas (e.g. pais, avós, professores, etc.), ou programas ou contextos que privilegiam o desenvolvimento do talento; e ainda c) factores de sorte, como o contexto sócio-económico no qual uma criança se desenvolve ou a “transmissão de características hereditárias” (Gagné, 2004). Por último, estes catalisadores podem ser analisados através de duas dimensões: *direcção* (facilitação *versus* dificuldade) e *força* do impacto que têm no processo de desenvolvimento (Gagné, 2005).

Ainda no que respeita à sobredotação e ao talento, Castelló (2005, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009) considera que ambos os conceitos são fenómenos de natureza intelectual e que um rendimento a nível máximo dependerá da articulação e interacção de todos os recursos de que o indivíduo dispõe, verificando-se assim uma “*excepcionalidade intelectual*” (Monteiro, 2007, p. 19). O autor faz ainda a distinção entre ‘*talento simples*’, que representaria um desempenho muito elevado numa ou em algumas áreas, enquanto que o seu nível de competência em outras áreas seria mais baixo ou moderado, podendo verificar-se uma utilização mais frequente dos seus pontos fortes, referentes às áreas em que maior competência apresenta e uma menor relevância nas restantes; e ‘*talento complexo*’ que se prende com o facto de o domínio no qual expressam competência elevada é mais amplo. Neste sentido, o talento académico poderia ser considerado um talento de tipo ‘*complexo*’, pois combina elevados recursos do tipo verbal, lógico e de memória. Para mais, Castelló (2005, cit. por Monteiro, 2007) considera que o talento académico representa a única forma de talento que vai adquirindo uma “complexidade progressiva, sendo que a potenciação dos recursos radica na sua acção conjunta” (p. 20). Importa ainda mencionar que Castelló concebe esta teoria acerca do talento e da sobredotação com base nos conceitos-chave *oportunidades*, *pressões* e *significação*,

referindo-se ao que é socialmente significativo num determinado meio, assim como as oportunidades e pressões que a sociedade imprime sobre os sujeitos no desenvolvimento do seu potencial (Monteiro, 2007).

Por outro lado, surgem teorias orientadas para o desenvolvimento do talento. A teoria de Simon e Chase (1973, cit. por Monteiro, 2007) foi a primeira a ser desenvolvida em torno do conceito de perícia, baseada na teoria do processamento da informação, sustentando que o talento não resulta apenas de processos cognitivos básicos, mas da experiência extensa adquirida ao longo de uma prática intensiva.

A *Perspectiva do Desempenho Perito*, de Ericsson, associada a este movimento que pretende compreender os níveis de desempenho mais elevados e, por outro lado, que se assume como uma perspectiva que enfatiza a importância de uma intensa prática para se alcançarem tais desempenhos. Neste sentido, o conceito de excelência tem sido ligado à ideia de uma *prática deliberada*, definida como “o treino individualizado, preparado por um treinador ou professor para aumentar aspectos específicos do desempenho de um indivíduo, através da repetição e refinamentos sucessivos” (Ericsson & Lehmann, 1996, cit. por Monteiro, 2007, p. 26). Esta perspectiva rejeita a ideia de que o talento é unicamente construído sobre fundamentos de natureza inata, argumentando que os níveis superiores de desempenho dependem, em maior escala, de mecanismos adquiridos através do investimento em actividades de prática deliberada ao longo de um período extenso de tempo (Ericsson & Lehmann, 1996, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009).

Ainda relacionada com a recusa de que os factores inatos são os mais preponderantes para o desempenho a alto nível, surge a perspectiva que salienta a *Auto-Regulação e a Prática Deliberada* (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009), demonstrando a importância de processos como a auto-regulação na procura de uma sistematização da aprendizagem e do desempenho, constituindo-se como um importante factor no desenvolvimento da perícia ou talento.

A utilização de processos “auto-regulatórios” como a auto-monitorização, dirigir a atenção para os objectivos e utilizar um feedback sistemático, regulam a prática ‘deliberada’ dos peritos (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009) e, por outro lado, constituem um importante factor no alcance e desenvolvimento da excelência. Quando dominadas, estas estratégias continuam a ser utilizadas ao longo da vida, de uma forma transversal às actividades em que o sujeito participa, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades,

promovendo o alcance de níveis mais altos de desempenho (Zimmerman, 1998, cit. por Monteiro, 2007).

Os sujeitos peritos distinguem-se assim dos considerados não-peritos, pois i) apresentam níveis mais elevados de auto-motivação e são capazes de definir objectivos realistas para si próprios, através do estabelecimento de pequenas metas a atingir ao longo do processo; ii) planeiam a sua aprendizagem através de várias estratégias e observam os seus efeitos nos resultados obtidos; e iii) avaliam o seu desempenho, em função dos objectivos a que se propuseram, focando-se nas estratégias ou métodos que utilizaram (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007).

Importa, por último, mencionar um estudo levado a cabo por Zimmerman (2002, cit. por Monteiro, 2007), no qual relaciona auto-regulação e excelência académica, encontrando resultados que suportam a sua teoria, que defende que os sujeitos capazes de alcançar a excelência não dependem da sobredotação ou exposição a contextos instrutivos, mas sim de elevados níveis de motivação e muita *prática deliberada*. No referido estudo, Zimmerman apresentou aos participantes as técnicas auto-regulatórias: i) definição de objectivos, ii) estratégias orientadas para as tarefas, iii) auto-instruções, iv) gestão do tempo, v) auto-monitorização, vi) auto-avaliação, vii) estruturação ambiental e viii) procura de ajuda, encontrando evidências que os alunos com melhor rendimento académico referiram utilizar as estratégias mencionadas, confirmando assim a associação entre a utilização de técnicas auto-regulatórias e o melhor desempenho académico, sendo que estas técnicas “permitem sistematizar a aprendizagem e o desempenho e apresentam um importante papel no desenvolvimento da mestria, mais do que o talento inato por si só” (Monteiro, 2007, p. 33).

Por sua vez Sternberg (2000) propõe a perspectiva acerca d' *As Capacidades no Desenvolvimento da Perícia* e defende que determinadas capacidades são “elas próprias, uma forma de desenvolver o talento” (p. 55), querendo dizer que habilidades como a perícia podem ser desenvolvidas e que, conseqüentemente, também a excelência pode desenvolver-se. Segundo o autor, o desenvolvimento da perícia é composto por cinco elementos: 1) as competências metacognitivas; 2) as competências de aprendizagem; 3) as competências de pensamento; 4) o conhecimento e, 5) a motivação. Estes elementos são independentes mas interagem reciprocamente, considerando os factores contextuais envolventes que os influenciam. A motivação funciona como força motriz, permitindo a relação dinâmica entre os vários elementos (Sternberg, 2001, cit. por Monteiro, 2007).

Para mais, devem tomar-se em consideração algumas características consideradas, pelo autor, importantes no desenvolvimento da perícia: a) a presença de extensos esquemas de conceitos, que abarquem um elevado nível de conhecimento acerca de determinado domínio; b) diferentes unidades de conhecimento, organizadas e inter-relacionadas acerca do conhecimento presente nos esquemas; c) dispensa de maior quantidade de tempo na compreensão do problema e das suas representações, do que na execução de estratégias do mesmo; d) desenvolvimento de representações sofisticadas da forma de testar o problema, baseadas nas semelhanças estruturais com outros problemas; e) procura de informação para implementar estratégias de descoberta de aspectos desconhecidos na testagem do problema; f) escolha de estratégias baseadas em elaborados esquemas de problemas; g) presença de esquemas com elevado conhecimento acerca de estratégias dos problemas relevantes num domínio específico; h) automatização dos vários passos de determinada estratégia de resolução de problemas; i) a demonstração de capacidade elevada na resolução dos problemas, com rapidez quando necessário; j) capacidade de prever a dificuldade de resolução de um problema; k) auto-monitorização das suas próprias estratégias e processos de resolução de problemas; l) demonstração de elevada eficiência na adequação de soluções para a resolução do problema (Sternberg, 2000; Monteiro, 2007).

Importa por último referir que o conjunto de modelos supramencionados destaca os distintos contributos que podem definir ou fundamentar o desempenho a alto nível, mas parece-nos claro que não se deverá fazer depender o conceito de excelência de apenas um modelo ou perspectiva. Pelo contrário, o desempenho excelente decorre de uma complexa interacção de factores intra e inter-individuais e a sua análise deve tomar em consideração as trajectórias e percursos de existência, aprendizagem e realização (Monteiro, et al., 2009).

Existem, apesar de tudo, algumas características ou habilidades que constituem a excelência, não de forma individual, mas sim de forma integrada, podendo manifestar-se em diferentes combinações, influenciando-se entre si, tanto directa como indirectamente: a) *habilidades metacognitivas*, que se referem à capacidade de controlo e compreensão que o indivíduo tem acerca da sua própria cognição, como reconhecimento do problema, definição do problema, representação do problema, formulação de estratégias, deslocação de recursos e, ainda, monitorização e avaliação da resolução do problema (Borkowski & Peck, 1986; Jackson & Butterfield, 1986, cit. por Sternberg, 2000); b) *habilidade de aprendizagem*, pode ser dividida em dois

componentes: explícita, que ocorre quando é feito um esforço no sentido de aprender, e implícita, que se verifica quando “*acidentalmente*” recolhemos informação, sem nenhum esforço sistemático; e c) *habilidade de pensamento*, que se subdivide em três tipos: 1) *habilidade de pensamento crítico* ou analítico que inclui a capacidade de analisar, criticar, julgar, avaliar, comparar e contrastar; 2) *habilidade de pensamento criativo* que inclui a capacidade de criar, descobrir, inventar, imaginar, supor e pensar no hipotético; e, por último, 3) *habilidade de pensamento prático*, que inclui a capacidade de aplicar, usar e praticar (Sternberg, 2000).

A *motivação* é outra parte absolutamente preponderante na excelência. Vários investigadores (e.g. John Adair; Katherine Benziger; Paul Hersey, cit. por Sisk, 2009) defendem que o comportamento de sucesso advém da interação entre variáveis situacionais e da *motivação para o sucesso*, sendo compreendida como uma importante parte da excelência (Feldhusen, 1986; Gardner, 1994, cit. por Sternberg, 2000). Podem ser tomadas em consideração dois tipos de motivação que desempenham um papel importante na excelência: a motivação para o sucesso e a motivação para a competência ou auto-eficácia. A primeira diz respeito aos sujeitos que são altamente motivados para o sucesso e que procuram riscos e desafios, de forma moderada, que são atraídos para tarefas que não se constituem nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis e que estão, constantemente, à procura de melhorar-se a si próprios e às suas conquistas. O segundo tipo de motivação verifica-se em pessoas que acreditam apenas nas suas capacidades para resolver um problema. A motivação é assim “um elemento indispensável para o sucesso académico [pois sem ele] o estudante nunca tentaria sequer aprender” (Sternberg, 2000, p. 62).

1.3. INDIVÍDUOS EXCELENTES

Estudantes que apresentam elevadas pontuações em testes de QI habitualmente são alunos excelentes, pois na sua habilidade em tarefas que implicam um maior nível de raciocínio está implícito um alto potencial ou uma elevada competência académica. Por outro lado, um aluno capaz de atingir elevados resultados em testes, projectos, trabalhos e na participação nas aulas pode ser considerado como um aluno excelente. No entanto, um aluno excelente não é apenas quem obtém elevados scores em testes de avaliação de QI ou tem imenso sucesso

nos trabalhos propostos em aula, é sim alguém que integra em si todos ou a combinação de alguns dos factores supramencionados (Bachinski, 2009). Nos estudos de Joyce VanTassel-Baska (cit. por Bachinski, 2009) encontraram-se evidências de que os alunos excelentes reflectem a importância, para eles mesmos, de uma auto-disciplina que organize.

No que diz respeito aos jovens adultos e adultos que apresentam desempenhos excelentes, no contexto do Ensino Superior, os estudos realizados com sujeitos entre os 18 e os 23 anos (idade tradicional dos alunos universitários) são ainda muito reduzidos e, a par do conceito de excelência académica em geral, a definição de excelência académica na universidade não reúne consenso. Os estudos realizados têm-se focado nos alunos brilhantes (com QI igual e superior a 180) ou nos alunos que ingressaram muito cedo na universidade e que passaram por esta fase de ensino mais rápido do que seria de esperar. Sabe-se, no entanto, que os alunos do Ensino Superior têm que fazer frente a alguns constrangimentos que podem influenciar o seu sucesso académico. Um deles é o *desgaste* que pertencer a uma academia pode acarretar. Neste sentido, Tinto (s.d. cit. por Gagliardi-Blea, 2000) defende que estes alunos têm maior probabilidade de se integrarem com sucesso nos sistemas académico e social da universidade se forem capazes de se distanciar de associações do passado, adoptando e aceitando as novas associações e normas de comportamento que surgirão neste novo contexto. Para mais, aspectos como a estabilidade emocional, o auto-conceito de competência académica, a capacidade de compromisso aos seus objectivos e o esforço que demonstram nas tarefas que levam a cabo, parecem também desempenhar um importante papel na predição da persistência dos alunos nesta fase da sua formação (Gagliardi-Blea, 2000). Por outro lado, a indecisão na *escolha da carreira* a seguir e o facto de ser um indivíduo com *multi-potencialidades* pode também ser um factor a interferir na excelência académica destes alunos. A capacidade de atingir elevados resultados em múltiplas áreas e o facto de criarem várias metas de carreira, pode levar à indecisão na escolha de uma área a seguir e também a uma falta de empenho no trabalho, pois não são capazes de integrar os inúmeros interesses e habilidades. Por sua vez, os estudantes que percebem o *ambiente universitário* de forma positiva e que se vêem integrados na cultura universitária, têm maiores probabilidades de permanecer neste ambiente e de obter sucesso académico (Gagliardi-Blea, 2000). Estas dificuldades surgem associadas ao facto destes alunos, muitas vezes, lutarem com um perfeccionismo exagerado ou medo de falhar que, aliado a dificuldades que possam surgir na

integração social em ambientes universitários (Gagliardi-Blea, 2000) contribui para um mal-estar generalizado que dificulta a obtenção de resultados academicamente excelentes.

No entanto, este sucesso pode ser e é, de facto, influenciado por inúmeros factores. As diferenças inter-individuais dependerão de uma mescla de aptidões e habilidades, características de personalidade, motivação e influência biológica, mas também da interacção destes factores com aspectos ambientais e a sua integração num contexto social mais alargado. Assim, os indivíduos excelentes podem atingir o seu sucesso através de comportamentos de persistência ou determinação na persecução dos seus objectivos, ou através da vontade de trabalhar arduamente a fim de realizar e demonstrar todo o seu potencial. É fulcral ainda que tenha aspiração a melhorar, que reconheça os seus interesses, competências e valores, pondo-os em prática (Schoon, 2000).

Por outro lado, também o facto de se nascer em famílias mais privilegiadas pode definir uma situação repleta de oportunidades favoráveis à realização das ambições e do potencial do indivíduo. Tem sido amplamente estudado o impacto que o background sócio-económico e educacional dos pais tem no tipo de interesses que as crianças são encorajadas a apresentar e ainda no sucesso educativo que atingem (e.g. Getzels & Jackson, 1961; Trost & Sieglen, 1992, cit. por Schoon, 2000), pois crianças em famílias com mais recursos têm mais oportunidades educativas, maior acesso a recursos financeiros para aceder a uma educação superior, modelos e relações com pessoas que lhes permitirão mais e melhores opções de futuro (Schulenberg, Voudracek & Crouter, 1984, cit. por Schoon, 2000).

Por último, também amplamente discutida é a importância que factores ambientais têm no desenvolvimento da excelência. De acordo com o estudo conduzido por Bloom (1985, cit. por Schoon), o desenvolvimento do talento requer certos tipos de suporte ambiental, determinadas experiências, tipos de ensino excelentes e encorajamento do ponto de vista motivacional em cada fase de desenvolvimento do indivíduo. Assim, aspectos como um forte compromisso emocional e de interesse, o desejo de atingir um maior nível de sucesso e a disposição para trabalhar arduamente “são qualidades cruciais presentes em todos os campos de sucesso” (Schoon, 2000, p. 221). Estas qualidades, de acordo com o autor, são adquiridas através da socialização, aprendidas em casa, com os professores ou com os pares e, obviamente, influenciadas pelo ambiente em que o indivíduo se encontra (Schoon, 2000).

CAPÍTULO 2 – PERSONALIDADE E EXCELÊNCIA ACADÉMICA

2.1. PERSONALIDADE

O modo como se define personalidade tem sofrido alterações, reflectindo os avanços teóricos e de avaliação no estudo da mesma. Se atentarmos a algumas definições de personalidade, perceberemos que há quase tantas definições quanto existem autores, escolas de pensamento e suas teorias e abordagens: a personalidade é a) “O que nos permite a predição de como a pessoa vai actuar em determinada situação” (Cattell, 1950, cit. por Carducci, 2009, pág. 4); b) “O padrão único dos traços de uma pessoa” (Guilford, 1961, cit. por Carducci, 2009, pág. 4); c) “A organização individual e dinâmica dos sistemas psicofísicos que determinam as suas características comportamentais e racionais” (Allport, 1961, cit. por Carducci, 2009, pág. 4); d) “O padrão comportamental distintivo (incluindo tanto pensamentos como afectos, ou seja, sentimentos, emoções e acções) que caracterizam cada indivíduo” (Mischel, 1999, cit. por Carducci, 2009, pág. 4); e) “Personalidade representa as características da pessoa que contribuem para padrões constantes de sentir, pensar e comportar-se” (Pervin & John, 2001, cit. por Carducci, 2009, pág. 4); entre muitas outras.

No entanto, e apesar da multiplicidade e diversidade de definições do conceito, consonantes com o pluralismo e diversidade das formas de pensar e caracterizar o ser humano e a sua personalidade, existem algumas características que são comuns e transversais às diferentes conceptualizações e definições encontradas na literatura: 1) a singularidade do indivíduo; 2) a consistência do comportamento; e 3) os conteúdos e processos de personalidade.

A grande maioria das definições de personalidade faz referência à *singularidade do indivíduo*. Apesar de o ser humano ser considerado único e irrepitível, esta unicidade pode ser explicada de diferentes modos, consoante a perspectiva teórica. A título de exemplo: a) o ponto de vista biológico, que defende a importância da genética e dos processos fisiológicos no desenvolvimento humano, enfatiza as diferenças em processos corporais, como os níveis hormonais ou funcionamento cerebral; b) o ponto de vista cognitivo enfatizará as diferenças individuais na interpretação de pistas envolventes e as expectativas e reforços comportamentais associadas a tais pistas ambientais; ou ainda c) o ponto de vista psicanalítico coloca o seu foco em forças internas e enfatizará as experiências marcantes da primeira infância; (Carducci, 2009).

Por outro lado, geralmente a noção de algum grau de continuidade na personalidade do indivíduo, ao longo da sua vida, é transversal às definições que se encontram de personalidade, sendo que, conseqüentemente, é comum tomar-se em consideração a *consistência do comportamento* (Carducci, 2009). No entanto, deve dizer-se que enfatizar a consistência do comportamento e uma certa continuidade da personalidade ao longo do tempo, não significa que a personalidade do indivíduo nunca mude ou que não sofra influências, contribuindo para a sua evolução e mudança ao longo da vida da pessoa. Parece claro que o ser humano passa por várias transformações e mudanças ao longo do seu desenvolvimento, no seu modo de ser e no seu aspecto. Esta evolução, influenciada por factores relacionados com o desenvolvimento humano, pode revelar-se em situações distintas, pois se por um lado, pode acontecer que a essência, a base de funcionamento e comportamento da pessoa se mantenham, permitindo aos outros, e a ela própria, que se reconheçam, por outro, a pessoa pode transformar-se e apresentar mudanças tão profundas que parece não ser a mesma pessoa. (Chaves, 1992).

Por último, importa mencionar que, nas palavras de Gordon W. Allport (1937, cit. por Carducci, 2009, p. 5): “A personalidade é algo que faz alguma coisa”. Neste sentido, Allport refere-se ao *conteúdo* e, ao mesmo tempo, ao *processo* da personalidade, à sua natureza dinâmica, através da qual os conteúdos da personalidade influenciam os pensamentos, sentimentos e comportamentos do indivíduo (Carducci, 2009), sendo que estas características, as de conteúdo (do que é) e as referentes ao processo da personalidade estão inter-relacionadas.

2.2. TEORIAS DA PERSONALIDADE

2.2.1. PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

De acordo com a perspectiva psicodinâmica, os actos e os pensamentos do indivíduo são apenas a expressão exterior de um conjunto de experiências, que derivarão de acontecimentos da primeira infância. (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2007). Por outras palavras, nesta perspectiva é dada especial atenção ao que não se pode ver ou ouvir declaradamente, sendo, assim, necessário um olhar mais profundo para o que o indivíduo parece ser, sentir e pensar. Neste sentido, e no que concerne à abordagem psicodinâmica, o que se conseguir depreender das entrelinhas “é a

essência de toda a personalidade humana” (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007, pág. 970).

Será, neste caso, pertinente fazer referência à perspectiva de Sigmund Freud, considerado Pai da Psicanálise, pois é da sua abordagem que a hoje chamada Perspectiva Psicodinâmica deriva. A Psicanálise enquanto sistema de personalidade, começa por abranger, no seu estudo e investigação, áreas ignoradas ou deixadas ao esquecimento por outras perspectivas, como as forças do inconsciente, os conflitos existentes e as consequências dessas forças e conflitos no comportamento (Schultz & Schultz, 1994).

Freud defendia que as *pulsões* pudessem estar adormecidas ou dominadas num mundo interno e inalcançável ao conhecimento do indivíduo. No entanto, em determinado momento, tais impulsos aparecerão, reafirmar-se-ão e definirão alguns dos comportamentos expressos da pessoa (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007). Neste sentido, Freud, em conjunto com Josef Breuer, considerou que recordações e pulsões adormecidas a certa altura forçariam o seu caminho até à superfície do consciente da pessoa, dar-se-ia o momento em que existiria uma “libertação explosiva das emoções até então rejeitadas” (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007, pág. 972) fazendo o indivíduo lembrar e descrever os conflitos inconscientes, transferindo-o para o consciente e assim permitindo a sua expressão (Schultz & Schultz, 1994). Estas recordações mantidas nas ‘entrelinhas’ das vidas de cada um, de acordo com Freud, estariam *recalcadas*, pois provocariam ansiedade ou algum tipo de desconforto. Este recalçamento consistiria no facto de actos, pensamentos, emoções ou lembranças serem colocados fora do consciente do indivíduo, por forças “protectoras e repressivas”, de forma a evitar que a pessoa experienciasse sentimentos de ansiedade ou desconforto (Schultz & Schultz, 1994).

Na tentativa de minimizar as consequências deste sentimento de ansiedade, Freud, nos seus estudos de caso, chegou à conclusão de que o indivíduo desenvolve alguns mecanismos – *mecanismos de defesa* – que possam camuflar os sentimentos que surgem ligados à ansiedade sentida em alguns momentos. São eles:

a) *Recalcamento*, que pode ser considerado como o mecanismo de defesa inicial, que protege o indivíduo da ansiedade. Como referido, existe o impedimento, por parte do ego, da entrada na consciência de determinado impulso indesejado do *id*, eliminando involuntariamente algumas lembranças ou percepções da consciência que provoquem desconforto (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007; Neto, Gauer & Furtado, 2003; Schultz & Schultz, 1994);

b) *Formação Reactiva*, no qual o desejo recalcado é substituído por outro, diametralmente oposto. Isto é, o ódio pode ser substituído por amor, a crueldade por gentileza, etc., numa clara inversão do verdadeiro desejo (ibidem);

c) *Isolamento*: que é responsável pelo facto de algumas das lembranças recalçadas podem emergir à consciência, mas despegadas das emoções, geralmente dolorosas, com que se relacionam. Neste sentido, o indivíduo consegue relatar as experiências de forma detalhada, mas é incapaz de recordar e sentir as emoções que as acompanham (ibidem);

d) *Anulação*: que consiste na acção de contestar ou anular o prejuízo ou dano que, inconscientemente, o indivíduo imagina que os seus desejos ou fantasias podem causar. Mais do que actuar de forma oposta ao desejo que recalca, neste caso, poderá anular ou negar as consequências da própria fantasia (ibidem);

e) *Negação*: consiste na negação de uma ameaça externa ou de um acontecimento traumático. Factos da realidade são rejeitados e substituídos por fantasias mais gratificantes, ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito formula os seus desejos, nega que sejam seus (ibidem);

f) *Projectação*: define-se como sendo a atribuição de um impulso perturbador a outra pessoa, ou seja, é mais uma forma de atribuir a outra pessoa os próprios desejos inaceitáveis. (ibidem);

g) *Regressão*: será o regresso a um período mais gratificante, acompanhado da existência de um comportamento dependente e infantil característico do período mais seguro a que o indivíduo regressa (ibidem);

h) *Deslocamento*: prende-se com a transferência de uma atitude emocional de um objecto para outro, considerado menos ameaçador ou simplesmente neutro (ibidem);

i) *Racionalização*: consiste na reinterpretação do comportamento para torná-lo mais aceitável e menos ameaçador, ou seja, permite justificar os actos do indivíduo (ibidem);

j) *Sublimação*: pode definir-se como sendo a alteração ou o deslocamento dos impulsos do *id* transformando as pulsões em comportamentos socialmente aceitáveis (ibidem).

Por outro lado, a teoria da personalidade de Sigmund Freud apresentava um conflito entre três forças internas ao indivíduo: *id*, *ego* e *superego*.

O *id*, de acordo com o psicanalista, é “um caldeirão cheio de excitações efervescentes. O *id* desconhece o julgamento de valores, o bem e o mal, a

moralidade” (Freud, 1933, cit. por Schultz & Schultz, 1994, pág. 372), sendo a parte mais primitiva da personalidade. As forças do *id* procuram a satisfação imediata sem respeitar as circunstâncias da realidade, funcionando de acordo com o princípio do prazer – a satisfação, aqui e agora, das suas necessidades, independentemente das circunstâncias e possíveis consequências. Contém a nossa energia psíquica básica, a *libido*, expressa-se por meio da redução da tensão e representa todas as pulsões biológicas básicas: comer, beber, estar confortavelmente aquecido, e, acima de tudo, a obtenção de prazer sexual (Schultz & Schultz, 1994; Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

Neste sentido, urge a presença de uma força que proporcione ao *id* alguma relação com a realidade, visto que os seus esforços para alcançar o prazer não conhecem quaisquer distinções entre o sujeito e o mundo exterior; é esta a função do *ego*. Este serve como mediador ou facilitador na interação entre *id* e as circunstâncias do mundo externo, do mundo real. Ao contrário do primeiro, o *ego* tem consciência da realidade, manipula-a e, dessa forma, regula o *id*. Obedece ao princípio da realidade, travando as demandas em busca do prazer. O *ego* deriva do *id* e tenta satisfazê-lo, mas fá-lo pragmaticamente, de acordo com o mundo real e respectivas exigências (Schultz & Schultz, 1994; Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

Por último, deve fazer-se referência ao *superego*, que se desenvolve desde o início da vida, quando a criança assimila as primeiras regras, desenvolvendo-se um novo padrão de resposta que decide se o *ego* esteve, em determinada situação, correcto ou incorrecto. O comportamento inadequado sujeito à punição torna-se parte do consciente da criança e o comportamento que aprendeu como aceitável torna-se o padrão de assertividade que a criança respeitará ao longo da sua vida. Deve referir-se que o *superego* está em conflito directo com o *id*, pois tenta inibir completamente a sua satisfação. Emite “imperativos absolutos e irracionais” e se o *ego* cede às suas directrizes, bloqueará as pulsões do *id* recorrendo ao recalçamento. Em poucas palavras, o *superego* é o aspecto moral da personalidade, produto da interiorização dos valores e padrões recebidos dos pais e da sociedade, em geral (Schultz & Schultz, 1994; Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007, p. 977).

Segundo o psicanalista, estes conflitos inconscientes derivam de certos acontecimentos críticos dos primeiros anos de vida e conflitos fazem ainda parte do processo de crescimento do ser humano que se divide em vários estádios de desenvolvimento, sendo que “todos os seres humanos passam por uma sucessão de ocorrências significativas, bastante semelhantes no início da vida (...) e é este

passado da infância que molda a nossa personalidade” (Freud, 1905, cit. por Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007, p. 981).

A sua teoria de desenvolvimento psicosexual pressupõe estádios distintos, cada um construído sobre as realizações do anterior em que o indivíduo apenas evolui para o estágio seguinte quando as exigências do anterior são satisfeitas. Importante referir também que, em cada um dos estádios, o prazer que o indivíduo procura obtém-se através de determinadas zonas do corpo, as chamadas *zonas erógenas*, que são a boca, o ânus e os órgãos genitais.

Assim, o primeiro é o chamado *estádio oral*. Este decorre aproximadamente durante o primeiro ano de vida e a criança busca o prazer através da boca, através da alimentação. Neste período, é a altura do desmame que constitui o conflito relacional e a sua resolução significa o avançar para o seguinte estágio, o *estádio anal*. Este estágio acontece, sensivelmente, no segundo ano de vida e a zona erógena situa-se no ânus e a obtenção do prazer acontece, de modo geral, através do controlo dos esfíncteres. Trata-se da obtenção de algum controlo e manipulação da expulsão ou retenção de objectos que passam dentro de si, transformando-se numa “moeda de troca entre a criança e o adulto” (Golse, 2005, pág. 31). Do ponto de vista evolutivo, segue-se o *estádio fálico*, abrangendo o terceiro ano de vida e é um período de auto-afirmação. A zona erógena será, então, os órgãos genitais. No entanto, estes órgãos não são concebidos de forma estritamente sexual, mas sim como portadores de poder ou completude (Golse, 2005; Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

É neste estágio que ocorre um dos pontos de maior referência na perspectiva de Freud, e, segundo a abordagem do psicanalista, um acontecimento maior no desenvolvimento da personalidade, um momento chave e estruturante para o desenvolvimento humano: o momento do *Complexo de Édipo* (Golse, 2005). De forma absolutamente sucinta, este período é representado por uma supressão de um dos progenitores em prol de uma aproximação do amor do outro, sendo este um “amor contrariado: contrariado pelo interior, porque atracção por um progenitor implica uma certa renúncia ao outro” (Golse, 2005, pág. 38). Devido à ansiedade que este conflito cria na criança, esta tenta acabar com os sentimentos de ressentimento em relação ao progenitor do mesmo sexo e acaba por se identificar com ele (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007). Finalmente, a ‘resolução’ do complexo de Édipo implica um crescimento e torna-se numa fase em que já não importa o ‘ter’, mas sim o ‘ser’. Para Freud, o conflito edipiano permite que a criança, a pouco e pouco, se transforme num

ser organizado que toma consciência de uma realidade interna e que se reconheça como ser separado dos seus pais (Golse, 2005).

De seguida surge o *estádio* ou *período de latência*, no qual os impulsos sexuais são postos de parte, um tanto ou quanto esquecidos, em grande parte devido aos anos de pulsões sexuais recalcadas. É um período que se compreende, sensivelmente, entre os 7 e os 12 anos de idade e permite à criança desprender-se dos conflitos sexuais do(s) período(s) anterior(es). Neste sentido, surgem sentimentos de ternura, de devoção e de respeito para com as imagens parentais, começando a haver lugar para uma disponibilidade particular da criança para as aprendizagens pedagógicas (Golse, 2005; Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007). O último estágio por que o ser humano passa no seu desenvolvimento psicosexual e na construção da sua personalidade é o *estádio genital*. Este estágio não será considerado estágio semelhante aos anteriores, mas sim um período de rompimento com o estágio de latência e o início da adolescência. Nesta altura, os desafios são de características diferentes. A adolescência está ligada a uma crise de identificação em que o indivíduo experimenta angústias intensas no que diz respeito à autenticidade do seu corpo, do seu sexo e de si mesmo. As transformações físicas são notórias e bem conhecidas, existindo, neste período, uma reactivação da problemática edipiana, na tentativa de se conhecer enquanto entidade sexual. É ainda nesta altura que o adolescente pode expressar sentimentos de vergonha perante a impossibilidade que sente de se mostrar à altura dos ideais que os pais têm a seu respeito (Golse, 2005; Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

No entanto, ao longo do seu trabalho, Freud ficou convencido de que o que realmente importa nestes estádios não é a região anatómica específica pela qual a criança consegue o prazer no momento, mas sim as formas de relacionamento com outras pessoas, sendo que “o grau de persistência dos padrões sociais precoces é um determinante importante da personalidade adulta” (Freud, 1940, cit. por Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007, p. 989).

2.2.2. PERSPECTIVA COGNITIVA

A perspectiva cognitiva centra-se nos processos cognitivos do indivíduo, apesar de não descurar o seu mundo exterior. Este enfoque na cognição de cada sujeito não se verifica noutras teorias, que se centram em aspectos externos ao mesmo. A

abordagem cognitiva da personalidade compreende o Homem como um “cientista implícito”, capaz de predizer o ambiente. Por sua vez, a forma como o indivíduo se comporta pode ser motivado pelo facto de ser “submergido por muita informação”. Esta informação, por ser imensa, acaba por ser seleccionada para que se aprenda da mesma e se apliquem tais conhecimentos na restante, economizando assim os recursos mentais. Para mais, o modo como o indivíduo organiza, trata, armazena e relembra as suas experiências (Lemaire, 2000, cit. por Hansenne, 2003), ou seja, como trata a informação, está relacionado com uma ordem imposta às experiências, ou esquemas mentais da informação, que serão utilizadas para reconhecer e compreender os acontecimentos, guiando o indivíduo (Hansenne, 2003, p. 184).

Segundo Kelly (1955, cit. por Hansenne, 2003) cada indivíduo é comandado por um princípio interno, que define a forma como o mesmo organiza os acontecimentos do mundo exterior. O autor defende, neste sentido, que os processos cognitivos representam a característica dominante da personalidade. Este mecanismo, ainda que interno, é influenciado por um elemento externo: as relações sociais.

Posteriormente surge a teoria de Mischel (1977, cit. por Hansenne, 2003) que sempre recusou a noção de traços de personalidade, pois, segundo o autor, não existem elementos estáveis e invariantes que determinem o funcionamento humano, independentemente do contexto, pois o indivíduo comporta-se de modo distinto em função das situações a que está exposto, introduzindo ainda uma avaliação fenomenológica da personalidade: “se quiser conhecer alguém, peça-lhe para se descrever” (p. 186). De acordo com o seu ponto de vista, o comportamento do indivíduo dependerá da situação em que se encontra, pois decidirá comportar-se de forma distinta em diferentes contextos, mas não só, comportar-se-á de determinado modo mediante os traços de personalidade daqueles com quem deverá interagir. “Portanto, adaptamo-nos ao ambiente e ao interlocutor” (Hansenne, 2003, p. 186). Para explicar os dados existentes, contraditórios, relacionados com a estabilidade dos traços e com a variabilidade dos comportamentos observados, Mischel e Shoda (1995) defendem que as diferenças individuais dependem da forma como codificam as suas experiências, mas também das suas expectativas, crenças e objectivos, factores estes que, por sua vez, interagem com o exterior.

Por outro lado, Mischel (cit. por Hansenne, 2003) defende uma teoria da personalidade, tendo em conta cinco categorias de variáveis cognitivas. A primeira é a *competência*, que diz respeito às qualidades cognitivas para realizar um comportamento, ou seja, o conhecimento da forma a comportar-se para obter o que

deseja e o sucesso em levá-lo a cabo de forma eficaz. Não é necessário deter várias competências, mas é importante deter competências em vários domínios importantes na vida do indivíduo, sendo um processo que se constrói ao longo do tempo e também com base em experiências já vividas. A segunda tem a ver com as *estratégias de codificação*, que se refere ao modo como o indivíduo percepção o mundo e também com os seus esquemas mentais, supramencionados. O que experienciamos depende da forma como interpretamos e categorizamos os acontecimentos, ou seja, não são as situações específicas que determinarão os comportamentos, mas sim a visão pessoal de cada um acerca do que experienciamos. “Duas pessoas não reagem da mesma maneira face a uma dada situação, pois vivem-na de maneira diferente” (Hansenne, p. 187). A terceira variável tem a ver com as *expectativas* dos sujeitos, sendo que existem dois tipos: i) face a estímulos conhecidos, esperamos determinados acontecimentos e ii) quando nos comportamos de certa forma, esperamos determinados efeitos no ambiente que nos rodeia. Se estas expectativas forem correspondidas, significa que o comportamento era o adequado e se oposto acontecer, significa que o comportamento deve ser revisto, pois não se coaduna com o contexto onde ocorreu, sendo desta forma que “podemos afinar os nossos comportamentos, bem como as representações mentais que temos do nosso meio” (Hansenne, p. 188). A quarta refere-se aos valores subjectivos de cada pessoa, ou seja, o que cada indivíduo espera dos seus comportamentos e o que a motiva a reagir e a quinta variável corresponde aos *sistemas de auto-regulação e planos*, que se referem ao facto de o indivíduo ter objectivos de vida, fazendo planos e reunindo esforços para que estes planos e objectivos se cumpram.

2.2.3. PERSPECTIVA PSICBIOLÓGICA

A perspectiva psicobiológica, e as teorias que abordaremos de seguida, propõem modelos “causais das diferenças inter-individuais”, ou seja, colocam o enfoque na relação entre as diferenças individuais e variáveis psicobiológicas. Esta perspectiva assenta ainda nas evidências encontradas referentes ao facto de que determinadas partes do cérebro estão implicadas em certos comportamentos e que determinados neurotransmissores têm uma “relação mais sustentada do que outros com determinadas actividades comportamentais” (Hansenne, 2003, p. 214).

Na teoria de Gray (1970, 1982, cit. por Hansenne, 2003) os determinantes biológicos do funcionamento humano têm grande destaque e as suas investigações foram conduzidas através da observação dos comportamentos de animais que eram colocados em situações de recompensa e punição. Esta teoria fundamenta-se em 2 factores: a *ansiedade* e a *impulsividade*. Os comportamentos de ansiedade ocorrerão mediante uma reacção emocional intensa quando o indivíduo é exposto a acontecimentos novos, a acontecimentos que podem ser sancionados (por punição) e ainda os que não são reforçados ou os que são percebidos como perigosos. Os comportamentos impulsivos, por sua vez, ocorrerão mediante uma reacção “mais importante” a acontecimentos ligados à recompensa. Para mais, na base dos comportamentos de ansiedade, Gray assume que está o *sistema de inibição comportamental*, que é constituído “pelo sistema septo-hipocâmpico, pelos seus aferentes noradrenérgicos e serotoninérgicos do tronco cerebral e respectivas projecções corticais no sentido dos lobos frontais. Uma excitação destes sistemas induz uma inibição da resposta, que obedece a um *stop neuronal*” (Hansenne, 2003, p. 215). Por sua vez, na base dos comportamentos de impulsividade estará o *sistema de facilitação comportamental*, que “compreende os gânglios da base e as respectivas projecções dopaminérgicas no córtex, encaminha os indivíduos no sentido dos objectos atraentes e convidativos”, ou seja, conduz os indivíduos para o que os mesmos desejam e procuram (Hansenne, p. 216).

Por outro lado surge o modelo de Tellegen (1985, cit. por Hansenne, 2003) que compreende 3 dimensões fundamentais: *emoção positiva*, *emoção negativa* e *constrangimento*, que se relacionam com os três factores da teoria de Eysenck (a desenvolver posteriormente): extroversão, neuroticismo e psicoticismo. As emoções positivas são a esperança, a felicidade, a excitação e a energia, reflectindo a antecipação do atingir do objectivo pretendido, do objecto cobiçado. As emoções negativas são o desgosto, o medo, a tristeza ou a cólera e compelem o indivíduo a evitar o objecto, evidenciando comportamentos de inibição. Por sua vez, o constrangimento é a dimensão que revela o controlo dos comportamentos e o “tradicionalismo” (Hansenne, p. 217).

Posteriormente analisamos a teoria de Zuckerman (1985, 1990, cit. por Hansenne, 2003), que se assume como um modelo alternativo ao modelo dos cinco factores, delineado através do uso do método de análise factorial e dos dados recolhidos de vários questionários, um dos quais o Questionário de Personalidade de Eysenck. Uma das características mais estudadas e trabalhadas pelo autor foi a

procura de sensações, que se verifica quando o indivíduo procura sensações como velocidades elevadas, desportos radicais, abuso do álcool, manter uma sexualidade muito activa ou envolver-se em lutas. No entanto, este modelo apresenta diferentes versões. O modelo dos três factores era constituído pelos factores *sociabilidade*, *emocionalidade* e *procura impulsiva de sensações de carácter anti-social*, muito próxima do factor *procura de sensações*, supramencionado, mas de um ponto de vista mais anti-social. Num modelo de cinco factores, outras das versões da teoria de Zuckerman, o factor extroversão subdivide-se em duas componentes: *extroversão-sociabilidade* e *extroversão-actividade* e o factor *sensações agressivas* é acrescentado ao que se refere à procura impulsiva de sensações de carácter anti-social. Existe ainda a versão relacionada com um modelo de 7 factores, no qual a *procura de sensações agressivas* subdivide-se em duas componentes, cólera e ansiedade, a *procura de sensações* também se divide em duas componentes, *autonomia* e *conformidade*, aos quais se acrescenta o factor impulsividade. Após alguns estudos, outras versões surgem e o número de factores constituintes diminui de novo para cinco e aumenta para seis, numa última solução (Hansenne, 2003).

Por último, importa mencionar o modelo biossocial de Cloninger (1987, cit. por Hansenne, 2003), que se desenvolve com base nos conceitos de temperamento e caracteres. O seu modelo começou por ser constituído por três temperamentos, aos quais, posteriormente, foram acrescentados três caracteres e mais um temperamento. Estes temperamentos compreendiam três dimensões que descreviam as tendências para *evitar*, *inibir* ou *manter* comportamentos que, por sua vez, correspondem a três dimensões “base que se observam em diferentes culturas”: a *cólera para a procura de novidade*, o *receio para o evitamento do perigo* e o *amor para a dependência da recompensa* (Svrakic et al., 1991, cit. por Hansenne, 2003, p. 220). Por seu lado, estas três dimensões associar-se-ão a três químicos particulares e esta relação não é absoluta e exclusiva, sendo que as dimensões estão mutuamente ligadas e outros neurotransmissores e hormonas influenciam o comportamento humano (Hansenne, 2003). Como mencionado, os caracteres e mais um temperamento foram posteriormente acrescentados à teoria de Cloninger, subindo o número de dimensões de personalidade para sete. O temperamento acrescentado é a persistência, que se define como a “tendência de um indivíduo para prosseguir um determinado comportamento, sem ter em consideração as respectivas consequências” (Hansenne, 2003, p. 225). Por outro lado, os caracteres são as “dimensões da personalidade determinadas pela aprendizagem social e pela aprendizagem cognitiva”, ou seja, não

são influenciados por factores hereditários. Modulam a expressão dos temperamentos e são a *auto-determinação*, que se define como “a aptidão de um indivíduo para controlar, regular e adaptar os seus comportamentos no intuito de fazer face a uma situação conforme os seus valores e orientações pessoais”; a *cooperação*, que “toma em consideração a aceitação dos outros: um indivíduo cooperante é descrito como tolerante, sociável, empático, disponível para ajudar e compadecido”; e a transcendência, que “corresponde à dimensão espiritual da personalidade”. Esta dimensão é única e pouco explorada noutras teorias e toma em consideração o facto de as pessoas possuírem crenças muito diversas (Hansenne, 2003, p. 225). Por último, importa mencionar que os temperamentos são responsáveis por reacções passivas e predeterminadas, face a diferentes estímulos, e os caracteres determinam reacções conscientes, relacionadas com processos “cognitivos evoluídos, como a formação conceptual” (Hansenne, 2003, p. 226).

Por outro lado, “a história da percepção científica do papel dos processos biológicos no estudo da personalidade é longa e rica, datando de alguns dos mais precoces pontos de vista da personalidade” (Carducci, 2009, pág. 320) e “a ênfase da abordagem biológica está na investigação de como a genética, a evolução, a bioquímica e os processos corporais contribuem para o funcionamento e desenvolvimento da personalidade” (Carducci, 2009, pág. 321). O ponto de vista biológico assume que determinados factores biológicos têm um papel preponderante na formação e desenvolvimento da personalidade.

Um dos pontos centrais da abordagem biológica na compreensão da personalidade é o papel dos genes, do código genético que cada ser humano traz consigo quando nasce e, por conseguinte, da hereditariedade. A hereditariedade é uma estimativa baseada em várias observações de diversos indivíduos de determinado grupo, relativamente a diferenças geneticamente determinadas em dimensões físicas, cognitivas ou de personalidade e que podem ser explicadas do ponto de vista genético ou da hereditariedade (Carducci, 2009).

As provas de que alguns efeitos genéticos são bastante consideráveis na personalidade humana provêm de estudos com gémeos – monozigóticos e dizigóticos - e com crianças adoptadas. Neste sentido, em vários estudos, os gémeos idênticos apresentam mais características de personalidade em comum do que gémeos fraternos, como seria de esperar (e.g. Buss & Plomin, 1984; Zuckerman, 1987, cit. por Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

No entanto, deve referir-se que a abordagem biológica não descarta o lado social do ser humano e a relevância que tal característica representa na formação e desenvolvimento da personalidade. Assim, a hipótese básica de uma interação biossocial, contemplada pela referida perspectiva, prende-se com o facto de a personalidade poder ser entendida considerando as características biológicas únicas relacionadas com o contexto dos factores sociais (Carducci, 2009).

Neste sentido, surge a hipótese de serem as diferenças entre famílias que expliquem as distinções encontradas, como por exemplo, o estatuto socioeconómico, a religião dos pais ou a escolha do modelo parental utilizado na educação dos filhos. No entanto, algumas investigações parecem refutar este factor. Plomin e Daniels (s.d., cit. por Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007) defendem que estas diferenças entre famílias têm, de facto, pouca relevância na determinação da personalidade e a confirmação é apresentada em estudos com crianças adoptadas. Nestes estudos (Plomin & Daniels, 1987; Loehlin, 1982, cit. por Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007), conclui-se:

“Se as diferenças entre famílias, quanto ao ambiente, desempenhassem um papel significativo na determinação dos traços de personalidade, esperar-se-ia uma correlação razoável entre as notas do traço de crianças adoptadas e dos seus irmãos adoptivos. Mas os factos mostram evidências diferentes” (pág. 951).

No entanto, as diferenças continuam a existir, não podendo ser postas de parte. De acordo com Plomin e Daniels (s.d., cit. por Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007) a resposta está nas diferenças que se encontram dentro das próprias famílias, ou seja, das vivências de cada um dentro da família a que pertencem. Aspectos como o modo como os pais tratam cada um dos filhos ou os acontecimentos trágicos por que cada um passa, os amigos, professores ou grupos de colegas que acompanham o indivíduo no seu desenvolvimento são a resposta para as constantes diferenças encontradas nas investigações e encontradas em cada pessoa.

Concluindo, um importante factor de desenvolvimento humano é a interação recíproca entre a organização genética do ser humano e o ambiente que o rodeia. Assim, ambos os factores contribuem para a formação e desenvolvimento da personalidade. Neste sentido, um ponto que deve ser vincado e não deixado ao esquecimento é que o ser humano é um organismo biológico e social, por natureza. Estes dois aspectos não operam independentemente, mas sim de forma interactiva e recíproca (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007; Carducci, 2009).

2.2.4. PERSPECTIVA DOS TRAÇOS

Segundo algumas teorias factoriais, a personalidade pode ser entendida como um conjunto de padrões estáveis das dimensões afectivas, cognitivas e comportamentais dos seres humanos. Por sua parte, “a teoria dos traços procura explicar as diferenças entre o que as pessoas fazem, mediante a referência a algo que existe dentro delas, recorrendo a predisposições internas estáveis e talvez inatas, os traços” (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007, pág. 955). Ou seja, o ponto de vista da teoria dos traços pretende descrever os indivíduos usando um conjunto determinado de atributos, ou seja, tenta caracterizar as pessoas recorrendo a traços básicos.

Esta perspectiva assenta em quatro pressupostos básicos: *cognoscibilidade*, *racionalidade*, *variabilidade* e *pro-actividade* (McCrae & Costa, 1996; 2008). O pressuposto da *cognoscibilidade* assume que a personalidade é um objecto próprio de estudo científico, defendendo que há muito a ganhar com a avaliação e investigação da personalidade dos indivíduos e de grupos. Por sua vez, o pressuposto da *racionalidade* assume que as pessoas são, geralmente, capazes de se entenderem a si próprios e aos outros (Funder, 1995, cit. por McCrae & Costa, 2008). A *variabilidade* defende que as pessoas diferem entre si em formas significativas do ponto de vista psicológico, procurando uma resposta única acerca do modo de funcionamento do ser humano. Por último, *pro-actividade* assume que o *locus causal* do comportamento humano deve ser encontrado na própria pessoa. Apesar de as pessoas não serem mestres absolutos do seu destino, e de se distinguirem entre si e no controlo que têm sobre as suas vidas, é relevante a procura da origem dos comportamentos nas características de personalidade de cada um, pois o indivíduo não é um “sujeito passivo das circunstâncias da sua vida ou organismos vazios programados por histórias de reforços” (McCrae & Costa, 2008, p. 162). A personalidade está activamente envolvida no desenvolvimento da vida de cada um (Soldz & Vaillant, 1999, cit. por McCrae & Costa, 2008; 1996).

Ao longo do processo de investigação, o número de dimensões primárias tornou-se mais pequeno e o estudo de Norman (s.d., cit. por Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007) destacou as *Cinco Grandes* dimensões (também conhecidas como o Modelo dos Cinco Factores) da personalidade: extroversão, neuroticismo, amabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência. No entanto, e apesar do aparente domínio do Modelo dos Cinco Factores, existe ainda alguma discordância, por parte de alguns autores (e.g. Almagor, Tellegen e Waller, 1995, cit. por Weiner, 2003) em relação ao

número de dimensões necessárias para representar as estruturas da personalidade. Eysenck, por exemplo, tentou definir a personalidade em apenas duas dimensões: neuroticismo/estabilidade emocional e extroversão/introversão (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007), sendo que posteriormente outra dimensão foi acrescentada ao seu modelo: Psicoticismo.

Neste sentido, duas das teorias mais importantes e clássicas acerca da personalidade são as desenvolvidas por R. B. Cattell e H. J. Eysenck.

Cattell constituiu uma viragem no estudo da personalidade, abordando-a de uma forma muito distinta do que até então se fazia. Definia personalidade como “o que permite uma predição do que uma pessoa vai fazer, numa determinada situação”, propondo inclusive uma fórmula matemática para a predição do comportamento: $R = f(S \times P)$, na qual R seria a natureza e intensidade de uma resposta, S a situação em que a pessoa estaria colocada e P seria a natureza da personalidade da pessoa. Neste sentido seria “possível determinar de que forma o indivíduo vai comportar-se, se conhecermos a sua personalidade, bem como o contexto em que o mesmo indivíduo se encontra” (Hansenne, 2003, p. 197). Na construção de sua teoria, o autor partiu da abordagem léxica, que utiliza os descritores encontrados na linguagem natural das pessoas como fonte para encontrar as principais características da personalidade humana (García, 2006, cit. por Silva et al. 2007) e a sua pesquisa resultou num modelo baseado em 16 factores primários que, posteriormente, se combinam a seis factores de segunda ordem (Eber & Tatsuoka; García, 2006, cit. por Silva et al. 2007). Para o autor, os traços eram a “dimensão base” da personalidade, definindo-as como permanentes, herdadas e que se desenvolvem ao longo da vida, adoptando uma concepção hierárquica dos traços. Deste modo, existiriam *traços comuns*, que podem ser medidos em todos os indivíduos, pelo mesmo teste, e *traços únicos*, que seriam específicos a cada indivíduo, não existindo necessariamente noutros indivíduos. No topo da sua hierarquia estaria os *supertraços* que incluem os outros. Cattell definiu ainda traços *fontes* e traços de *superfície*. Os primeiros seriam os traços de base e que estão ligados a três categorias: i) habilidade (a forma como realizamos uma tarefa); ii) temperamento e emoções (emocional vs estável) e iii) dinâmicos (motivações e interesses). Os traços de superfície seriam características de personalidade que estão correlacionadas, seriam características visíveis (Hansenne, 2003).

Por outro lado, surge a teoria de Eysenck que não se baseia nas características de linguagem de cada indivíduo, mas sim em parâmetros biológicos encontrados nos

traços (Silva et al. 2007). Também Eysenck definiu uma organização hierárquica da personalidade, na qual distinguia 4 níveis: os tipos, os traços, as respostas habituais e as respostas específicas. Os traços seriam o resultado das correlações entre as respostas habituais do indivíduo e seriam agrupados em tipos (*superfactores* ou factores de *segunda ordem*). São eles E (Extroversão – Introversão), N (Neuroticismo – Estabilidade Emocional) e P (Psicoticismo – Força do EU). Cada uma destas dimensões é composta por traços que, por sua vez, são compostos por respostas habituais e respostas específicas (Hansenne, 2003).

De referir ainda que Allport foi o primeiro a utilizar o termo *traço* de personalidade (Hansenne, 2003) e que responderiam a determinados critérios: 1) são definidos de forma clara; 2) são mais do que um hábito, 3) a sua natureza não é puramente lógica; 4) eles existem e são observáveis; 5) a sua existência pode ser empiricamente demonstrada; 6) os traços interagem entre si; 7) não são objecto de julgamento moral algum; 8) são distribuídos normalmente na população; e 9) um comportamento inconsistente com um traço não constitui uma prova da não existência desse traço (Hansenne, 2003, p. 194).

Surge então, o modelo dos cinco factores, contra o qual Eysenck tecia agressivas críticas e que é definido como “uma organização abrangente da estrutura dos traços da personalidade” (Lima & Simões, 2000, p. 171) ou ainda, “uma generalização empírica acerca da covariação de traços de personalidade” (McCrae & Costa, 2008, p. 159). Este modelo, que se apresenta *ateórico* e baseado nas regularidades empíricas e estatísticas encontradas (e.g. John, 1990; Buss, 1991, cit. por Lima & Simões, 2000), e por isto criticado por alguns autores (e.g. Eysenck, 1993; Briggs, 1992, cit. por Lima & Simões, 2000), é um modelo que assume que a descrição da personalidade deve preceder, e não seguir, as teorias deste constructo. No entanto, e apesar das várias críticas ao modelo ou posições contrárias ao que este defende, os traços de personalidade têm sido ampla e empiricamente avaliados por psicólogos como Francis Galton, Gordon Allport ou Hans Eysenck que, embora defendam modelos teóricos subjacentes distintos, do ponto de vista empírico, variáveis relativas a outras diferenças individuais surgem relacionadas com os traços (McCrae & Costa, 1988; 1989; 2008).

Os cinco factores a que habitualmente nos referimos são: Neuroticismo (N), Extroversão (E), Abertura à Experiência (O), Amabilidade (A) (ou agradabilidade) e Conscienciosidade (C) e têm sido utilizados, de forma algo transversal, em inúmeros instrumentos de avaliação, como sejam auto-relatos de descrições subjectivas de

traços, questionários que medem motivação e necessidades, em avaliações de excelência e ainda em clusters de perturbações de personalidade (McCrae & Costa, 2008).

Embora o Modelo dos Cinco Factores não possa ser considerado uma teoria, por si só, McCrae e John (1992, cit. por McCrae & Costa, 2008), defendem que este modelo implicitamente adopta os pressupostos da Teoria dos Traços, que define que os indivíduos podem ser caracterizados em termos de padrões, relativamente constantes, de pensamentos, sentimentos e acções. Estes traços poderão ser quantitativamente avaliados e mostram alguma consistência transversal à situação que avaliam e têm, ao longo do tempo, conquistado o seu lugar no campo da investigação e da teoria acerca da personalidade, pois são capazes de explicar muito do que define o ser humano, sendo que enfatizam padrões, mais ou menos consistentes e recorrentes, de comportamento. Estes padrões, por sua vez, caracterizam o indivíduo e o diferenciam dos outros, permitindo a descoberta de generalizações empíricas acerca de como outros indivíduos, com os mesmos traços, provavelmente agirão (McCrae & Costa, 2008).

Um dos fundamentos básicos do modelo dos cinco factores prende-se com o facto de a personalidade consistir em componentes que correspondem às definições propostas pelo mesmo modelo e por processos dinâmicos que indicam como estes componentes se relacionam. Estas componentes de personalidade são designadas de *tendências básicas*, *adaptação de características* e *auto-conceito*, que, por sua vez, são influenciadas por componentes periféricos como sendo *bases biológicas*, *influências externas*, que consistem no contexto ou situação específica, e aspectos *objectivos de biografia*, que funcionam como o *output* do sistema de personalidade, são o comportamento resultante do sistema. É esta relação e interacção que define o modo de funcionamento da personalidade de cada indivíduo a qualquer momento (McCrae & Costa, 2008).

Este modelo foi formulado com o intuito de organizar e explicar várias evidências, em particular a extraordinária estabilidade que os traços de personalidade têm revelado nas várias investigações realizadas, muitas delas longitudinais. Aliadas a conclusões que começam a surgir, defendendo o importante papel que a hereditariedade desempenha no desenvolvimento da personalidade, surgem evidências que os traços são categoricamente distintos de crenças e comportamentos aprendidos. Para mais, ainda que não descurando a influência do ambiente nessas dimensões, os autores McCrae & Costa (2008) assumem que a cultura não influencia

a personalidade, sendo que esta é “uma função da biologia e todos os seres humanos partilham um genoma comum. Deste modo, a estrutura da personalidade deveria ser universal” (p. 169), pressuposto partilhado por Cattell, que defendia que várias dimensões psicológicas, como a personalidade, dependeriam de factores hereditários (Hansenne, 2003). De referir ainda que este modelo defende que “os traços são organizados, de forma hierárquica, de disposições mais restritas e específicas até disposições mais abrangentes e gerais; Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade constituem o mais alto nível da hierarquia” (McCrae & Costa, 2008, p. 171).

Em defesa do modelo dos cinco factores Costa e MacCrae (1992, cit. por Hansenne, 2003) propõem 4 argumentos em favor deste modelo: i) vários estudos longitudinais, realizados por distintos autores, mostram que os cinco factores constituem “disposições reais” para que o indivíduo se comporte de determinado modo; ii) os cinco factores estão já incluídos na linguagem corrente e em vários questionários de personalidade; iii) estes factores podem observar-se em diferentes culturas, não sendo influenciados nem pela idade nem pelo sexo; e iv) têm uma base biológica. Este modelo é ainda considerado universal” (Hansenne, 2003, p. 210).

Por último, a teoria dos cinco factores representa a tentativa de reunir as conclusões do crescente número de investigações acerca desta área e pode ser considerada como uma versão mais actual da teoria dos traços e um aspecto que parece transversal prende-se com o facto de haver traços de personalidade que são propriedades estáveis e permanentes do indivíduo. Torna-se claro que é neste pressuposto que assenta a avaliação da personalidade, ou seja, na crença de que as mesmas são suficientemente estáveis para se poderem medir (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

2.3. PERSONALIDADE E EXCELÊNCIA ACADÉMICA

Do ponto de vista histórico, têm-se encontrado inúmeras perspectivas acerca da personalidade em jovens excelentes (Cross et al., 2008). “Teoricamente o estudo da excelência está relacionado com a psicologia das diferenças individuais e tem-se focado nos constructos da inteligência, criatividade e motivação” (Robinson & Clinkenbeard, 1998, p. 118). No entanto, a personalidade tem vindo a destacar-se no que respeita aos factores que se relacionam e influenciam o desempenho académico.

Para mais, os autores Ackerman e Heggstad (1997, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a) sugerem, a este respeito, que as diferenças individuais, tais como a personalidade ou a inteligência, podem explicar não só o desempenho académico como também o processo pelo qual determinados traços influenciam os resultados obtidos. Enquanto as capacidades cognitivas explicam o que o indivíduo *pode fazer*, os traços de personalidade explicam *como o fará* (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b). Também Bogoyavlenskaya e Schadrnikov (2000, cit. por Jeltova & Grigorenko, 2005) reconhecem que a excelência não se pode separar das características de personalidade, que, por sua vez, não podem ser vistas como características puramente cognitivas.

No entanto, e apesar de várias investigações terem sido realizadas com o objectivo de explorar a relação entre a personalidade e o desempenho académico (e.g. Cattell & Butcher, 1968; Eysenck, 1967, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b), o facto é que o sucesso académico tem sido mais tipicamente ligado à inteligência do que à personalidade, que, apesar de tudo, se assume também como um importante predictor do desempenho académico pois, a par da inteligência, está relacionada com a aprendizagem (e.g. Eysenck, 1981; Furnham, 1992, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b).

No que respeita ao estudo da personalidade, enquanto factor determinante e preditivo do desempenho académico, o interesse por esta relação tem-se verificado ao longo de todo o século XX e, durante este período, várias concepções teóricas têm surgido (O' Conner & Paunonen, 2007). Enquanto as primeiras investigações se centravam em concepções mais generalizadas da personalidade (e.g. Webb, 1915, cit. por O' Conner & Paunonen, 2007), as mais recentes parecem basear-se na concepção de traços e dimensões de personalidade, propostos por Cattell (1973, cit. por O' Conner & Paunonen, 2007) e Eysenck (1970, cit. por O' Conner & Paunonen, 2007).

Neste sentido, surge, por exemplo, a teoria de Ackerman (1996) que defende que os traços de personalidade desempenham um importante papel no desenvolvimento do conhecimento, pois influi de forma directa na escolha e nível de persistência que o indivíduo aplica a cada tarefa ou estímulo intelectual. Esta teoria defende, então, que as diferenças individuais na personalidade podem, de facto, influenciar o desempenho académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a). Para mais, outros estudos têm demonstrado a importância que factores “*não-cognitivos*”, como a personalidade ou os hábitos de estudo, têm no desempenho académico

(Busato et al., 2000; De Fruyt & Mervielde, 1996, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a).

2.3.1. O MODELO DOS CINCO FACTORES (*THE BIG FIVE MODEL*) E O DESEMPENHO ACADÉMICO

O Modelo dos Cinco Factores representa a conceptualização predominante na literatura actual (O' Conner & Paunonen, 2007). No que respeita à investigação realizada utilizando o Modelo dos Cinco Factores para prever ou compreender o desempenho académico, estas tomaram dois rumos: o primeiro utiliza o conhecimento providenciado pelos domínios, mais gerais, da personalidade e, o segundo utiliza o conhecimento mais detalhado que as facetas proporcionam para melhor compreender o desempenho académico (O' Conner & Paunonen, 2007).

Como anteriormente referimos os cinco grandes domínios são Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade e, seguidamente, analisaremos a sua relação com os índices de desempenho académico.

No que respeita ao *Neuroticismo*, a sua relação com a *performance* académica parece de alguma forma ambígua, apresentando no entanto, correlação clara com o desempenho académico (Entwistle & Cunningham, 1968, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996). Os autores Eysenck e Eysenck (1985) defendem que a faceta Ansiedade provoca maiores efeitos nos índices de motivação dos alunos excelentes, pois estes enfrentam poucas dificuldades nas suas tarefas de estudo. Neste sentido, o Neuroticismo é um predictor positivo em alunos excelentes, mas negativo em alunos menos talentosos, pois os alunos que apresentam maior nível de Neuroticismo atingirão piores resultados, quando comparados com colegas com baixos níveis de Neuroticismo (De Raad & Schouwenburg, 1996). Para mais, têm surgido evidências que um indivíduo com menor índice de ansiedade tende a atingir melhores resultados em testes de habilidade, possivelmente porque são menos afectados pela ansiedade, apresentando melhor desempenho inclusive em ambiente de sala de aula universitário (Furnham & Mitchell, 1991, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; 2003a; De Raad & Schouwenburg, 1996; O' Conner & Paunonen, 2007). Esta influência da ansiedade no desempenho académico poder-se-á explicar por algum absentismo que poderão manifestar, muitas vezes associados a motivos médicos, pois os seus graus

de ansiedade podem levá-los à indisposição (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002, cit. por Furnham, et al., 2003). Assim, o Neuroticismo poderá associar-se não só a uma pior performance em momentos avaliativos, mas também com os níveis de assiduidade e ainda com consequências de saúde negativas, tais como aumento dos batimentos cardíacos, suores, perturbações gástricas ou tensão muscular (Mathews, Davies, Westerman & Stammers, 2000, cit. por Furnham, et al., 2003).

A relação entre a *Extroversão* e o sucesso académico parece advir da maior capacidade dos indivíduos introvertidos de consolidar aprendizagens, de apresentarem menores índices de distração e melhores hábitos de estudo (Entwistle & Entwistle, 1970, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; 2003b), enquanto os extrovertidos parecem apresentar resultados de menor sucesso, do ponto de vista académico, devido à sua distração, sociabilidade e impulsividade (Sanchez-Marin, Rejano-Infante, & Rodriguez-Troyano, 2001, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; 2003b; Furneaux, 1957, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996). Segundo Furneaux (1957, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996) os efeitos negativos que a Extroversão tem sobre o desempenho académico tornam-se mais evidentes com a chegada ao Ensino Superior, pois “os extroversivos preferem socializar ao invés de se concentrarem no seu trabalho, procuram actividades não académicas para libertar as suas energias (desporto, sexo) e têm dificuldade em concentrar-se” (Eysenck, 1992, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996, p. 324). Por outras palavras, esta correlação entre Extroversão e desempenho académico transforma-se de positiva, no ensino primário, em negativa, no ensino secundário e universitário (e.g. Entwistle, 1972, cit. por Furnham, et al., 2003). Esta alteração dever-se-á a uma mudança de um ambiente sociável e menos competitivo, como é o ensino primário, para uma atmosfera mais formal e exigente como é o ensino secundário ou universitário (Furnham, et al., 2003).

O traço *Abertura à Experiência*, que tem sido relacionado com o desempenho em alunos em todos os níveis de ensino, apresenta uma elevada correlação com o *Typical Intellectual Engagement* (Goff & Ackerman, 1992, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; 2008), que se refere ao esforço e investimento que o indivíduo aplica em actividades intelectuais. Para mais, este traço tem sido referenciado como associado ao desempenho académico (Blickle, 1996, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b), nas suas escalas Estética e Ideias, parece relacionado com o *intelecto lexical* (Johnson, 1994; Saucier, 1994, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b) e, ainda, uma elevada correlação foi encontrada entre este domínio e a Escala de Inteligência para Adultos de Weschler (e.g. McCrae, 1993; Ackerman,

1996; Ackerman & Heggstad, 1997, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b). A Abertura à Experiência aparece relacionada também com a aproximação à aprendizagem (Vermetten et al., 2001, cit. por Poropat, 2009), motivação para a aprendizagem (Tempelaar, Gijsselaers, van der Loeff, & Nijhuis, 2007, cit. por Poropat, 2009) e ainda ao pensamento crítico (Bidjerano & Dai, 2007, cit. por Poropat, 2009).

Relativamente ao domínio *Amabilidade*, e segundo De Raad & Schouwenburg (1996), este domínio poderá ter algum impacto positivo no desempenho académico, pois facilitará a cooperação com os processos de aprendizagem. Alguns estudos (e.g. Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001, cit. por Poropat, 2009) corroboram esta assumpção e encontraram evidências de que a Amabilidade está ligada à complacência com as instruções dos professores, esforço e a permanência da concentração em tarefas de aprendizagem. Deve no entanto referir-se que De Raad e Schouwenburg (1996) não defendem que Amabilidade seja predictor do desempenho académico, mas sim que alguns comportamentos associados a determinadas facetas deste domínio sejam influentes no comportamento do aluno (Raad & Schouwenburg, 1996). Para mais, O' Conner e Paunonen (2007) defendem que a Amabilidade é vista como “um determinante não importante do desempenho académico” (p. 978). Ainda assim, enfatizam a relação que existe entre o sucesso académico e a adaptação sócio-emocional, sendo que alunos distanciados do processo de aprendizagem e até agressivos apresentarão resultados académicos mais baixos, hábitos de estudo menos positivos e até menor índice de inteligência (e.g. Ladd, 1990, cit. por Raad & Schouwenburg, 1996). Por outro lado, um ambiente cooperativo de aprendizagem tem efeitos no sucesso académico (Stevens & Slavin, 1995, cit. por Raad & Schouwenburg, 1996), bem como o facto de “a interiorização de normas sociais ser um factor preditivo do desempenho académico” (Gough & Lanning, 1986, cit. por Raad & Schouwenburg, 1996).

Dos Cinco Grandes Factores, ou domínios, a *Conscienciosidade* é o que mais consistentemente tem sido relacionado com o desempenho académico, afirmando, alguns autores, (e.g. Costa & McCrae, 1992; Blickle, 1996; cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a), que a Conscienciosidade pode afectar (e até melhorar) o desempenho académico, independentemente da capacidade intelectual (Furnham, Chamorro-Premuzic & Moutafi, s.d., cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; 2003b; 2008; Furnham, et al., 2003). Vários estudos conseguiram demonstrar que, de facto, alunos com maiores índices de Conscienciosidade atingem melhores resultados académicos, quando comparados com colegas que apresentam menores scores

quando avaliado este domínio (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; 2003b; 2008; O' Conner & Paunonen, 2007).

Esta relação pode ser explicada através do factor “força de carácter” (Smith, 1969, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b) ou ainda devido ao facto de este traço de personalidade parecer muito associado à motivação que, por sua vez, é bastante influente em qualquer tipo de desempenho humano (e.g. Furnham, 1995; Hamilton & Freeman, 1971, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b) e que influirá, conseqüentemente, também na relação entre Conscienciosidade e desempenho, em geral (Sackett, Gruys, & Ellingson, 1998, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b). A motivação, em vários estudos, tem sobressaído como preponderante na compreensão desta relação e surgem resultados que enfatizam que alunos com elevados níveis de Conscienciosidade parecem mais motivados para atingirem melhores desempenhos e melhores resultados académicos, que os alunos com menores índices neste domínio (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Para mais, a Conscienciosidade tem sido muito associada à motivação, e este traço de personalidade é um bom predictor do desempenho académico, principalmente quando “determinantes da motivação extrínseca são constantes” (Furnham et al., 2003, p. 52).

Assim, a Conscienciosidade é o domínio que mais claramente tem sido relacionado com o desempenho académico e todas as suas facetas (*Competência, Ordem, Obediência ao Poder, Esforço de Realização, Auto-Disciplina e Deliberação*) (Costa & McCrae, 2000) representam comportamentos e estratégias de aprendizagem associados ao sucesso (Duff, Boyle, Dunleavy, & Ferguson, 2004, cit. por Steinmayr & Spinath, 2008).

Schmit e Ryan (1993, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996) enfatizam a importância das facetas relacionados com a Conscienciosidade em contextos orientados para a tarefa. Além disso, vários estudos revelam um perfil de estudante ou trabalhador ideal, ou excelente, no qual as características relacionadas com a Conscienciosidade eram preponderantes. Estes sujeitos deveriam ser confiantes em si próprios, activos, tolerantes, maduros, diligentes, organizados, desenvencilhados, metódicos, perseverantes, relaxados, orientados para o sucesso, etc. (e.g. Gough, 1966, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996; O' Conner & Paunonen, 2007; Furnham et al., 2003).

Importa, no entanto, mencionar que tem-se verificado, de forma transversal nas investigações acerca da personalidade em contexto académico, que o foco se tem centrado nos domínios da mesma, tal como Costa e McCrae (2000) os definiram, e

não nas facetas que os compõem. No entanto, uma análise destas facetas proporcionará informação bastante relevante, sendo que os sujeitos podem apresentar pontuações ao nível dos domínios bastante semelhantes, mas existirem disparidades se uma análise mais meticulosa for feita tendo em consideração as facetas que os constituem (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a).

No que respeita ao Neuroticismo, são as facetas *Impulsividade* e *Ansiedade* que mais se relacionam com o desempenho académico. Os resultados encontrados em algumas investigações (De Fruyt & Mervielde, 1996, cit. por O' Conner & Paunonen, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a) sugerem que a incapacidade de controlar os impulsos tem consequências negativas no desempenho académico.

A faceta *Actividade*, do domínio Extroversão, que sustenta comportamentos energéticos, entusiásticos e apressados, aparece, em alguns estudos, relacionada com o sucesso académico, havendo no entanto alguma discrepância nos resultados (O' Conner & Paunonen, 2007). A faceta *Gregariedade*, que define a facilidade em estar rodeado por inúmeras pessoas, aparece em alguns estudos associada, negativamente, ao sucesso académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a).

No que respeita às facetas do domínio Abertura à Experiência, existem várias conclusões, de algum modo dispersas. A título de exemplo, Dollinger e Orf (1991, cit. por O' Conner & Paunonen, 2007) defendem que existe uma relação positiva entre a faceta *Ideias* e o sucesso académico, referindo que os sujeitos curiosos e com maior abertura a ideias pouco convencionais, apresentam melhores notas. No entanto, algumas investigações subsequentes não corroboram tais conclusões (O' Conner & Paunonen, 2007).

No que respeita às facetas do domínio Amabilidade, não é clara a sua relação com o desempenho académico, talvez motivado pela ambígua e dispersa investigação do próprio domínio no que respeita à performance académica (O' Conner & Paunonen, 2007).

Por último, no domínio Conscienciosidade, as facetas *Esforço de Realização*, que pressupõe ser ambicioso, diligente e persistente, e *Auto-Disciplina*, que define comportamentos de motivação para terminar a tarefa e resistência às distrações, têm sido amplamente estudadas e de forma consistente relacionadas com um bom desempenho académico (O' Conner & Paunonen, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a).

2.3.2. O MODELO DE PERSONALIDADE DE EYSENCK E O DESEMPENHO ACADÉMICO

O desenvolvimento deste modelo distingue-se em certa parte do Modelo dos Cinco Factores, porque Eysenck levou a cabo um trabalho de investigação e de pesquisa, de forma a criar um modelo que tem por base uma fundamentação teórica coesa e completa, não sendo então um modelo baseado em análise empírica e factorial. A sua primeira análise foi realizada com pacientes psiquiátricos, resultando daí as duas primeiras dimensões: *Extroversão* e *Neuroticismo*, que muito se parecem com os domínios do Modelo dos Cinco Factores com a mesma designação. Posteriormente foi introduzida a escala da *Mentira*, muitas vezes referida como Conformismo Social, que muito se relaciona com a Desejabilidade Social (e.g. Barrett, 1999, cit. por Poropat, 2011). A escala a ser introduzida por último no modelo de Eysenck foi a de *Psicoticismo* (Eysenck & Eysenck, 1975, cit. por Poropat, 2011), que definia comportamentos como hostilidade, agressividade, depressividade e criminalidade (Eysenck, 1992, cit. por Poropat, 2011).

O Neuroticismo, também nesta abordagem, aparece relacionado com o desempenho académico, de forma que o prejudica, pois afecta as habilidades do estudante ao direccionar a sua atenção, não para o estudo, mas sim para as suas emoções ansiosas (De Raad & Schouwenburg, 1996). No entanto esta relação parece perder tanto significado quanto mais inteligente é o aluno (Perkins & Corr, 2006; Spielberger, 1962, cit. por Poropat, 2011) esperando-se que os alunos mais inteligentes tenham menos problemas com os efeitos do Neuroticismo no seu estudo. Este modelo defende, por último, que será expectável que o “Neuroticismo esteja negativamente correlacionado com o desempenho académico, mas de tal forma que esta correlação diminua com o aumentar do nível académico” em que o indivíduo se encontra (Poropat, 2011, p. 11).

A Extroversão tem sido também, em várias investigações, referida como positivamente correlacionada com o desempenho académico. Eysenck e Cookson (1969, cit. por Poropat, 2011), à semelhança dos resultados relativos ao Modelo dos Cinco Factores, sugeriram que os sujeitos extrovertidos teriam maior sucesso em contextos académicos mais precoces, pois o seu entusiasmo facilitaria a aprendizagem. Por outro lado, os introvertidos teriam maior sucesso em fases académicas posteriores, pois os seus níveis de concentração, empenho e dedicação ao trabalho funcionariam como facilitadores do seu sucesso académico (De Raad & Schouwenburg, 1996). À semelhança do Neuroticismo, também a Extroversão está

positivamente correlacionada com o desempenho académico, mas esta associação diminuirá com a idade e nível académico (Poropat, 2011).

Sendo que a escala de Mentira pode ser considerada como medida de conformidade social (Francis et al., 1991, cit. por Poropat, 2011), poderá ser associada a uma complacência em contextos socialmente impostos, tais como ambientes escolares (Poropat, 2011). Neste sentido, os resultados desta escala podem estar relacionados com comportamentos de inquietação, desobediência, agitação e distração (Slobodskaya, Safronova, & Windle, 2005, cit. por Poropat, 2011) que, a par da ausência de actividades escolares, tem um efeito nefasto no desempenho académico (Farsides & Woodfield, 2003, cit. por Poropat, 2011). Scores elevados na escala da Mentira estão relacionados com atitudes positivas, por parte dos alunos, face às actividades escolares propostas e face às matérias leccionadas (Francis & Montgomery, 1993, cit. por Poropat, 2011). Por estas, e outras, razões, é expectável encontrar relação entre esta escala e desempenho académico.

Por último, o Psicoticismo aparece associado às dimensões Amabilidade e Conscienciosidade, do Modelo dos Cinco Factores. Sendo que o domínio da Conscienciosidade apresenta um nível de correlação com desempenho académico, que rivaliza com a correlação entre este último e inteligência (Poropat, 2009; 2011), o facto de o Psicoticismo ter, por sua vez, também uma elevada correlação com o domínio da Conscienciosidade, poder-se-á depreender que ambos os factores partilham de associações com o desempenho académico (Poropat, 2011). Para mais, elevados resultados na escala Psicoticismo mostram um estudante que releva a ociosidade, atitudes negativas face à escola e ao que esta representa (Francis & A. Montgomery, 1993, cit. por Poropat, 2011), apresentando mais dificuldades na escola (Sloboskaya, et al., 1995, cit. por Poropat, 2011).

Por outro lado, como já referimos, as características motivacionais do indivíduo, tais como a motivação para o sucesso, são um factor de extrema importância na relação entre traços de personalidade (e.g. *Conscienciosidade*) e excelência académica e parecem desempenhar um importante papel na forma como a excelência se desenvolve e evolui. Atkinson (1964, cit. por De Raad e Schouwenburg, 1996) defende que o desempenho académico dependerá de um conflito emocional: *esperança no sucesso* v.s. *medo de falhar*, que definirá a sua motivação para o sucesso. Neste sentido, Covington e Omelich (1991, cit. por De Raad e Schouwenburg, 1996) definem que os alunos poderão ser agrupados segundo quatro tipos de resultados do referido conflito: i) *estudantes orientados para o sucesso*, que

apresentam elevada esperança no sucesso e fraco medo de falhar; ii) estudantes orientados para falhar, que, contrariamente, apresentam pouca esperança no sucesso e um elevado medo de falhar; iii) estudantes em constante conflito, que apresentam elevada esperança no futuro, mas também um elevado medo de falhar, e, por último, iv) alunos que aceitam o falhar, pois apresentam baixa esperança no sucesso e pouco medo de falhar. Scouwenburg (1995, cit. por De Raad e Schouwenburg, 1996) identificou os tipos motivacionais constituintes deste conflito com os traços do Modelo dos Cinco Factores, concluindo que a *esperança para o sucesso* se identificaria com a Conscienciosidade e, por sua vez, o *medo de falhar* identificar-se-ia com o Neuroticismo.

Por outro lado, a teoria de *orientação para o objectivo* (e.g. Elliot & Harackiewicz, 1996, cit. por Steinmayr & Spinath, 2008) define as representações cognitivas que dirigem os indivíduos para objectivos específicos. Estes objectivos podem ser relativos à aprendizagem, que dizem respeito ao desejo de desenvolver competências, e relativas ao desempenho, tanto à procura como ao evitamento do mesmo, que dizem respeito à necessidade de mostrar um desempenho excelente ou de não mostrar um desempenho menos positivo, respectivamente.

Surge, por último, uma outra teoria acerca da motivação para o sucesso que refere-se ao valor esperado (Eccles et al., 1983, cit. por Steinmayr & Spinath, 2008), que se relaciona com as expectativas que o sujeito tem acerca do seu futuro sucesso e dos valores pessoais que potenciarão tal sucesso. Estas expectativas, por sua vez, são construídas com base nas crenças que cada um tem acerca das suas próprias habilidades (Steinmayr & Spinath, 2008).

Existem, por último, outras características de personalidade que aparecem associadas à excelência: a) elevados níveis de motivação intrínseca e grande capacidade de dirigir a sua atenção, atenção selectiva, a determinados domínios ou actividades; b) desejo explícito e a necessidade de atingir sucesso, acompanhado de elevados níveis de dedicação, perseverança e ética de trabalho; c) grande curiosidade intelectual e capacidade para pensar de forma não convencional (“outside the box”); d) alta tolerância e preferência pelo desconhecido, pelo ambíguo, pelo contraditório; e, e) elevados padrões pessoais, desejo de sucesso e necessidade de desafios (Bogoyavlenskaya & Schadrikov, 2000, cit. por Jeltova & Grigorenko, 2005). Para mais, Gerberich (s.d., cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996) defende que os alunos excelentes apresentam comportamentos de persistência, mais tempo dedicado ao estudo, entrega de trabalhos no prazo previsto, entre outras. Romine e Crowell (1981,

cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996), por sua vez, defendem que os alunos excelentes são sérios, trabalhadores, consistentes e autónomos, com uma necessidade de ser excelentes do ponto de vista académico. Planificam, são organizados, são responsáveis ao ponto de não procrastinar, ou seja, são persistentes. Será a relação e interacção destas características que culminará na elevada *performance* de um indivíduo.

Estas características são, no entanto, distintas quando analisamos os alunos considerados excelentes do ponto de vista do género a que pertencem, sendo que consistentemente surgem indícios de que as mulheres apresentam melhores resultados académicos que os homens, independentemente da igualdade de capacidades intelectuais que apresentem (Steinmayr & Spinath, 2008).

Em vários países da Europa, existem 60% de raparigas ou mulheres a estudar nas universidades, o que não significa que sejam mais inteligentes que os rapazes ou homens, pois, em última análise, estes últimos são melhores em vários testes de habilidades e de desempenho. As mulheres apresentam melhores resultados porque a universidade simplesmente lhes 'assenta' melhor, não sendo, por isto, uma questão de capacidade ou habilidade. Existe, no entanto, algo que faz com que os homens abandonem ou desinteressarem-se em maior grau no nível de ensino mais avançado, do que as mulheres (Johnson, 2008).

Bachtold (1969, cit. por Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1989) encontrou evidências de que alunos, masculinos, excelentes, entre os 12 e os 14 anos não valorizavam apoio, benevolência e uma liderança de valor, quando comparados com as suas colegas. No entanto, os grupos não diferiam em questões como conformidade, necessidade de reconhecimento ou independência. Karnes, Chauvin e Trent (1984, cit. por Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1989), através do uso *High School Personality Questionnaire* (HSPQ) encontraram algumas diferenças entre alunos e alunas do ensino secundário. Os alunos excelentes eram mais sensíveis e protectores do que as colegas. As alunas excelentes, por sua vez, eram mais entusiastas, impacientes e libertas que os seus colegas. Fox (1976, cit. por Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1989), através do uso do *Allport-Lindzey Study of Values*, mostrou que as alunas excelentes apresentavam resultados mais elevados na escala estética, social e religiosa, ao contrário dos colegas, enquanto que os alunos excelentes apresentavam scores mais elevados na escala teórica, económica e política, ao invés das colegas.

No que respeita aos alunos universitários, Tomlinson-Keasey e Smith-Winberry (1983, cit. por Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1989) encontraram evidências de que os

alunos universitários excelentes, masculinos, poderiam ser caracterizados como mais activos, ambiciosos, energéticos, com mais recursos, versáteis, espertos, imaginativos, divertidos e rebeldes, quando comparados com as suas colegas. Por sua vez, as alunas universitárias excelentes poderiam ser caracterizadas como mais honestas, trabalhadoras, obedientes, sinceras, modestas, estáveis, conscientes, apreciativas, pacientes, prontas a ajudar, gentis, respeitadoras e aceitam mais os outros, quando comparadas com os seus colegas.

Após a análise de estudantes de vários países da Europa, Oceania e América do Norte, puderam retirar-se algumas conclusões acerca das diferenças entre géneros, no que respeita ao desempenho académico (Bélgica, De Fruyt, Van Leeuwen, De Bolle & De Clerq, s.d.; Alemanha, Steinmayr & Spinath, s.d.; Grã-Bretanha, Spinath, Spinath & Plomin, s.d.; Áustria, Freudenthaler, Spinath & Neubauer, s.d.; e Estados Unidos da América, Hicks, Johnson, Iacono & McGue, s.d., cit. por Johnson, 2008). Assim, de um modo geral, as raparigas alemãs atingiram melhores resultados que os rapazes da mesma nacionalidade, mas estes mostraram maiores níveis de sucesso quando a capacidade cognitiva era controlada. Na amostra britânica, os resultados corroboraram o que a maior parte da literatura referente ao tema defende: as raparigas atingiram melhores resultados em Inglês (língua materna) e os rapazes em matemática. Tanto nos Estados Unidos da América como na Áustria, as raparigas atingiram melhores resultados gerais (Johnson, 2008).

Deste modo, todos os resultados encontrados, dos diferentes contextos estudados, consideram que os efeitos de variáveis de personalidade, para além da importância da conscienciosidade e motivacionais são relevantes. As suas principais conclusões são que 1) a relação entre inteligência e desempenho académico é forte em vários contextos e condições e 2) todas as variáveis nas quais os indivíduos diferem (e.g. traços de personalidade e motivação), a par das diferenças de género, são também preponderantes no desempenho académico que apresentam. Concluiu-se ainda que os tipos de escola e a consistência de notas obtidas influem em outras características individuais que definem as diferenças de sexo verificadas no desempenho académico (Johnson, 2008).

Por último, importa fazer referência aos processos que parecem correlacionar personalidade e sucesso académico propostos por Caspi, Roberts e Shiner (2005, cit. por Steinmayr & Spinath, 2008). Os autores listam diferentes processos que explicam esta relação: 1) as associações entre sucesso académico e personalidade podem reflectir um efeito de *atração*, pois os indivíduos escolhem ambientes concordantes

com a sua personalidade; 2) a personalidade poderá envolver *processos de recrutamento*, pois as matérias ou assuntos a desenvolver são escolhidas de acordo com situações de sucesso baseadas na personalidade; 3) a relação entre personalidade e sucesso académico poderá surgir através de um processo de *atrito* onde as matérias ou assuntos a desenvolver são retirados de situações de sucesso devido a alguma incompatibilidade pessoa com a referida situação; e, por último, 4) a personalidade e o sucesso podem estar directamente relacionadas quando os critérios para atingir esse sucesso se sobrepõem a características de personalidade, isto é, quando determinado comportamento dependente de certo traço ou tipo de personalidade é parte integrante do sucesso atingido (p. 186).

CAPÍTULO 3 – AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA E EXCELÊNCIA ACADÉMICA

A importância de se compreender o auto-conceito acarreta consigo a necessidade de se perceber como o ser humano cria e desenvolve uma imagem de si mesmo, como se compreende a si próprio e ao seu funcionamento. Os filósofos, por exemplo, sempre se questionaram acerca do funcionamento do ser humano (Dixon & Kurpius, 2009) e, do ponto de vista científico “os investigadores de personalidade e de psicologia social têm-se mostrado interessados em perceber o papel de percepções relacionadas com o *self*, ou seja, auto-percepções” (Bong & Skaalvik, 2003, p. 1).

Sendo similar em muitos aspectos da sua vida quotidiana, o ser humano constrói muitas das suas diferenças sobre percepções que definem o seu desenvolvimento e evolução enquanto pessoa e que poderão definir futuros feitos ou sucessos. Podendo ser similares, por exemplo, na sua excelência académica, cada indivíduo sente-se diferenciado de acordo com as escolhas que fez durante o seu percurso e de acordo como se vê a si mesmo: que atributos pensa ter; que papéis pensa que deve desempenhar; o que pensa ser capaz de atingir; como se vê em comparação com os outros ou como julga ser visto pelos outros (Bong & Skaalvik, 2003).

Apesar de, segundo Harter (1982, cit. por Bong & Skaalvik, 2003), ser um constructo pobremente definido do ponto de vista conceptual, o auto-conceito, de uma forma sucinta, pode ser definido como a percepção, visão ou perspectiva que cada pessoa tem acerca de si mesmo e do seu próprio funcionamento, formando-se através das experiências pelas quais o indivíduo passa ao longo da sua vida, (Dixon & Kurpius, 2009) ou como a “percepção ou representação que o sujeito tem sobre si próprio” (Neves & Faria, 2009) e, deve fazer-se menção ao facto de estar amplamente ligado à concepção de competência pessoal (Bong & Skaalvik, 2003).

Importa, no entanto, mencionar os factores que Skaalvik (1997a, cit. por Bong & Skaalvik, 2003) definiu como antecedentes chave que para a construção do auto-conceito:

a) Imagens de referência: segundo o autor, o auto-conceito é fortemente influenciado por imagens de referência ou padrões e é através desta comparação social que surge uma importante fonte de informação para a construção do auto-conceito. Estes quadros ou padrões de referência parecem exercer uma forte influência também no auto-conceito académico (Marsh, 1986, 1987 cit. por Bong & Skaalvik, 2003);

b) Atribuições Causais: os factores aos quais se atribui o sucesso que se atinge parecem estar relacionados com aspectos do seu auto-conceito. “O auto-conceito e as atribuições feitas para sucessos e insucessos prévios influenciam o auto-conceito subsequente e, por sua vez, o auto-conceito assim formado afecta as futuras atribuições” (Skaalvik, 1997a; Stipek, 1993; Tennen & Herzberger, 1987 cit. por Bong & Skaalvik, 2003, p. 3);

c) Avaliações positivas vindas de outros significativos: quando se fala de auto-conceito, fala-se, muitas vezes, da forma como algumas pessoas acabam por se ver a si mesmas como acreditam ser vistos pelos outros. Rosenberg (1979, cit. por Bong & Skaalvik, 2003) defendia que “provavelmente não existe maior e mais significativa fonte de informação acerca de nós mesmos que a visão que os outros têm de nós”. Skaalvik (1997, cit. por Bong & Skaalvik, 2003) defende que o auto-conceito pode ser entendido como sendo constituído por aspectos descritivos, avaliativos e afectivo/emocionais. Isto é o aspecto descritivo e avaliativo, do auto-conceito académico, (“Aprendo matemática facilmente”) pode ser distinguindo do aspecto afectivo ou emocional (“Orgulho-me da minha apetência para a matemática” ou “Gosto de matemática”). Neste sentido, poder-se-á apresentar a hipótese de que a dimensão cognitiva do auto-conceito origina a dimensão afectiva ou emocional, ou seja, percepcionar-se como inteligente, de um modo geral cria respostas emocionais positivas (Covington, 1984b, 1992, cit. por Bong & Skaalvik, 2003).

Existem ainda, inerentes à noção de auto-conceito alguns constructos psicológicos que, embora intimamente relacionados com o mesmo, não se sobrepõem ou confundem (Faria & Fontaine, 1995; Pina Neves & Faria, 2009, cit. por Magalhães, 2011) e que são: o *self*, o auto-conceito real e ideal, auto-estima e auto-imagem.

Comecemos então pelo *self*, o constructo mais evidente do auto-conceito, pois é a representação de *si mesmo* que se discute neste segmento do trabalho. Sendo o *self* a parte de nós mesmos que mais consciente e intimamente conhecemos, a forma como nos vemos enquanto seres humanos, assume-se como uma dimensão do auto-conceito (Hamachek, 1979, cit. por Peixoto, 1999, cit. por Magalhães, 2011).

Nesta perspectiva em que o *self* se assume como uma relevante dimensão do auto-conceito, importa mencionar que o interaccionismo simbólico pode também, de acordo com alguns autores, desempenhar um importante papel, pois para os indivíduos “A *internalização destas interacções sociais faz parte do que pensamos sobre nós próprios*” (Neto, 1998 cit. por Lopes, s.d.), enfatizando a importância dos

aspectos sociais na essência do *Self* e nos sentimentos que acompanham a sua descrição.

No que respeita ao auto-conceito *real* e *ideal* o primeiro corresponde à “forma como uma pessoa se percebe e avalia, tal como é na realidade (Serra, 1986, cit. por Magalhães, 2011, p. 21); o segundo “tenta caracterizar, não a forma como uma pessoa se percebe na realidade, mas a maneira como um indivíduo sente que deveria ou gostaria de ser” (idem) e é desta distinção que depende o grau de aceitação e satisfação pessoal (Serra, 1986, cit. por Magalhães, 2011). Relacionado com estes dois conceitos está um terceiro, o de auto-estima, que pode ser definida como o “grau de correspondência entre o conceito ‘ideal’ que o indivíduo tem de si mesmo e o conceito ‘real’” e ainda como “uma atitude positiva ou negativa para um objecto particular: o si mesmo” (Veiga, 1990, cit. por Magalhães, 2011, p. 21). Neste sentido, a auto-estima é mais uma faceta do auto-conceito, pois é o resultado de uma avaliação global, que o indivíduo faz das suas capacidades e desempenhos (Serra, 1986 cit. por Magalhães, 2011).

Resta-nos, por fim, referir o conceito de auto-imagem que subjaz a formação do auto-conceito. Este conceito pode ser definido como o “conjunto de percepções, quando a pessoa se constitui, ela própria, o objecto percebido” (Serra, 1986, cit. por Magalhães, 2011, p. 23) e a criação de várias imagens de si mesmo contribuem para a construção de parte integrante do auto-conceito (Faria & Fontaine, 1990, cit. por Magalhães, 2011). De acordo com Dixon e Kurpius (2009), este constructo pode ser tanto multifacetado como hierarquizado. O aspecto multifacetado do auto-conceito prende-se com a noção de que os indivíduos criam as percepções acerca do seu funcionamento de acordo com várias dimensões que, apesar de relacionadas, são distintas. Do ponto de vista da hierarquização das suas percepções, esta observa-se pois as imagens que o sujeito tem de si mesmo surgem, primeiramente, de inferências acerca do *self* em pequenas áreas de um domínio do seu funcionamento (e.g. competência para matemática ou português) e, posteriormente, através de uma análise do si próprio nesse mesmo domínio, de uma forma abrangente (e.g. competência académica, em geral).

Além destes dois constructos que caracterizam o auto-conceito, Shavelson, Hubner e Stanton (1976, cit. por Peixoto, 2003), acrescentam mais alguns factores determinantes na compreensão deste constructo. Assim, o auto-conceito é organizado ou estruturado, isto é, as pessoas organizam por categorias e enorme quantidade de informação que têm sobre o seu funcionamento e inter-relacionam estas categorias.

De acordo com as características supramencionadas, 1) o auto-conceito torna-se progressivamente multifacetado à medida que o indivíduo se desenvolve da infância para a idade adulta; e 2) é estável, mas quando se desce na hierarquia o auto-conceito geral torna-se mais dependente da situação específica que traduz e como consequência menos estável. Os autores mencionam ainda aspectos como o facto de auto-conceito possuir, simultaneamente, uma dimensão descritiva e avaliativa de tal modo que o indivíduo pode descrever-se a si próprio e avaliar-se (Peixoto, 2003).

No caso específico do auto-conceito de competência, os constructos anteriormente mencionados estão presentes na sua formação e muitas vezes podem ser erradamente tomados como aspectos integrantes do mesmo e não como constructos psicológicos que influenciam, de algum modo, a sua formação (Magalhães, 2011).

Poder-se-á dizer que o auto-conceito de competência é constituído pelas representações ou crenças que o indivíduo tem sobre si mesmo, podendo ser analisado do ponto de vista académico ou das suas competências académicas. Mais especificamente, “auto-conceito académico refere-se ao conhecimento e percepções que o indivíduo tem sobre si mesmo em situações sucesso” (Byrne, 1984; Shavelson & Bolus, 1982; Wigfield & Karpathian, 1991, cit. por Bong & Skaalvik, 2003, p. 6), neste caso, académico. Assim, o auto-conceito académico poderá ser interpretado como uma das dimensões da noção de auto-conceito, constituindo-se como uma forma de lidar com o ambiente que envolve o sujeito, sob o ponto de vista de vários domínios, como sejam “o social, o físico, o cognitivo e o emocional” (Faria & Fontaine, 1992, cit. por Magalhães, Neves & Lima Santos, 2003, p. 264).

A análise do auto-conceito de competência deve ser, antes de mais, feita através de alguns aspectos de diferenciação e que contribuem para um maior conhecimento do constructo em questão.

O primeiro dos aspectos a ser tomado em consideração é a diferenciação por género ou sexo, estudos realizados neste domínio apresentam diferenças significativas em função do género. Neste sentido, apesar de os homens excelentes, geralmente, apresentarem níveis mais elevados de auto-conceito do que as mulheres, também elas excelentes (Dixon & Kurpius, 2009), outras investigações revelam que, apesar de não haver diferenças significativas nos desempenhos, os alunos, masculinos e do 8º ano, apresentavam uma perspectiva de competência académica superior à das que as alunas apresentavam (idem).

Por outro lado, as diferenças entre género, no que respeita ao auto-conceito de competência que apresentam, são também observáveis relativamente às áreas de aprendizagem. As mulheres excelentes tendem a apresentar um auto-conceito de competência mais elevado quando se referem às suas competências verbais, apresentando também um auto-conceito elevado no que respeita às capacidades sociais de honestidade e relativamente às suas relações com os pares, enquanto os homens excelentes se percebem como mais competentes na área da matemática e do ponto de vista físico (Dixon & Kurpius, 2009). Para mais, alguns autores (e.g. Bell & Snell, 1986, cit. por Faria, 2002) corroboram esta assumpção e acrescentam que, no que se refere às competências sociais, as mulheres são percebidas como mais competentes no domínio das relações interpessoais, nomeadamente na expressividade, aceitação dos outros e na verbalização dos sentimentos. Por seu turno, os homens são percebidos como mais racionais e menos emocionais ou sociáveis.

Outros indícios evidenciam que as raparigas se percebem como mais competentes em termos de "cooperação social" e os rapazes percebem-se como mais competentes no que respeita à "assertividade social" e ao "pensamento divergente", sendo esta última uma dimensão ligada à criatividade (Faria & Lima Santos, 2001, cit. por Magalhães, Neves & Lima Santos, 2003). No entanto, a nível cognitivo não se encontram diferenças significativas no que respeita ao auto-conceito de competência, entre rapazes e raparigas, mostrando que se percebem como igualmente competentes (Faria & Lima Santos, 1997, 1999, 2001 cit. por Magalhães, Neves & Lima Santos, 2003).

No entanto, estas diferenças no auto-conceito de competência podem encontrar-se também se este constructo for analisado do ponto de vista da idade dos sujeitos, pois o auto-conceito, de uma forma global, desenvolve-se com a idade (Dixon & Kurpius, 2009) e define-se a partir das experiências vividas e da interpretação que os indivíduos fazem delas.

Do ponto de vista do nível sócio-económico dos indivíduos, também este factor interfere no funcionamento dos mesmos e, conseqüentemente, no seu auto-conceito de competência.

Neste sentido, os sujeitos com um nível sócio-económico baixo apresentam experiências e resultados escolares menos positivos, taxas de abandono escolar mais elevadas e percepções negativas da escola e das suas possibilidades de sucesso no contexto escolar, quando comparados com indivíduos pertencentes aos níveis sócio-

económicos médio e alto. Para mais, os próprios pais de alunos de nível sócio-económico mais baixo parecem apresentar alguma frustração com a falta de oportunidades que a escola proporciona aos seus filhos (Brantlinger, 1990, cit. por Faria, 2002)

No entanto, no contexto português, as evidências parecem apontar para factos distintos. Fontaine (1991, cit. por Magalhães, Neves & Lima Santos, 2003), num estudo realizado com 516 alunos, verifica que os alunos pertencentes ao nível sócio-económico médio apresentam um auto-conceito de competência académico mais baixo do que os alunos pertencentes aos níveis alto e baixo.

Ainda no cenário que se observa em Portugal, Faria e Lima Santos (1997, 1999, cit. por Magalhães, Neves & Lima Santos, 2003), apontam para as diferenças no auto-conceito de competência nas dimensões cognitivas de "resolução de problemas" e de "prudência na aprendizagem" a favor do nível sócio-económico mais elevado, quando comparados com os de nível médio e os de nível baixo. Deste modo, os autores destacam que "o facto dos sujeitos de NSE alto terem, em geral, melhores resultados escolares, pode explicar o facto de se perceberem como mais competentes nos domínios cognitivos" (Faria & Lima Santos, 1997, cit. por Magalhães, Neves & Lima Santos, 2003, p. 266).

Por fim, importa fazer uma pequena ressalva que se centre nos estudantes universitários, população-alvo da nossa investigação, pois para o jovem adulto que entra no contexto universitário, tornam-se importantes as actividades académicas, estando em jogo as dimensões de si mesmo relacionadas com a competência académica (Lima Santos & Faria, 1999, cit. por Faria & Lima Santos, 2006).

O ingresso no ensino universitário representa a integração num contexto de aprendizagem e desenvolvimento psicológico global, relativamente pouco estruturado e com menos constrangimentos do que os contextos de aprendizagem que até então frequentou, exigindo aos sujeitos um elevado grau de auto-regulação (Man & Hrabal, 1989, cit. por Faria & Lima Santos, 1998). Este é um contexto que apresenta algum grau de "incerteza e ambiguidade, acabando por proporcionar oportunidades para a manifestação de diferenças nas capacidades de auto-regulação e nos processos motivacionais, constituindo-se, também, como contextos de promoção do desenvolvimento psicológico global e do auto-conceito de competência em particular" (Faria & Lima Santos, 1998).

Neste sentido, e sendo que "as experiências relacionadas com o ambiente escolar representam uma parte significativa da vida das crianças e modelam o início

da sua caminhada para os resultados que atingirão no futuro” (Bong & Skaalvik, 2003, p. 2) ou, por outras palavras, o contexto escolar representa um dos “principais contextos de desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo para a formação e desenvolvimento de percepções e avaliações acerca das suas próprias capacidades e competências em vários domínios” (Magalhães, Neves & Lima Santos, 2003, p. 263), importa perceber que papel desempenha o auto-conceito de competência no desenvolver de um aluno excelente e que influência tem no seu percurso académico.

O estímulo ao desenvolvimento de um elevado auto-conceito de competência no indivíduo torna-se necessário para que o sucesso escolar possa acontecer, sendo que este constructo está relacionado com características positivas, tais como o próprio sucesso, autonomia e aspirações profissionais. O auto-conceito de competência pode ainda ser uma ferramenta para prever o abandono escolar, pois alunos com um auto-conceito de competência mais baixo têm maior probabilidade de abandonar os estudos (Dixon & Kurpius, 2009).

Apesar de o auto-conceito de competência, em indivíduos excelentes e não excelentes, ser influenciado por aspectos como a idade e o género, existem outros factores determinantes no seu desenvolvimento. Um dos factores que mais aparece associado a este constructo nos sujeitos excelentes é a capacidade de reter e processar grandes quantidades de informação provenientes do seu meio envolvente, que pode ser físico-motora, sensitiva, intelectual, imaginativa e emocional (Dixon & Kurpius, 2009).

No decorrer da investigação acerca do auto-conceito, evidências têm surgido mostrando, por exemplo, que a percepção de competência é uma importante e influente componente da aprendizagem e motivação dos alunos (Harter, 1990, cit. por Bong & Skaalvik, 2003). Neste sentido, os estudos (e.g. Ma & Kishor, 1997, cit. por Bong & Skaalvik, 2003) têm mostrado como um “auto-conceito positivo facilita o empenho escolar do indivíduo, o estabelecimento de metas a atingir ou de tarefas a desempenhar, a sua persistência e esforço, a sua motivação intrínseca, desempenho e sucesso e ainda a selecção de carreira” (Bong & Skaalvik, 2003, p. 7).

Por outro lado, algumas investigações (Man & Hrabal, 1989, cit. por Faria & Lima Santos, 1998) apontam para o facto de que indivíduos com elevado auto-conceito utilizam de forma mais eficaz as suas capacidades intelectuais, obtendo assim melhores resultados escolares e, ainda, o auto-conceito de competência pode ser tomado como factor preditivo não só no que respeita à realização escolar, mas

também no que respeita à integração social e ao bem-estar global dos sujeitos (Byrne, 1986; Marsh, 1990, cit. por Faria & Lima Santos, 1998).

Importa no entanto verificar qual a real relação entre o auto-conceito de competência e o sucesso académico, existindo alguns pressupostos teóricos que suportam esta assumpção. Primeiramente surge o modelo de auto-valorização (*self-enhancement model*), que propõe o auto-conceito como determinante primordial do rendimento académico, ou seja, o nível de auto-conceito de competência influencia o rendimento que o sujeito, de facto, atinge. Por outro lado, o designado modelo de desenvolvimento de competências (*skill development model*), parte do pressuposto oposto, ou seja, que será o rendimento académico que determina o auto-conceito de competência, tendo este pouca ou nenhuma influência no desempenho escolar subsequente. Por último, o modelo recíproco, que propõe uma influência mútua e recíproca entre o auto-conceito de competência e o rendimento escolar (Peixoto, 2003; Guay, Marsh & Boivin, 2003; Sánchez & Roda, s.d.).

Estes modelos têm sido investigados, através do uso de vários tipos de relações para se poder determinar a predominância causal destas duas variáveis, ou seja, de acordo com o primeiro modelo referido, qual o efeito de um anteriormente definido auto-conceito no sucesso académico e, de acordo com o segundo, qual o efeito do sucesso académico no desenvolvimento do auto-conceito (Guay, Marsh & Boivin, 2003; Sánchez & Roda, s.d.). Neste sentido, Marsh et al. (1999, cit. por Guay, Marsh & Boivin, 2003) defende que esta investigação não se coaduna com o corpo teórico relativo ao auto-conceito de competência e que, de facto, o auto-conceito é um dos determinantes do sucesso académico. Para mais, Marsh (1993; Marsh & Yeung, 1997, cit. por Peixoto, 2003) refere que, em contexto educativo, um auto-conceito de competência positivo está relacionado com um bom rendimento escolar, com impacto nas opções vocacionais, aspirações educacionais e comportamentos exibidos, pelos alunos, na escola.

Por sua vez, Peixoto (2003), através da análise de vários estudos, conclui que a relação entre o rendimento académico e as representações sobre si próprio variam consoante o nível de especificidade das representações. Deste modo, poder afirmar-se que o rendimento académico se associa mais fortemente com o auto-conceito de competência do que percepções acerca de si mesmo mais gerais (como o auto-conceito geral). Os resultados apontam, ainda, para o facto de esta relação se manter constante, independentemente da faixa etária considerada.

Neste sentido, importa mencionar alguns estudos que comprovam a assumpção de que existe uma relação de causalidade entre auto-conceito de competência e rendimento acadêmico. Shavelson e Bolus (1982, cit. por Peixoto, 2003), num estudo com 99 alunos, obtêm resultados que indiciam a influência do auto-conceito de competência sobre o rendimento acadêmico, não existindo efeitos do rendimento sobre o auto-conceito. Resultados corroborados pelo estudo realizados por Marsh (1990, cit. por Peixoto, 2003). Fontaine (1995, cit. por Peixoto, 2003), num estudo com 236 alunos, obtêm resultados que indicam a influência dos resultados escolares sobre o auto-conceito de competência que apresentaram. Por sua vez, Marsh e Yeung (1997, cit. por Peixoto, 2003) obtêm resultados que apoiam a tese dos efeitos recíprocos entre auto-conceito e rendimento, mostrando a existência de efeitos recíprocos na relação entre o auto-conceito de competência e o respectivo rendimento acadêmico, em que os efeitos do rendimento no subsequente auto-conceito são superiores aos da relação inversa.

Contudo, Guay, Marsh e Boivin (2003) propõem que parece um compromisso mais realista tomar em consideração de efeitos recíprocos de ambos modelos, *auto-aperfeiçoamento* e do *auto-desenvolvimento*, no qual defende-se que ambos os pressupostos defendidos são coerentes, ou seja, um auto-conceito previamente definido influencia o sucesso acadêmico, mas também o sucesso acadêmico surte efeitos no auto-conceito de cada indivíduo. Por outras palavras, na análise destes pontos de vista e dos estudos que os suportam, as evidências encontradas nos diferentes estudos revelam que o modelo recíproco obtêm resultados que revelam uma “plausibilidade ligeiramente superior ao do modelo que pressupõe a influência dos resultados escolares sobre o auto-conceito” (Peixoto, 2003, p. 143).

Este modelo de reciprocidade foi avaliado em vários estudos. Marsh et al. (1999, cit. por Guay, Marsh & Boivin, 2003) encontrou evidências dos efeitos deste modelo e sugeriu que as diferenças entre o modelo de auto-aperfeiçoamento e do auto-desenvolvimento podem ainda não estar absolutamente estabelecidas. Skaalvik e Hagtvet (1990, cit. por Guay, Marsh & Boivin, 2003) concluíram que o sucesso acadêmico está mais substancialmente correlacionado com o auto-conceito de competência do que com o auto-conceito em geral. Os seus resultados mostraram ainda efeitos de reciprocidade entre auto-conceito de competência e sucesso acadêmico, nos alunos mais velhos, mas um efeito de *desenvolvimento de competências* nos mais novos. Helmke e van Aken (1995, cit. por Guay, Marsh & Boivin, 2003) avaliaram a relação entre o sucesso a matemática e ao auto-conceito de

competência a matemática e os seus resultados comprovam que “durante a escola primária, o auto-conceito é apenas uma consequência de falhas e sucessos académicos acumulados que não têm um impacto significativo no sucesso que poderão atingir no futuro” (p. 126).

Surge, por outro lado, uma outra perspectiva explicativa, uma *perspectiva de desenvolvimento*, acerca da relação entre auto-conceito de competência e sucesso académico, que analisa os aspectos causais e correlacionais da relação destes constructos (e.g. Chapman & Tunmer, 1997; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Harter, 1999; Marsh, 1989, cit. por Guay, Marsh & Boivin, 2003). Neste sentido, Marsh (1989, 1990, cit. por Guay, Marsh & Boivin, 2003) defende que o auto-conceito de crianças é positivamente, mas não altamente, correlacionado com indicadores externos. No entanto, com a vivência de várias experiências do longo da vida, as crianças aprendem as suas potencialidades e fraquezas, de tal modo que os domínios específicos tornam-se mais específicos e apresentam uma correlação mais forte com indicadores externos. Por outras palavras, de acordo com a *perspectiva de desenvolvimento*, as crianças apresentam um auto-conceito bastante elevado que pode não ser preciso no que respeita à sua relação com factores externos ao próprio auto-conceito, mas esse auto-conceito elevado tende a tornar-se menos positivo e mais diferenciado à medida que se tornam mais velhas. Para mais, este aspecto desenvolvimental da relação do auto-conceito com aspectos externos, poder-se-á relacionar com o *auto-desenvolvimento*, aspecto que se dissipa com o facto de, com o passar dos anos, o auto-conceito deve alinhar-se com aspectos externos de forma mais próxima, o que contribuirá para a existência de um modelo de reciprocidade (Guay, Marsh & Boivin, 2003).

Finalmente, importa mencionar que, segundo Harter (1999, cit. por Guay, Marsh & Boivin, 2003), este modelo de desenvolvimento pode ser explicado através de três factores: a) crianças mais velhas apresentam mais elevadas habilidades cognitivas que melhoram a sua coordenação entre auto-representações que foram, previamente, reconhecidas como opostas, levando assim a uma maior comunalidades entre aspectos do auto-conceito e indicadores excelentes; b) estas maiores habilidades cognitivas levam a que as crianças mais velhas usem processos de comparação social, que promovem uma visão mais equilibrada de si mesmas; e, por último, c) as crianças mais velhas internalizam padrões avaliativos dos outros, que levam a avaliações menos egocêntricas do *self*. “Estes três processos de desenvolvimento levam a uma maior precisão entre crianças mais velhas, tornando, assim, possível ao

auto-conceito de competência predizer alterações no sucesso académico” (Guay, Marsh & Boivin, 2003, p. 126).

Marsh et al. (1999, cit. por Guay, Marsh & Boivin, 2003) propõem algumas directrizes metodológicas para a investigação da natureza da relação entre o auto-conceito de competência e o sucesso académico. Em primeiro lugar, o auto-conceito de competência e o sucesso académico devem ser inferidos com base em múltiplos indicadores. Segundo, existe a necessidade de um maior controlo no que respeita aos efeitos da metodologia utilizada, associados às medidas usadas em múltiplos contextos. Terceiro, o auto-conceito de competência e o sucesso académico devem ser investigados em vários estudos e, de preferência, de forma mais frequente. Quarto, os investigadores devem adoptar um *modelo de equação estrutural*, a fim de testar mais rigorosamente os efeitos recíprocos deste modelo. Quinto, é importante ter em consideração uma amostra suficientemente alargada e diversa para justificar o uso do referido modelo (modelo de equação estrutural) e a generalização dos resultados encontrados.

Neste sentido, importa mencionar que através da análise de algumas investigações que tentam perceber a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito de competência, encontram-se evidências de que a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito varia consoante o nível de especificidade deste último. Isto é, esta relação é tanto mais forte quanto maior for o grau de especificidade deste constructo psicológico (Peixoto, 2003). Outra conclusão foi ainda retirada do estudo de validação da Escala de Auto-Conceito de Competência à população universitária portuguesa: “os sujeitos com elevado auto-conceito de competência parecem utilizar de forma mais eficaz as suas capacidades intelectuais, obtendo assim melhores resultados escolares, que, por seu lado, afectam positivamente as auto-avaliações e expectativas quanto ao rendimento académico global futuro” (Faria & Lima Santos, 1998, p. 182).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

4.1. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação define-se como qualitativa e utiliza o método do Estudo de Caso. Neste sentido, importa mencionar que a natureza deste método permite-nos estar em consonância com a experiência daqueles que estão envolvidos, principalmente porque na área de ciências sociais os estudos estão fundamentados na relação entre a profundidade e tipo da experiência vivida, a expressão desta experiência e a compreensão da mesma (Yin, 1994). Estas experiências serão analisadas estabelecendo-se as similaridades entre situações e, a partir daí, estabelecer uma base para a generalização que se mostrar possível (Cesar, 2005). Pode ainda dizer-se que no Método do Estudo de Caso a ênfase está na compreensão e ampliação da experiência e a adopção deste método é adequada quando são propostas questões que pretendem analisar o “como” e o “porquê”, levando à análise da evolução de um fenómeno e para as quais uma análise estatística poderia não trazer respostas (Yin, 2001, cit. por Cesar, 2005).

Assim definimos como objectivo principal de investigação, conhecer as características de personalidade e de auto-conceito dos alunos do ensino superior com desempenho académico excelente, procurando, deste modo, contribuir para uma compreensão mais aprofundada das variáveis pessoais na excelência académica. Tendo por base estes objectivos primordiais, procuraremos ainda compreender se haverá diferenciação em função do sexo e do nível de estudos académicos em que se encontram (1º ou 2º ano do 1º ciclo).

O presente estudo propõe-se, então, responder às seguintes questões de investigação: 1) Que características de personalidade apresentam os alunos que se destacam pelos seus desempenhos excelentes? e 2) Que concepção pessoal de competência, ou seja, que auto-conceito de competência têm os alunos academicamente excelentes?

Assim, como principais objectivos, o presente estudo propõe-se analisar: i) o funcionamento psicológico destes alunos, descrevendo as características de personalidade e de auto-conceito que tendem a apresentar e ii) como definem e descrevem o seu percurso académico e que factores percebem como determinantes para o sucesso académico que atingiram.

4.2. PARTICIPANTES

Na presente investigação participaram alunos da licenciatura (1º ciclo) de Psicologia da Universidade de Évora, que apresentavam um aproveitamento igual ou superior a 16 valores (arredondado às unidades), o que representa o limite mínimo de classificação internacional de “Muito Bom” (Monteiro et al., 2009). Os participantes deveriam ainda cumprir o critério que exigia que apresentassem a referida média nos vários momentos avaliativos por que passaram desde o seu ingresso nesta academia. Mais especificamente, os alunos que apresentavam 3 matrículas, obtendo uma média igual superior a 16 valores (arredondada às unidades) em 5 semestres; os alunos com 2 matrículas, o mesmo aproveitamento em 3 semestres e, por último, os alunos com apenas uma inscrição, ou seja, do 1º ano de licenciatura, atingindo o mesmo aproveitamento em apenas 1 semestre. Por último, apresentavam ainda aproveitamento em todos os ECTS a que se tinham inscrito no início de cada momento avaliativo (semestre), não apresentando, assim, nenhuma unidade curricular por fazer ou em atraso.

De acordo com Miles e Huberman (1994, cit. por Cesar, 2005) alguns aspectos devem ser tidos em consideração no momento de delimitação da amostra de um estudo que utilize o método de Estudo de Caso e que tivemos em consideração: a) perceber se a amostra escolhida é relevante para o quadro teórico e para as questões colocadas; b) saber se a variável a ser estudada pode ser identificada na amostra; c) avaliar se os casos escolhidos permitem comparação e algum grau de generalização; d) perceber se as descrições que podem ser obtidas a partir dos casos estudados estão em consonância com a vida real e ainda e) avaliar se os casos seleccionados são considerados viáveis, no sentido de acesso aos dados, custo envolvido e tempo para recolha de dados.

Posto isto, os critérios utilizados para a selecção da amostra devem-se principalmente à necessidade de destacar os alunos que se distinguem pela excelência na sua vida académica. Neste sentido pareceu-nos imprescindível que os participantes apresentassem uma média que representasse esse estatuto, neste caso o valor mínimo para a classificação de muito bom, e que apresentassem esses resultados de forma coerente e estável, ou seja, em todos os momentos avaliativos, erradicando a possibilidade de ser um sucesso fortuito. Para mais, a excelência na escola, definida a partir do rendimento excepcional, pode ser medida através das provas prestadas ou pelas classificações dos professores e, no caso dos alunos

universitários, pelos resultados obtidos nos principais exames (Trost, 2000), que se reflectem nas classificações finais.

Por outro lado, o facto de não deverem ter créditos em atraso assegura que a média que apresentam é, de facto, representativa do trabalho que desenvolvem ao longo do seu percurso académico e não apenas parte dele. De mencionar ainda a relevância de os participantes não apresentarem notas por lançar, que poderia enviasar os critérios de inclusão na amostra, pois os resultados académicos que analisámos não estariam completos e não representariam, mais uma vez, o verdadeiro percurso do aluno.

Tabela 1

Caracterização da amostra mediante o sexo, a idade e o ano curricular em que os participantes de encontram.

Participante	Sexo	Idade	Ano
1	Feminino	19	2º
2	Feminino	20	1º
3	Feminino	18	1º
4	Masculino	20	2º

Através da análise da tabela 1 pode verificar-se que dos 4 participantes do nosso estudo 3 são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos. Dois participantes frequentam o 1º ano do curso de 1º ciclo de Psicologia, na referida academia, e dois frequentam o 2º ano da referida licenciatura. Pode ainda verificar-se que, à data da selecção da amostra, nenhum aluno do 3º ano da licenciatura em Psicologia cumpria todos os três requisitos de inclusão na mesma, não podendo, por isso, ser participantes do nosso estudo. Mais concretamente, na maioria dos casos, os alunos apresentavam médias superiores a 16 valores (arredondado às unidades), mas não em todos os momentos avaliativos necessários.

Relativamente à constituição da amostra, alguns estudos (e.g. Cross, Cassady, Dixon, & Adams, 2008; Cross, Neumeister, & Cassady, 2007) apresentam como principal limitação o facto de a amostra ser proveniente de campos de férias ou programas para alunos excelentes, propondo que se altere o modo de selecção da mesma. Neste sentido, o modo de identificação da amostra deste estudo dependerá apenas do seu desempenho escolar, ou seja, da sua média, e não do facto de terem acesso a determinados programas ou projectos, o que será uma mais-valia para esta

investigação, que se propõe estudar, precisamente, alunos com desempenho académico excelente. Para mais, ao realizarmos uma rápida prospecção às investigações realizadas no âmbito do estudo da excelência académica, percebemos que as áreas de aprendizagem que mais participaram nas mesmas são, habitualmente, as ciências exactas, como a matemática ou as engenharias. Neste sentido, decidimos centrar a nossa atenção na área das Ciências Sociais e Humanas, analisando os alunos excelentes que frequentam o curso de Psicologia. A decisão pelo curso de Psicologia em particular deveu-se ao facto de representar uma área especialmente interessada pela investigação da referida temática.

4.3. INSTRUMENTOS

Em qualquer investigação, os instrumentos utilizados para a recolha de informação a analisar é preponderante para o sucesso da mesma.

O primeiro instrumento a ser aplicado foi utilizado para a avaliação da personalidade dos participantes. O Inventário de Personalidade NEO (NEO-PI-R) pareceu-nos a melhor escolha pois está aferido à população portuguesa, avalia vários constructos de personalidade e, ainda, está desenhado para ser aplicado a jovens a partir dos 17 anos, (característica que se adequa à nossa amostra, alunos universitários), desde que não sofram de perturbações como psicose e demência e que estejam aptos a completar medidas de auto-avaliação, de forma fiel e válida (Costa & McCrae, 2000).

No que respeita à aplicação da Escala de Auto-Conceito de Competência (EACC), este instrumento pareceu-nos totalmente adequado à população que queríamos analisar, pois também está aferido para a população portuguesa, e porque, de forma muito concreta, analisa um dos constructos que nos propusemos analisar: o auto-conceito de competência, através de dimensões que o caracterizam e sob vários pontos de vista: cognitivo, social e criativo (Faria & Lima Santos, 1998; 2004).

A opção pela realização de uma entrevista semi-estruturada prende-se essencialmente com os desafios que a avaliação do auto-conceito nos propõe: a primazia da experiência subjectiva como fonte do conhecimento; o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro e o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo que constroem interactivamente (Almeida & Freire, 2003). Neste sentido, e segundo Rubin e Rubin

(1995, cit. por Monteiro, 2007), a entrevista qualitativa é uma “forma de aceder àquilo que os outros pensam ou sentem acerca dos seus mundos, podendo compreender experiências e reconstruir eventos, nos quais o investigador não participou” (p. 55). É, então, tudo isto que a utilização da entrevista representa: a necessidade de tomar como foco central a experiência dos participantes, enfatizando que nos interessa os processos através dos quais os alunos excelentes se tornam nisso mesmo e não apenas “*quantos alunos...*”.

A referida entrevista constituirá um acréscimo à informação recolhida com a EACC, pois focalizar-se-á em recolher informação mais detalhada e reflexiva sobre a forma como cada participante percebe o seu percurso e que factores foram determinantes, ao longo do mesmo, para que pudesse considerar-se *excelente*.

3.3.1. INVENTÁRIO DE PERSONALIDADE NEO (*NEO-PI-R*)

No que respeita à avaliação da personalidade, optámos pela utilização do inventário de personalidade *NEO Personality Inventory – Revised* (NEO-PI-R; Costa & McCrae, 2000), que tem como responsáveis pela sua adaptação a Portugal, Margarida Pedroso Lima e António Simões (1995).

O NEO-PI-R é um inventário de personalidade constituído por cinco domínios e trinta facetas e cada uma delas mede traços relacionados com Neuroticismo, Extroversão e Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade, possibilitando desta forma uma avaliação compreensiva da personalidade adulta.

No entanto, a análise destes domínios dá-nos uma visão mais geral e superficial do perfil do sujeito, sendo necessário recorrer às facetas que cada domínio inclui para melhor conhecer o tipo de personalidade que o indivíduo apresenta. Assim, para melhor compreender o domínio Neuroticismo, tomaremos em atenção as facetas Ansiedade, Hostilidade, Depressão, Auto-Conscienciosidade, Impulsividade e Vulnerabilidade. No que respeita às facetas do domínio Extroversão, estas são Acolhimento Caloroso, Gregariedade, Assertividade, Actividade, Procura de Excitação e Emoções Positivas. Para uma análise mais detalhada da Abertura à Experiência é necessário prestar atenção às facetas Fantasia, Estética, Sentimentos, Acções, Ideias e Valores. No que diz respeito à Amabilidade, as suas facetas são Confiança, Rectidão, altruísmo, Complacência, Modéstia e Sensibilidade. Por último, o domínio da

Conscienciosidade é composto pelas facetas Competência, Ordem, Obediência ao Dever, Esforço de Realização, Auto-disciplina e Deliberação.

3.3.2. ESCALA DE AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA (EACC)

A Escala de Auto-Conceito de Competência (EACC, Ratty & Snellman, 1992), cuja adaptação à população portuguesa esteve a cargo dos Professores Doutores Luísa Faria e Nelson Lima Santos (1996).

A EACC compreende 6 subescalas, num total de 31 itens, avaliados através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, que avalia o grau em que os sujeitos possuem características que definam o seu auto-conceito. Estes itens avaliam o auto-conceito de competência social, nas subescalas de "cooperação social" e "assertividade social", o auto-conceito de competência cognitiva, pelas subescalas "resolução de problemas", de "sofisticação ou motivação para aprender" e de "prudência na aprendizagem" e, finalmente, o auto-conceito de competência no domínio da criatividade, através da subescala "pensamento divergente".

Analisemos, então, o que cada subescala avalia.

1) *Resolução de problemas* (constituída por 7 itens), que avalia a percepção de competência acerca das aprendizagens, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática, que se verifica em itens como, por exemplo, “*Encontro facilmente o essencial dos assuntos*”;

2) *Sofisticação ou motivação para aprender* (composta por 5 itens), que avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem, constituída por itens como “*Interesso-me por assuntos que exigem reflexão*”;

3) *Prudência na aprendizagem* (constituída por 4 itens), que avalia a percepção de competência no domínio da “precisão e profundidade” na aprendizagem e que se verifica através de itens como “*Sou preciso(a) nas minhas actividades*”;

4) *Cooperação social* (composta por 6 itens), que avalia a percepção de competência no que respeita à cooperação com os outros e que se analisa através de itens como “*Tenho em consideração os outros*”.

5) *Assertividade social* (constituída por 5 itens), que avalia a percepção de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar

opiniões, travar conhecimentos e iniciar ações, constituída por itens como, por exemplo, “*Arrisco-me a fazer valer a minha opinião*”;

6) *Pensamento divergente* (composta por 4 itens), que avalia a percepção de competências manuais, físicas e musicais, ou seja, competências ligadas à criatividade, que se verifica em itens como “*Tenho imaginação criativa*” (Faria & Lima Santos, 1998; 2004).

3.3.3. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Partindo da opção por uma metodologia qualitativa, a entrevista pareceu-nos o método que melhor se ajustava às necessidades do estudo, principalmente porque nos interessa os processos através quais os alunos excelentes se tornam nisso mesmo. Deste modo, foi realizada uma entrevista, semi-estruturada, a cada participante, adaptada de estudos anteriores (e.g. Monteiro, 2007), baseada em alguns aspectos que nos parecem determinantes no processo evolutivo dos participantes e sob os quais a mesma será analisada e interpretada.

Após a transcrição da entrevista foi possível obter uma grande quantidade e diversidade de informação, a partir da qual, posteriormente, se estabeleceu uma correspondência com categorias definidas, organizando os conteúdos de forma a obter um significado claro e comparável, de modo poderem extrair-se conclusões.

O guião da entrevista foi elaborado considerando tópicos que permitissem explorar o percurso biográfico e avaliar a reflexão do sujeito sobre o mesmo, considerando: a) o domínio pessoal – dados pessoais e familiares, como a influência da sua família e da percepção dos outros no seu percurso e o auto-conceito que apresenta; b) o domínio académico – rendimento ao longo de todo o percurso escolar, disciplinas preferidas e que influência tinha esse interesse nos resultados finais, influências dos professores, motivação e hábitos de estudo, satisfação académica e competências auto-regulatórias; e c) o domínio extra-curricular – *hobbies* e experiências de vida significativas e determinantes no seu percurso académico.

A entrevista respeitou a organização temporal natural das experiências relatadas, acompanhando o percurso educativo dos sujeitos, de modo a facilitar a organização de pensamento e a descrição por parte dos sujeitos das suas vivências e experiências (consultar anexo C e D para informação mais detalhada).

4.4. PROCEDIMENTOS

A identificação dos alunos que reuniam os critérios para participar no estudo foi realizada a partir das listas de alunos que frequentavam o curso de 1º ciclo de Psicologia, na Universidade de Évora, à data da pesquisa. Estas listas foram-nos gentilmente disponibilizadas pelos Serviços Académicos da Universidade de Évora, após autorização da Reitoria desta academia. Após a análise cuidada das mesmas listas, e aplicando os critérios de inclusão supramencionados, foram contactados os quatro alunos considerados “alunos excelentes”, através de uma mensagem de correio electrónico.

Neste primeiro contacto estabelecido via *e-mail* com os alunos excelentes procedeu-se à apresentação dos objectivos da investigação e o convite à sua participação. Fazendo cumprir as normas éticas e deontológicas subjacentes a qualquer investigação, complementarmente descrevia-se, ainda que sumariamente, em que consistia e como se procederia à recolha dos dados, esclarecendo quanto à confidencialidade de tratamento da informação.

A recolha de dados envolvia duas fases: um primeiro momento dedicado à avaliação de natureza mais quantitativa; e um segundo momento centrado na avaliação de natureza mais qualitativa. Particularmente, na primeira fase os participantes responderam ao inventário de personalidade NEO-PI-R e à EACC, seguindo, em rigor, as instruções de cada um dos instrumentos. Numa segunda fase, os participantes responderam à entrevista semi-estruturada, que respeitou o seu carácter flexível face ao discurso de cada participante, mantendo de perto os pontos-chave em que se baseava. As entrevistas foram gravadas em áudio, para que pudesse ser recolhida a maior quantidade de informação possível, mas também para que a qualidade da interacção entre entrevistado/entrevistador não se perdesse em momentos de escrita frenética. Foi fundamental o contacto visual e uma escuta mais presente por parte da entrevistadora para o desenrolar de uma entrevista em que se pretendia que o participante reflectisse acerca das suas vivências ao longo do seu percurso académico. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas com base nos pressupostos supramencionados, que influenciaram a sua construção.

Na última fase do nosso estudo busca-se a categorização e a classificação dos dados, tendo-se em vista as propostas iniciais do estudo. Embora haja várias estratégias para esta etapa, Yin (1994) propõe duas estratégias gerais a ter em consideração numa investigação que utiliza o método de Estudo de Caso: a) basear a

análise em disposições teóricas, organizando-se o conjunto de dados com base nas mesmas e buscando evidências acerca das relações causais propostas na teoria ou b) desenvolver uma estrutura descritiva que ajude a identificar a existência de padrões de relacionamento entre os dados. Neste sentido, serão realizadas análises comparativas entre sujeitos que posteriormente serão contrapostas com os pressupostos teóricos que servem de base à nossa investigação e ainda análises individuais que servirão para a criação de perfis ou padrões de comportamento que nos auxiliarão no nosso objectivo de melhor compreender os alunos considerados academicamente excelentes.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

5.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1.1. NEO-PI-R:

O NEO-PI-R foi construído com o intuito de operacionalizar o modelo de personalidade dos cinco factores. No que diz respeito à sua interpretação, através da forma como o sujeito se posiciona dos diferentes domínios, obter-se-á um “esquema compreensivo que sintetiza o seu estilo emocional, interpessoal, atitudinal e motivacional” (Costa & McCrae, 2000, pág. 11). As pontuações obtidas nas facetes (constituintes de cada domínio) permitirão uma análise mais fina, pois possibilitam a medição dos traços mais específicos. Neste sentido, de um ponto de vista transversal, os participantes apresentam algumas semelhanças em determinados domínios, mas estes manifestam-se de forma bastante variada quando se faz uma interpretação mais ‘fina’ através da análise das facetes (Costa & McCrae, 2000). Assim, num primeiro passo, analisaremos os domínios, para compreender a personalidade de cada participante de uma forma mais global e posteriormente interpretaremos as facetes, para um entendimento mais detalhado do modo de funcionamento dos sujeitos (consultar anexo A para informação mais detalhada).

Tabela 2

Resultados do Inventário de Personalidade NEO (NEO-PI-R):

Participante	1		2		3		4	
	PD	P	PD	P	PD	P	PD	P
Neuroticismo (N)	93	40	104	60	74	10	91	50
N1	20	50	18	25	20	50	15	25
N2	19	80	15	50	11	20	16	70
N3	10	10	18	60	5	1	17	60
N4	16	40	15	40	20	75	14	40
N5	17	60	25	98	7	2	14	25
N6	11	25	13	40	11	25	15	75
Extroversão (E)	128	95	112	70	126	90	77	3
E1	24	70	21	40	27	90	12	1
E2	24	95	8	4	15	40	4	1
E3	21	98	19	95	16	75	11	20
E4	18	60	18	60	19	70	14	20
E5	17	50	21	80	19	70	18	40
E6	24	90	25	95	30	99	18	50
Abertura Experiência	121	75	135	90	148	98	139	90
O1	26	97	24	90	23	90	22	80
O2	19	40	23	70	29	96	27	90
O3	27	97	24	80	30	99	22	70
O4	18	70	19	75	17	60	16	50
O5	13	25	23	90	30	99	28	97
O6	18	60	22	90	19	70	24	95
Amabilidade (A)	113	30	108	20	146	90	116	50
A1	17	30	19	50	15	20	15	20
A2	20	50	16	20	26	95	17	40
A3	27	90	24	70	26	80	19	25
A4	15	20	13	20	27	95	19	50
A5	12	2	15	10	24	80	25	90
A6	22	50	21	40	28	98	21	50
Conscienciosidade	144	90	117	50	171	99	107	30
C1	24	90	22	70	26	96	17	20
C2	29	99	16	20	32	99	18	50
C3	24	60	25	70	30	96	24	60
C4	19	40	23	80	28	98	11	2
C5	25	90	16	20	27	96	19	50
C6	23	80	15	25	28	99	18	50

Legenda: PD: Pontuação Directa; P: Percentil.

5.1.2. ESCALA DE AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA:

O principal objectivo da análise dos resultados referentes à Escala de Auto-Conceito de Competência é perceber que auto-conceito, que percepção os participantes apresentam das suas próprias competências, tanto sociais, como cognitivas ou de criatividade.

Neste sentido tomaremos como valores de referência as médias a) nacional, obtida aquando da adaptação do instrumento à população portuguesa (Faria & Lima, 2004) e b) a média intra-grupo, obtida através do cálculo da média aritmética simples das respostas dos participantes para casa subescala (consultar anexo B para informação mais detalhada).

Tabela 3

Resultados na Escala de Auto-Conceito de Competência (EACC)

Dimensões	Média Nacional	Média Grupo	Part. 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4
Cooperação Social - CS	23,9	25	26	24	30	20
Resolução de Problemas - RP	24,2	26,5	26	28	27	25
Assertividade Social - AS	18,2	18,75	20	19	20	16
Prudência na Aprendizagem - PA	13,2	15	15	15	16	14
Sofisticação/Motivação para Aprendizagem - SM	16,6	18	14	20	21	17
Pensamento Divergente - PD	13	12,5	10	10	16	14

5.1.3. ENTREVISTAS:

A realização da entrevista prendeu-se com a necessidade de recolher informação mais detalhada e precisa acerca do percurso dos participantes e que potenciase a informação recolhida através do NEO-PI-R e EACC. Esta informação, obtida através de uma conversa cordial e que pretendia ser num ambiente informal e de partilha, permitir-nos-á uma maior coesão de resultados, sendo que o fruto destas entrevistas será o relato acerca das suas vivências académicas, dos momentos que mais os influenciaram e que pessoas mais os marcaram e de que forma isso os influenciou enquanto alunos (consultar anexo D para informação mais detalhada).

Tabela 4
Resumo da informação recolhida através das entrevistas.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
DP - Influência da família	Principalmente a mãe presente. Os únicos hábitos de estudo que tem vieram dela, mas era pouco exigente.	Refere que a relação com os seus pais não é a melhor e que não interferem na sua vida académica.	Pais sempre a acompanharam e incentivaram a ser boa aluna, mostrando-lhe o quão orgulhosos são de si.	Mãe sempre presente, mas o participante fazia questão de mostrar-lhe que tomaria as suas decisões sozinho.
DP - Auto-Conceito	Vê-se como uma aluna organizada, dedicada. Como pessoa, define-se como simpática e divertida.	Grande capacidade de absorção da matéria, sempre das melhores da turma. Bem-falante, capaz de passar a mensagem que pretende.	É alguém bastante exigente, consigo mesma e com os outros. Procura ser a melhor e trabalha para isso.	Vê-se como alguém tímido e reservado, indeciso, mas com imenso interesse pelo mundo e com espírito crítico.
DP – Influência da percepção dos outros	Vêm-na como organizada, calma e que estuda bastante, mas isso não a influencia.	Quando a viram como “fraquinha” desinvestiu e não queria melhorar. Na universidade, sente-se motivada a melhorar quando percebe que a vêm como boa aluna.	A percepção que os professores tinham de si acabava por afastar os seus colegas. No entanto, isso não a modificou enquanto pessoa ou aluna.	Era um aluno atento, mas reservado, calado e sossegado. A percepção dos outros não lhe influenciava.
DA – Rendimento ao longo do percurso	Sempre foi uma aluna mediana. Nem excelentes nem péssimos resultados eram esperados de si.	Sempre foi das melhores da turma, excepto no secundário, porque não gostava da área em que estava e desinvestia.	Sempre das melhores da turma e isso sempre ficou claro nas reuniões da escola.	Refere que sempre foi bom aluno e que sempre se interessou pelas matérias e conteúdos a aprender.
DA – Relação entre disciplinas preferidas e com melhores resultados	“Se me destacava nessas é porque o meu interesse era maior”. Existe uma declarada facilidade nas disciplinas pelas quais nutria maior interesse.	Reconhece que quando não gosta ou não se interessa pelas matérias leccionadas, não estuda e as notas baixam.	As notas a História destacavam-se, mas com o passar do tempo todas as disciplinas tinham bons resultados e as preferências começaram a esbater-se.	É o único participante que recusa tal relação, pois afirma que encontra sempre pontos de interesse em tudo quanto aprendia.
DA - Influência dos professores	Apenas refere um professor, do 12º ano, que a marcou e influenciou enquanto aluna, mas também enquanto pessoa.	Menciona que não era a pessoa que influenciava o modo como estava disposta a trabalhar, mas sim o seu método de ensino, que a cativava mais ou menos.	Refere que teve professores que lhe passaram ensinamentos que transcendem a sala de aula e que a prepararam para a vida.	A postura que os professores tomavam em sala de aula poderia ajudar em algo, mas não era determinante para que quisesse aprender ou investir mais (ou menos).
DA – Motivação para o estudo	Numa fase mais precoce estudava para que a mãe “não a chateasse”, mas depois queria atingir certos resultados.	A semelhança da primeira participante, estudava por obrigação, mas mais tarde começou a procurar atingir bons resultados.	Diz que o gosto pelas matérias e pelo estudo influenciam, mas a grande motivação são as notas, os resultados finais.	O que o leva a estudar é o gosto pela aprendizagem, pela descoberta de novos conhecimentos.
DA – Hábitos e organização do estudo	Sentiu necessidade de criar hábitos de estudo e de organizar o seu tempo e estuda com antecedência.	Sempre estudou de véspera ou no dia do teste. Na universidade sentiu necessidade de alterar estes hábitos de estudo, e procurou aumentar a organização e o tempo de estudo e rever cada aspecto das matérias.	Diz que “fala sozinha”, ou seja, debita a matéria em voz alta, como se desse uma aula. Depois faz apontamentos e relê a matéria. Organiza muito o seu tempo o trabalho que tem a realizar.	Criava mnemónicas, lia os apontamentos das aulas, mas principalmente, tentava perceber a lógica “da coisa”, para poder compreender mais do que decorar.
DA – Competências Auto-Regulatórias (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007).	Definição de objectivos, gestão do tempo, auto-monitorização, auto-avaliação	Definição de objectivos, estratégias orientadas para as tarefas, auto-instruções, gestão do tempo, auto-monitorização, auto-avaliação, procura de ajuda	Definição de objectivos, estratégias orientadas para as tarefas, auto-instruções, gestão do tempo, auto-monitorização, auto-avaliação.	Estratégias orientadas para as tarefas, auto-instruções, gestão do tempo, auto-monitorização,
DEC - Hobbies	Estar com os amigos e passar um bom bocado, descontraído e sem preocupações.	Estar com os amigos e procurar um tempo em que possa relaxar e não se preocupar com os estudos.	Tem imensas ocupações: equitação, aulas de música, dança contemporânea, coro da igreja, etc.	Ouvir música, ler, estar com amigos.
DEC – experiências de vida significativas	Menciona que a adaptação à universidade e ao facto de estar longe dos seus amigos e familiares foi “horível”.	Nada a destacar.	Nada a destacar.	Nada a destacar.

Legenda: DP – domínio pessoal; DA – domínio académico; DEC – domínio extra-curricular

5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.2.1. RESULTADOS DE CADA PARTICIPANTE

A análise que apresentamos em primeiro lugar é consequência de um olhar mais pormenorizado para as características de funcionamento de cada um dos participantes do nosso estudo. Neste sentido, tomaremos em consideração as interpretações de cada teste, procurando encontrar uma interação entre os resultados dos mesmos para, assim, melhor compreender os alunos excelentes.

i) Participante 1:

Em primeiro lugar, tomaremos em conta os pares de domínios propostos pelos autores do NEO-PI-R (Costa & McCrae, 2000) para a análise dos perfis de personalidade. Assim, o par constituído pelo domínio Neuroticismo e Extroversão define o plano afectivo, representando os estilos emocionais básicos do indivíduo. Neste caso em particular, sendo que os níveis de Neuroticismo que apresenta não são superiores à média de referência e que a sua pontuação em relação ao domínio Extroversão é elevada, poder-se-á definir como alguém que é afectivamente estável, apresentando características vincadamente extrovertidas, no sentido mais lato da palavra.

No par que reúne os domínios Extroversão e Amabilidade, definindo o plano interpessoal do participante, este apresenta-se como alguém afirmativo, optimista, amante da diversão, afectuoso, activo e conversador, por exemplo, mas que apresenta características pouco amáveis e direccionadas para a relação com os outros. Esta pontuação relativamente mais baixa no domínio Amabilidade está relacionada com uma elevada pontuação na faceta Hostilidade, que define um sujeito com tendência a experimentar a raiva, frustração ou amargura.

Ao analisarmos o par de domínios Extroversão e Abertura à Experiência, que caracterizam os interesses vocacionais do participante, podemos verificar que estão os dois acima da média, mostrando-se uma pessoa curiosa, criativa e com necessidade de estar integrada em actividades que a estimulem.

Por outro lado, o par que junta os domínios Extroversão e Conscienciosidade, nos quais as pontuações da participante são elevadas, as suas características de assertividade e procura de excitação estão de acordo com as que a definem como alguém que é competente, que tem força de vontade e é determinado. Apesar de não ser este o par que aparece como definitivo no rendimento escolar, importa mencionar

que, sendo que o domínio Conscienciosidade é que aquele que mais se relaciona com o desempenho académico excelente e que o domínio Extroversão, principalmente na população universitária, é um preditor de fraco desempenho académico, a congruência de resultados encontrados nestes domínios não está de acordo com a literatura supramencionada, pois o elevado índice de Conscienciosidade, com características como concentração e não cedência às tentações, não se coaduna com as características do traço de personalidade extroversivo, como a desconcentração.

Relativo às atitudes dos indivíduos surge o par dos domínios Abertura à Experiência e Amabilidade, evidenciando que alguém que é curioso, criativo, original, imaginativo, ou com uma grande variedade de interesses pode ser também alguém ligeiramente mais hostil, desconfiado em relação às intenções dos outros e algo vingativo, por exemplo.

O par que é apontado como relacionado com o rendimento escolar é composto pelos domínios Abertura à Experiência e Conscienciosidade. Neste sentido, as características como ser curioso, criativo, original, imaginativo, com uma grande variedade de interesses serão uma mais-valia às características de pontualidade, organização, propensão ao trabalho e auto-disciplina, que definem sujeitos com elevados índices de conscienciosidade e, posteriormente, com maiores probabilidades de atingir o sucesso académico.

O último par que os autores referem reúne os domínios Amabilidade e Conscienciosidade, que são definidos como as dimensões básicas do carácter. Neste sentido, a participante 1 apresenta um carácter direccionado para o trabalho e para atingir os seus objectivos e menos para a relação mais afável com os outros.

No entanto, devemos ter ainda em consideração a informação mais detalhada que as facetas nos providenciam. Neste sentido, a maioria das facetas corroboram os resultados encontrados, ou seja, a informação que recolhemos de forma mais detalhada corrobora os dados que encontramos na análise dos domínios. A título de exemplo, no domínio Neuroticismo, que apresenta uma pontuação média, apenas nas facetas Hostilidade, Depressão e Vulnerabilidade as pontuações encontradas são afastadas do ponto médio. As outras facetas apresentam scores próximos da média, definindo o participante como alguém que não apresenta índices de Ansiedade, Auto-Conscienciosidade ou Impulsividade mais elevados que a maioria das pessoas, tal como acontece se tomarmos em conta os resultados do domínio mencionado. No domínio Amabilidade, que apresenta uma pontuação relativamente baixa, apenas a faceta Altruísmo apresenta uma pontuação acima da média, corroborando que o

participante não apresenta confiança ou complacência para com os outros. Para mais, esta última faceta (Complacência) que apresenta o mais baixo resultado encontrado no perfil em análise, parece reflectir-se na baixa pontuação encontrada no domínio Amabilidade e ainda na faceta Hostilidade, na qual apresenta um score elevado. Por outro lado, relacionada com o domínio da Extroversão, a pontuação na faceta Emoções Positivas está relacionada com a encontrada no Acolhimento Caloroso, mostrando-se como alguém que gosta de estar e conversar com os outros. No entanto, esta conclusão não é tão linear como se poderá imaginar, pois os seus resultados no domínio Amabilidade e na faceta Hostilidade mostram que este participante não aprecia a companhia dos outros, não confiando nas intenções e acções dos mesmos, como se verifica pela pontuação na faceta Confiança. Será então alguém que gosta do ambiente que se vive em grupo, mas não se sente impelida a ser amável ou complacente com os que a rodeia, possivelmente porque não confia nas suas intenções.

Se tomarmos em consideração a entrevista que nos concedeu e os dados que podemos recolher da mesma, verificaremos que alguns dos resultados encontrados no NEO-PI-R estão presentes no relato que nos fez da sua evolução académica. Assim, refere que quando ingressou no ensino secundário verificou que não tinha hábitos de estudo delineados que fossem capazes de a levar a atingir as suas metas. Refere também que estas metas não foram as mais altas, pois “pôs a fasquia nos 15” que era o necessário para entrar em Psicologia. Este passado em que se dedicava o estritamente necessário para atingir os seus objectivos pode estar presente na sua pontuação na faceta Esforço de Realização, que está no ponto médio, evidenciando que não se esforçava a um nível superior ao da maioria das pessoas. Outro aspecto a destacar é o facto de se mostrar, nas suas palavras “emocionalmente instável”, ou seja, tem altos e baixos de humor o que se coaduna com o seu resultado na faceta Sentimentos (P:97), definindo-se como alguém que responde emocionalmente às situações com que se depara. Surge ainda informação adicional que incrementa a disparidade de resultados encontrados no inventário de personalidade, no que respeita à sua relação com os outros. Mais uma vez define-se como alguém muito apegado à família e aos amigos. Define-se ainda como simpática, divertida e amiga dos seus amigos. Estas características estão de acordo com as suas pontuações nas facetas Acolhimento Caloroso e Emoções Positivas que, por sua vez, como já referimos, estão em desacordo com os scores encontrados na faceta Hostilidade (P:80) e no domínio Amabilidade (P:30). Poder-se-á então inferir que, de algum modo, a desejabilidade

social terá desempenhado um importante papel na sua auto-descrição, não querendo mostrar-se como alguém pouco amável ou hostil.

Ainda na análise à informação recolhida através da entrevista semi-estruturada que realizámos, devemos dar atenção aos aspectos que considerámos mais importantes na construção do guião da mesma e que se revelam importantes para melhor compreender a participante. A primeira dimensão a ser explorada foi a pessoal, através de aspectos como a influência da família e da percepção que os outros tinham em relação a si tiveram no seu percurso académico e ainda o seu auto-conceito. Neste sentido, a participante 1 refere que os seus pais sempre fizeram questão de acompanhar o seu percurso académico, principalmente a sua mãe que a incentivou e que lhe deu os “únicos hábitos de estudo” que desenvolveu. Sempre andou “em cima de si, a controlar”, mas refere que este incentivo poderia ter sido mais forte levando-a a atingir resultados mais positivos dos que na realidade conseguiu. Enquanto pessoa mostra-se muito ligada à família e amigos, enquanto que como aluna define-se como “extremamente organizada, dedica”, mas mostra que poderia esforçar-se e dedicar-se mais, para conseguir melhores resultados, mostrando muita exigência para consigo, defendendo que poderá sempre atingir melhores resultados. Ainda referente a uma dimensão mais pessoal, deve dar-se atenção ao facto de que não sentiu que a percepção dos outros, principalmente colegas e professores, fosse de facto importante. Aliás, menciona que não havia “grande relação” com os professores, por isso não tinha noção da sua percepção e isso não lhe parecia determinante. No entanto, já na universidade tem a sensação de que os seus colegas têm uma perspectiva de si que em nada se parece com a realidade, pois vê-na como “menos divertida, muito mais sossegada do que na realidade possa ser”, não influenciando, no entanto, a sua postura.

No domínio académico, tomámos em consideração factores como rendimento académico ao longo do seu percurso, disciplinas favoritas e as que apresentavam melhores resultados, influência dos professores, motivação para o estudo, hábitos e organização do mesmo e competências auto-regulatórias. Assim, a participante define-se como uma aluna que não se destacava nem pela positiva nem pela negativa, mas que, posteriormente, começou a dedicar-se mais para poder atingir os seus objectivos. Neste sentido surge a noção de que a participante foi capaz de utilizar as suas competências auto-regulatórias, como a antecipação da quantidade de informação a reter ou planeamento das horas de estudo necessárias para tal, no sentido de evoluir e melhorar os seus hábitos e estratégias de estudo, de forma consciente e decidida

para poder atingir maiores índices de sucesso. Outro aspecto que surge como interessante relaciona-se com o facto de a participante defender que o interesse pela matéria influenciou nos resultados que conseguia alcançar, pois, nas suas palavras “se me destacava nessas é porque o interesse era maior [...] por gostar acabava por ter melhores resultados”. Neste sentido, também a forma de ensinar de um professor em particular influenciava no modo como se dedicava à disciplina, apesar de afirmar que nunca havia tido relação alguma com os professores e não havia nenhuma influência (“acho que quando os professores são acessíveis, nós acabamos por ficar mais cativados”). Por outro lado, no seu percurso académico foram visíveis algumas alterações que definiram a sua evolução como aluna. A primeira tem a ver com a motivação para estudar que, numa primeira fase, era apenas para que a mãe não a “chateasse”, mas que evolui para uma preocupação com as médias atingidas, pois já tinha um objectivo em mente e teria que atingir determinados resultados para os cumprir. A outra alteração encontrada e, talvez a mais preponderante no seu desenvolvimento, é o facto de ter sentido a necessidade de alterar os seus hábitos de estudo, ou melhor, criar hábitos e estratégias de estudo que lhe permitissem atingir os resultados que pretendia.

Por último, ainda no que respeita à entrevista, um domínio extra-curricular foi ainda abordado, incluindo factores como os hobbies e experiências de vida significativas que a participante pudesse apresentar. Neste último domínio fica patente, mais uma vez, a imagem que é alguém extremamente ligado à família e aos amigos, pois os seus hobbies e ocupação dos tempos livres estão, habitualmente, ligados a actividades de lazer com os mesmos, desfrutando do tempo que tem disponível e, por outro lado, destacaríamos o facto de a participante relatar que a adaptação ao novo contexto, longe da família foi, nas palavras da própria “horrrível”.

Por outro lado, no que respeita à Escala de Auto-Conceito de Competência e às subescalas que dizem respeito ao auto-conceito de competência social (“cooperação social” e “assertividade”), em ambas a participante apresenta pontuações superiores às médias nacional e do seu grupo de pertença, percepcionando-se como mais competente do que aqueles na cooperação com os outros. Este facto parece, mais uma vez de acordo, com a sua auto-imagem de amiga do seu amigo e de quem gosta de ajudar os outros. Relativamente às subescalas que avaliam o auto-conceito de competência cognitivo, que têm um papel de destaque na aferição da população universitária (Faria & Lima Santos, 1998), os resultados são algo díspares, mas deixam antever um relativo baixo auto-conceito. Ou seja, na subescala “resolução de

problemas”, os seus resultados estão acima da média nacional e ligeiramente abaixo da média do seu grupo de referência, mostrando um moderado auto-conceito de competência nas aprendizagens, resolução de problemas e na aplicação que é capaz de fazer dos conhecimentos à prática. Na subescala “sofisticação/motivação para a aprendizagem”, os seus scores estão abaixo de ambas as médias, apresentando um auto-conceito de competência menos positivo que a maioria das pessoas no que respeita ao domínio do investimento e da motivação na aprendizagem. Na subescala “prudência na aprendizagem” pontua superior à média nacional e no mesmo valor que o seu grupo de pertença, evidenciando um auto-conceito positivo no que diz respeito à “precisão e profundidade” na aprendizagem. Estes resultados são de alguma forma esparsos, como anteriormente referimos, evidenciando que o seu auto-conceito de competência cognitiva não está, no geral, muito acima das médias nacional e do grupo de pertença. Este facto poder-se-á dever a alguma desejabilidade social, não querendo evidenciar em demasia as suas capacidades ou, por outro lado, podem corroborar o facto de não se considerar uma aluna excelente, como menciona na entrevista realizada. Por último, no que respeita ao seu auto-conceito de competência do ponto de vista criativo, pontua abaixo de ambas as médias supramencionadas, apresentando um auto-conceito de competência menos positivo que a maioria das pessoas no que respeita às suas competências manuais, físicas e musicais, ou seja, competências ligadas à criatividade.

Em suma, a participante 1 apresenta uma personalidade vincada pela Abertura à Experiência, Extroversão e Conscienciosidade. Mostra que tem um positivo, auto-conceito de competência, de um modo geral e a informação veiculada pela sua entrevista parece estar de acordo com os restantes meios de avaliação.

ii) Participante 2

Começaremos novamente pela análise do seu perfil de personalidade e no que respeita ao par que junta os domínios Neuroticismo e Extroversão, que caracterizam o plano afectivo do indivíduo, representando os estilos emocionais básicos do mesmo, o índice apresentado no domínio Neuroticismo não é superior à maioria das pessoas e o seu resultado de Extroversão é ligeiramente superior à média de referência. Poder-se-á concluir que o seu estilo emocional é de alguma forma mais alegre e extrovertida, sociável, apreciando o convívio com os outros, optimista e conversadora, podendo apresentar comportamentos de preocupação e nervosismo, sentimentos de frustração ou incompetência como a maioria das pessoas apresentam ao longo das suas vidas.

O par Extroversão/Amabilidade define o plano interpessoal do sujeito. Neste sentido, a sua pontuação ligeiramente acima da média de referência define-a como alguém alegre, sociável, etc. No entanto, a sua pontuação no domínio Amabilidade (P:20) deixa transparecer alguém que se apresenta como uma pessoa hostil e que, normalmente, é egocêntrica, cínica, rude, desconfiada, pouco cooperativa, vingativa, irritável, manipuladora, céptica em relação às tendências dos outros e competitiva.

O terceiro par a tomar em consideração junta os domínios Extroversão e Abertura à Experiência que caracterizam os interesses vocacionais. À semelhança da participante 1, também a participante em análise apresenta pontuações superiores à média de referência em ambos os domínios, mostrando-se uma pessoa curiosa, criativa e com necessidade de estar integrada em actividades que a estimulem.

No par Extroversão e Conscienciosidade, que determina os padrões de actividade, o último domínio apresenta uma pontuação no valor médio, evidenciando que é alguém com níveis de organização, motivação ou orientação para o trabalho semelhantes aos da maioria das pessoas. Neste sentido, o seu padrão de actividades será delineado com base num aspecto mais optimista e conversador, por exemplo, e num aspecto de trabalho e dedicação comparável com o da maioria das pessoas.

O par seguinte reúne os domínios Abertura à Experiência, que apresenta um resultado acima do valor médio, e Amabilidade que, como já referimos, está abaixo da média de referência. Este par define as suas atitudes e neste caso poder-se-á dizer que o comportamento do sujeito é caracterizado por factores como curiosidade, criatividade, originalidade, imaginação ou vários interesses e factores como, por exemplo, egocentrismo, cinismo, rudeza, desconfiança e pouca cooperação com os outros.

Relativamente ao par que reúne os domínios Abertura à Experiência e Conscienciosidade, está relacionado com o rendimento escolar. Neste sentido, sendo que no primeiro domínio verifica-se um score elevado e no segundo um score no valor médio, poder-se-á concluir que a participante é imaginativa, criativa ou original, como anteriormente referido, não apresentando índices de trabalho, motivação e empenho superiores à maioria das pessoas. Esta conclusão está, no entanto, em discordância com os resultados encontrados na faceta Esforço de Realização (P:80), que define o sujeito como tendo elevados níveis de realização e motivação para os atingir, sendo uma pessoa diligente, com objectivos e sentido de vida.

Por último, importa ainda analisarmos o par que junta os domínios Amabilidade e Conscienciosidade, que se definem como as dimensões básicas do carácter do

indivíduo. Neste sentido, como já foi referido, o seu carácter é tão motivado e orientado para o trabalho quando a maioria das pessoas e a sua amabilidade é inferior que a média de referência, mostrando-se uma pessoa hostil para com os outros.

Por outro lado, se atentarmos à informação fornecida pelas facetas, podemos confirmar os resultados encontrados na análise dos domínios. Neste sentido, a título de exemplo, no domínio Neuroticismo, apenas as facetas Ansiedade e Impulsividade apresentam um score que não está no valor médio, corroborando o facto de a participante não apresentar índices de hostilidade, depressão, auto-conscienciosidade ou vulnerabilidade superiores à maioria das pessoas. Por outro lado, também acordo com o resultado (elevado) obtido no domínio Abertura à Experiência estão os resultados de cada uma das facetas, todos superiores aos valores médios, corroborando as características que anteriormente mencionámos como dependentes deste domínio e respectivas facetas. Existem no entanto, algumas facetas que se destacam e se relacionam entre si. Assim, se atentarmos aos scores verificados nas facetas Acolhimento Caloroso e Gregariedade, podemos concluir que a participante apresentará características como ser amigável, calorosa ou afectuosa ao mesmo nível que a amostra de referência, mas que opta por evitar as multidões, preferindo estar sozinho. Por outro lado, devido à sua baixa pontuação no domínio Amabilidade poder definir-se como alguém “céptica em relação às tendências dos outros”, a sua pontuação na faceta Confiança (A1) poderá confirmar esta característica, pois a participante não apresenta um índice de desconfiança em relação aos outros mais vincado que a maioria das pessoas. Importa ainda fazer uma última referência ao facto de a participante em questão não apresentar um índice de Conscienciosidade superior à maioria das pessoas. Apesar de algumas das facetas apresentarem scores superiores aos valores médios, como é o caso da Competência, Dever ou Esforço de Realização, o facto é que aspectos como a Auto-Disciplina ou Deliberação apresentam resultados inferiores aos valores apresentados pela amostra de referência. Importa fazer esta ressalva, pois segundo a literatura será este domínio o mais importante em alunos com sucesso académico e, apesar de não ser um resultado baixo, neste caso não se destaca.

Relativamente à informação recolhida através da entrevista, mais uma vez podemos observar congruências quando cruzamos esta informação com a obtida através do NEO-PI-R. Segundo a própria, é uma pessoa pouco tolerante à frustração e pouco condescendente com as próprias falhas. Apesar de os seus índices de Neuroticismo não serem superiores aos da generalidade das pessoas, esta

característica está presente neste domínio. Afirma ser curiosa, procurar informação acerca de várias áreas, corroborando a pontuação no domínio Extroversão. Apresenta-se também como sociável, gostando de estar com os amigos, é afirmativa e bastante conversadora, mostrando que os resultados no domínio Extroversão estão de acordo com a imagem que apresenta de si mesma na entrevista. Por outro lado, quando a participante se define como pouco disciplinada no que toca ao estudo, referindo que não é capaz de estar concentrada durante algum tempo, reforça o resultado abaixo da média na faceta Auto-Disciplina que, por sua vez, estará relacionada com a faceta Impulsividade, pois não é capaz de resistir às tentações e acaba por quebrar o ritmo de estudo. Na faceta Vulnerabilidade, apesar de estar no valor médio, a participante apresenta-se como confiante e resoluta nas suas decisões e objectivos que traça. No que respeita à faceta Assertividade, os altos scores encontrados são corroborados pela própria participante que se mostra como alguém bem-falante, líder de opinião e normalmente dominante. Refere que gosta de ajudar os colegas quando estes a solicitam, aspecto que está de acordo com o resultado encontrado na faceta Altruísmo, evidenciando que é alguém que gosta de ajudar quando pode, o que está relacionado com a pontuação média que apresenta na faceta Sensibilidade. Importa ainda mencionar que os scores encontrados na faceta Competência corroboram o facto de ser uma aluna que procurou ser a melhor em todas as fases do seu processo de desenvolvimento.

No entanto, existem algumas discrepâncias entre o seu perfil de personalidade e a informação recolhida através da entrevista, pois as pontuações obtidas no domínio Amabilidade não estão de acordo com, por exemplo, a faceta Altruísmo ou com a forma como a própria participante se define, e, por outro lado, os resultados da faceta Auto-Disciplina não corroboram as características da faceta Esforço de Realização, entre outros. Este facto pode depender de alguma desejabilidade social ou pelo facto de a participante não expressar toda a verdade acerca de si e do seu funcionamento, podendo veicular informações contraditórias, como fica patente nos resultados, abaixo da média, encontrados na faceta Rectidão.

Ainda de acordo com a informação recolhida através da entrevista, importa analisar a entrevista sob os pressupostos que utilizámos para a criar. Assim, no que diz respeito à influência que a sua família teve ao longo do seu percurso académico, a participante menciona que a irmã mais velha foi uma referência e uma figura que sempre esteve presente, na sua vida académica e pessoal. No que respeita ao seu auto-conceito e à forma como se define ao longo da entrevista, destaca que é uma

“boa pessoa para trabalhar”. Define-se ainda como alguém assertivo, tolerante, não tendo dificuldade em lidar com o que lhe é “extremo”, mas também orgulhosa e pouco tolerante à frustração. Ainda num domínio pessoal importa mencionar que a percepção que os outros têm de si tem tido um papel importante no seu desenvolvimento académico. Foi sempre considerada uma óptima aluna, mas numa fase em que foi considerada “fraquinha” sentiu-se a desistir ou a “desinvestir” das disciplinas e do trabalho, pois sentia que não puxavam por si, que não achavam que valia a pena incentivá-la a melhorar. Agora que está na universidade o “status é diferente”, sendo que os professores, mas principalmente os colegas, têm muito mais consideração por si, impelindo-a a ser melhor e fazendo com que a própria exija mais de si mesma.

No que diz respeito ao seu percurso académico, sempre foi uma das melhores alunas da turma, com bons resultados, facto que se alterou quando ingressou no ensino secundário. Tal deveu-se ao facto de não se sentir confortável com a área de estudos que escolheu, nem com muitas das disciplinas que frequentava. Relacionado com esta realidade está um factor que parece sempre presente no percurso desta participante: o facto de necessitar gostar ou interessar-se pela matéria leccionada para poder investir e obter bons resultados. Quando tal não acontecia confessa que não se esforçava o suficiente para ter boas notas, “fazendo porque tinha que fazer”, “porque ao estar mais atenta, ao gostar mais, despertava mais a atenção, era mais fácil”. Neste sentido também a forma como o professor “envolve” os alunos influenciava o modo como a participante se entregava nas aulas, pois se os professores não a incentivavam, não a impeliam a trabalhar e a estudar, havia um certo padrão de desistência. Só posteriormente a participante encontrou nova motivação para o estudo, como as médias que queria atingir e, actualmente, o desejo de ser uma boa profissional. Resta referir que é esta motivação que, segundo a própria, define e determina o seu percurso de sucesso. Por outro lado, e mais uma vez, a participante teve de socorrer-se das suas competências auto-regulatórias para fazer algumas alterações nos seus hábitos e estratégias de estudo. Houve a necessidade de criar mecanismos que fossem capazes de criar alguma organização que lhe permitisse integrar de forma mais coerente toda a informação veiculada pelos professores. Neste momento organiza a matéria a estudar ou que será necessária para realizar trabalhos com antecedência, revê a matéria leccionada diariamente e cria como que um calendário mental de todas as tarefas que tem que realizar, para que a organização do tempo e facilite o trabalho.

Por outro lado, no que respeita à Escala de Auto-Conceito de Competência e às subescalas que dizem respeito ao auto-conceito de competência social (“cooperação social” e “assertividade”) a participante apresenta auto-conceitos positivos no que corresponde à sua cooperação com os outros e expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar ações, características presentes tanto na entrevista como na EACC, ou seja, é alguém que se define como quem gosta de ajudar os outros e, por outro lado, afirma também que expressa bem as suas ideias, transmitindo com facilidade a mensagem pretendida. Por outro lado, no que respeita às subescalas que avaliam o auto-conceito de competência cognitivo (“resolução de problemas”, “sofisticação/motivação para aprender” e “prudência na aprendizagem”), a participante apresenta um positivo auto-conceito no que respeita às suas aprendizagens, resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática; ao investimento e motivação na aprendizagem; e ainda na “precisão e profundidade” na aprendizagem, que mais uma vez estão patentes na informação recolhida através da entrevista, pois a participante descreve-se motivada para aprender e ser boa profissional, tendo confiança que terá sucesso na aplicação dos conhecimentos à prática. Por último, na subescala que avalia o auto-conceito de competência na área da criatividade, os seus resultados estão abaixo de ambas as médias referência, evidenciando um menos positivo auto-conceito no que respeita às suas competências criativas, como competências manuais, físicas e musicais.

Em suma, e à semelhança da participante 1, a participante 2 também apresenta uma personalidade vincada pela Abertura à Experiência, Extroversão, mas um grau de Conscienciosidade mediano, não se destacando no seu perfil. Mostra que tem um positivo auto-conceito de competência, de um modo geral e mais uma vez a informação veiculada pela sua entrevista parece estar de acordo com os restantes meios de avaliação.

iii) Participante 3

Os resultados nos domínios que constituem o par Neuroticismo/Extroversão apresentam um perfil de estilos emocionais básicos que se afasta das características típicas do neuroticismo, como o nervosismo, preocupação, insegurança e instabilidade emocional, entre outras. Será sim alguém sociável, optimista, afectuosa, activa e conversadora.

Relativo ao par que reúne os domínios Extroversão e Amabilidade, visto ambos apresentarem elevadas pontuações, pode dizer-se que, ao nível interpessoal, ou seja,

como se relaciona com os outros, além de ser sociável e afectuosa, a participante apresenta-se também como alguém altruísta, benevolente, digna de confiança, prestável e disposta a acreditar nos outros.

Os domínios Extroversão e Abertura à Experiência constituem o par que define os interesses vocacionais do indivíduo. Neste sentido, aliadas às características da extroversão, anteriormente descritas, estão as que definem a participante como curiosa, criativa, imaginativa, com grande variedade de interesses, que costumam ser pouco convencionais ou tradicionais. É com base nestas características que as suas escolhas, do ponto de vista vocacional, serão feitas e desenvolvidas ao longo do seu desenvolvimento.

O par Extroversão/Conscienciosidade determina os padrões de actividade que a participante apresentará no seu quotidiano. Neste sentido, as suas actividades serão escolhidas com base no facto de ser sociável, activa e conversadora, por exemplo, mas também pelo facto de ser alguém com necessidade de realização e apego ao trabalho, persistente, motivada e orientada para o objectivo.

Por outro lado, o par que reúne os domínios Abertura à Experiência e Amabilidade caracteriza as atitudes que a participante tenderá a tomar. Neste sentido, estas atitudes serão influenciadas pelas características anteriormente descritas, como o facto de ser curiosa, criativa, imaginativa e altruísta, benevolente, digna de confiança, prestável e disposta a acreditar nos outros.

Surge ainda o par que reúne os domínios Abertura à Experiência e Conscienciosidade, que definem o rendimento escolar. Neste caso em particular, as pontuações elevadas que a participante apresenta definem-na como alguém com enormes probabilidades de atingir o sucesso académico. Ou seja, aliado ao facto de ser alguém criativo, imaginativo e curioso é ainda alguém orientado para o objectivo e motivada para o trabalho.

Por último, o par que junta os domínios Amabilidade e Conscienciosidade, caracterizam a participante no que respeita às suas dimensões básicas de carácter. Neste sentido, o carácter desta é essencialmente benevolente, altruísta, digna de confiança e organizada, trabalhadora, auto-disciplinada e orientada para o objectivo.

Como temos vindo a referir, habitualmente as pontuações nas facetas constituintes de cada domínio corroboram os resultados encontrados na análise mais superficial, apesar de poderem existir algumas discrepâncias. No entanto, não é o que se verifica, sendo que a participante apresenta um perfil muito coeso e coerente. A título de exemplo, todas as facetas do domínio Conscienciosidade, no qual obtém a

pontuação mais elevada, apresentam também scores francamente elevados (todos acima do percentil 95), mostrando uma coerência no que respeita aos aspectos que definem o domínio, como a competência, ordem, esforço de realização ou auto-disciplina que, por sua vez, está relacionada com a fraca pontuação apresentada na faceta Impulsividade, sendo capaz de resistir às tentações com que se depara. Por outro lado, também os domínios Acolhimento Caloroso e Emoções Positivas se podem relacionar com o domínio Amabilidade, sendo que em todas as escalas apresenta mais uma vez uma elevada pontuação. Neste sentido, a participante reforça a sua imagem de amigável, calorosa, alegre e que gosta de ajudar os outros. Para mais, a participante apresenta elevadas pontuações nas facetas Altruísmo e Complacência, facto que corrobora os scores anteriormente descritos e o facto de gostar de ser prestável e cuidadosa com os outros. Também no domínio Neuroticismo, que apresenta uma pontuação baixa, as suas facetas apresentam baixos resultados, excepção feita à Ansiedade, que apresenta um score médio e à Auto-Conscienciosidade que apresenta uma pontuação alta, neste sentido, apesar de não apresentar as características mais distintivas do Neuroticismo, apresenta o mesmo índice de ansiedade que a maioria das pessoas, apresentando ainda um maior desconforto perto de outros, sensível ao ridículo e com tendência a sentir-se envergonhada e tímida. Por último importa referir que mediante a faceta Sentimentos, (P:99) pode definir-se como alguém que responde emocionalmente às situações, sensível, empática e valoriza os próprios sentimentos. No entanto, mediante os valores da Impulsividade e Deliberação, pode concluir-se que é alguém que pensa naquilo que faz e de alguma forma racional, o que contradiz os primeiros resultados.

Se tomarmos em consideração a informação veiculada na entrevista, poderemos verificar que aspectos relativos ao domínio Extroversão, como o facto ser activa ou conversadora; ao domínio Abertura à Experiência, pela enorme variedade de interesses que apresenta; ao domínio Amabilidade, sendo que se define como bastante religiosa e que gosta de ajudar os outros; e ao domínio Conscienciosidade, principalmente no que diz respeito ao facto de ser orientada para o objectivo e extremamente trabalhadora estiveram claramente presentes na entrevista que realizámos. Fazendo, no entanto, uma análise mais detalhada, a sua pontuação na faceta Auto-Conscienciosidade está o facto de mostrar que dá muito valor ao seu núcleo mais próximo, mas, por outro lado, mostra-se como alguém sempre pronta a ajudar o outro e que em muitas das actividades em que se envolve, aspecto característico de quem apresenta uma levada pontuação na faceta Altruísmo, como se

verifica. Como já referimos, de acordo com as facetas Impulsividade e Deliberação, a participante é alguém que pondera muito antes de tomar qualquer decisão, sendo que é assim mesmo que se define, como alguém “racional”. Contudo, a sua pontuação na faceta Sentimentos indica o contrário, que é alguém que se deixa levar pelos sentimentos. Esta questão parece clara na informação que nos faculta na entrevista pois, apesar de ser alguém ponderado, é alguém que por vezes “explode”, que sente que a emoção toma conta de si e das suas reacções. Esta ambivalência de sentimentos está também patente no que se refere aos resultados da faceta Vulnerabilidade, que define o sujeito como alguém que é capaz de manter a cabeça fria, lidando com calma com situações mais complicadas. Se bem que a participante menciona que num primeiro momento sofre em demasia com os obstáculos que lhe surgem no caminho, desesperando. Esta discrepância entre os scores nestes domínios será fruto do facto de que numa primeira fase existe uma resposta emocional às situações, mas a sua “racionalidade” fá-la acalmar-se e arranjar coragem para enfrentar os problemas. Como moderador desta ambivalência de sentimentos, possivelmente, estará uma das características típicas do domínio Extroversão: o optimismo ou ainda as que definem a faceta das Emoções Positivas. Por outro lado, o modo como relatou as suas actividades diárias e a ocupação que faz dos seus tempos livres denota muita necessidade de estar ocupada e enérgica, talvez a um nível superior àquele que está patente no resultado ligeiramente acima do ponto médio da faceta Actividade. O mesmo pode ser verificado quando analisamos a faceta Acções, que apresenta um valor médio, mas mediante a informação recolhida através da entrevista mostra que a participante é alguém que gosta de facto de procurar novas actividades e diferentes passatempos, estando envolvida em inúmeras actividades ao longo dos seus dias. Neste sentido, surge a pontuação, também ligeiramente acima da média, da faceta Procura de Excitação, que está presente em comportamentos apresentados pela participante como a procura de novos desafios e aceitação de riscos. No que diz respeito à faceta Ideias, é de facto alguém que é principalmente intelectualmente curiosa e orientada do ponto de vista teórico. Na faceta Valores fica registado que se define como alguém que não faz juízos de valor levianos nem critica ninguém baseado na sua imagem ou em primeiras impressões. Com este aspecto estão relacionadas as características que apresenta relacionadas com a faceta Complacência, pois é alguém que aceita a opinião dos outros, tentando ser compreensiva e entender o outro. Importa por último fazer referência às facetas constituintes do domínio Conscienciosidade, pois assumem um papel importante no

perfil de personalidade da participante, visto os elevados scores que apresentam. Assim, relativa à faceta Ordem está uma das suas características mais marcadas no que toca ao trabalho, a organização, sendo que afirma que necessita dessa organização para poder ter sucesso. Por último, a faceta Esforço de Realização é algo que se pode observar no seu percurso, pois afirma que sempre trabalhou muito para atingir os resultados de sucesso que sempre atingiu. Estes elevados resultados serão também influenciados pelo facto de apresentar uma elevada Auto-Disciplina, não cedendo a tentações e levando a cabo as tarefas a que se propõe.

No que respeita os aspectos básicos que temos vindo a considerar na análise às entrevistas que realizámos, a participante refere que o papel da sua família foi preponderante para o seu sucesso, evidenciando que os pais sempre a incentivaram e apoiaram nas suas decisões, sentindo-se orgulhosos do seu percurso e, por isso, impelindo-a a ser melhor. Também a percepção que os professores e os colegas tinham de si enquanto aluna a influenciavam a atingir óptimos resultados. O facto é que sempre foi alguém que se dedicou de corpo e alma aos estudos, trabalhando muito para obter bons resultados e, hoje em dia, vê-se como alguém extremamente dedicada e exigente consigo própria, pois se “não for para fazer as coisas bem-feitas” não as faz de todo, o que acaba por ser também um fardo a carregar, devido à enorme exigência que tem sobre si própria. Por outro lado, percebe-se ainda como alguém que tem uma grande capacidade de empatia, capaz de se colocar no lugar dos outros, o que a ajuda a minimizar os problemas e enfrentá-los com mais calma.

Relativamente ao seu percurso académico, a participante menciona que sempre foi boa aluna, mas que houve uma altura em que a sua evolução foi mais visível e que, com o passar do tempo, começou a ser crescente e constante, culminando num 12º ano muito bom. A participante atribui esta evolução ao facto de ter conseguido crescer e amadurecer, descobrindo aquilo que mais gostava e investindo nessas áreas. Este gosto pelas matérias desempenhou um importante papel ao longo do seu percurso, influenciando a satisfação com que aprendia e interiorizava conhecimentos, mas sem grande interferência no modo como se entregava ao estudo e ao trabalho, pois cedo percebeu que “para tirar boas notas, tinha que estudar muito, muito mesmo”, confessando que, inevitavelmente, eram médias finais elevadas que constituíam o seu principal objectivo. Também a postura que os seus professores foram adoptando a marcaram, não tanto do ponto de vista académico, mas pelos ensinamentos que lhe transmitiram principalmente para a sua vida futura. Importa, por outro lado, mencionar que os seus métodos de estudo foram sendo também alterados fruto do

desenvolvimento da própria participante, mas de um modo geral faz apontamentos e “fala sozinha” para integrar os conhecimentos, assegurando, acima de tudo uma enorme organização do seu tempo e do trabalho a fazer. Esta característica está presente na sua personalidade se tomarmos em consideração o seu elevado score na faceta Ordem. Por último, do ponto de vista do domínio extra-curricular, a participante menciona que a entrada na universidade não foi tão fácil como esperava nem a recompensa por todo o esforço que dedicou à sua vida académica.

No que diz respeito à Escala de Auto-Conceito de Competência, a participante apresenta um padrão que não se repete em mais nenhum participante, apresentando resultados sempre superiores tanto à média nacional como à do grupo de pertença. Assim, no que respeita ao auto-conceito de competência social, o sujeito percepciona-se como mais competente no que respeita às suas habilidades sociais do que a maioria das pessoas. No que ao auto-conceito de competência cognitiva diz respeito, o padrão mantém-se, pois a participante percepciona-se como mais competente na resolução de problemas, na sua motivação para a aprendizagem e ainda na prudência com que aprende que as amostras de referência, factos que se podem observar no domínio Conscienciosidade, e suas facetas, relativamente ao NEO-PI-R e à descrição que a própria faz do seu funcionamento, mencionando que trabalha imenso para atingir os resultados pretendidos. Por último, também apresenta um auto-conceito de competência criativa superior ao da maioria das pessoas, ou seja, percepciona-se como competente do ponto de vista manual, físico e musical, facto que poderá ser corroborado pela elevada pontuação na faceta Estética, o que a define como alguém que tende a valorizar a estética e apreciar a arte e a beleza.

Em suma, a participante 3 apresenta uma enorme coesão de dados, maioritariamente elevados. O seu perfil de personalidade apresenta pontuações maioritariamente bastante superiores à média, excepto no Neuroticismo e o seu auto-conceito de competência é constantemente superior às médias de referência. A informação que veicula na entrevista parece estar de acordo, se bem que alguma desejabilidade social a faça mostrar-se menos exuberante no seu discurso.

iv) Participante 4

O participante 4 apresenta-se como aquele que mais se distingue dos restantes membros da amostra. No que respeita ao seu perfil de personalidade, no par Neuroticismo/Extroversão, o sujeito apresenta um valor médio de Neuroticismo, não se evidenciando como mais preocupado, nervoso ou tenso que a maioria das pessoas.

No que respeita à Extroversão, os seus resultados revelam alguém mais reservado, sóbrio, pouco exuberante, tímido, silencioso e que aprecia estar sozinho. Assim, no que respeita ao plano afectivo, os seus estilos emocionais básicos gravitam em torno da introversão e um neuroticismo que está presente, mas que não é determinante no seu funcionamento.

Ao nível do plano interpessoal, mediante o conjunto que reúne os domínios Extroversão e Amabilidade, sendo que o primeiro apresenta uma baixa pontuação e o segundo uma pontuação média, pode dizer-se que o participante é alguém que apresenta características introversivas e de amabilidade que não se destacam, embora estejam presentes no seu perfil.

Relativamente aos seus interesses vocacionais, que se depreendem através dos resultados dos domínios Extroversão e Abertura à Experiência, estes dependem do facto de o participante ser introvertido, mas principalmente do facto de ser capaz de procurar novas ideias e valores menos convencionais, ser curioso, criativo, original, imaginativo e com uma grande variedade de interesses, levando-o a ir em busca de novos desafios.

Os seus padrões de actividade são definidos pelo par que reúne os domínios Extroversão e Conscienciosidade. Assim, as actividades em que decide participar dependem do facto de ser alguém mais calmo ou tímido ou menos escrupuloso na sua aplicação e menos obstinado na prossecução dos seus objectivos.

Por outro lado, mediante os resultados do par de domínios Abertura à Experiência e Amabilidade pode definir-se o tipo de atitudes que o participante tenderá a tomar. Assim, estas serão levadas a cabo dependendo do facto de ser curioso, criativo, original ou imaginativo, mas também das características que apresenta ao nível da amabilidade, ou seja, é alguém amável, de bons sentimentos ou benevolente e digno de confiança como a maioria das pessoas.

Relativamente ao seu rendimento escolar, verificado através do par Abertura à Experiência e Conscienciosidade, este é marcado pelo facto, mais uma vez, de ser curioso, criativo, original ou imaginativo, mas que não é determinado pela sua obstinação na prossecução dos seus objectivos e pela sua orientação para o trabalho. Este percurso é marcado pela sua curiosidade em relação ao que pode aprender e não ao esforço que tal requer.

No que respeita ao par Amabilidade e Conscienciosidade, que determinam as dimensões básicas do seu carácter, é alguém que é capaz de ser amável e atencioso

com os outros de forma semelhante à da maioria das pessoas, mas que apresenta um menor índice de obstinação na procura de atingir os seus objectivos.

Tomando em consideração as facetas do NEO-PI-R, verificamos que de todos os percentis analisados no seu perfil, o participante em questão apresenta o score mais elevado na faceta Ideias, que o define como alguém que aprecia argumentos filosóficos e é intelectualmente curioso. Por outro lado, devemos ter em consideração que a sua elevada Hostilidade, o que se revela no facto de poder ser alguém com tendência a experimentar a raiva, frustração ou amargura, pode reflectir-se nos resultados mais baixos que apresenta nas facetas Acolhimento Caloroso e Gregariedade, que o definem como mais frio, distante ou formal, evitando as multidões, sendo solitário e preferindo estar sozinho. Por sua vez, o domínio Amabilidade, que habitualmente apresenta uma pontuação contrária à Hostilidade, neste caso está nos valores médios, evidenciando que as características altruísta, de bons sentimentos ou benevolente não são determinantes no seu funcionamento.

Por último, importa mencionar o aspecto talvez mais importante e certamente o que mais distingue este participante dos restantes: a sua pontuação no domínio e respectivas facetas da Conscienciosidade. Neste sentido, o sujeito apresenta uma pontuação abaixo da média no que respeita ao domínio e em algumas facetas, como é o caso da Competência ou Esforço de Realização, enquanto que nas restantes apresenta pontuações nos valores médios, mostrando que não apresenta índices de Ordem, Dever, Auto-Disciplina ou Deliberação mais elevados que a maioria das pessoas. Este resultado não corrobora o que é defendido pela literatura acerca do tema, que relaciona os elevados índices de Conscienciosidade com o sucesso académico. Assim, mediante a informação que recolhemos através da entrevista, este resultado poderá ser interpretado tomando em consideração o facto de o percurso do participante não ter sido marcado por grande esforço ou trabalho, pois sempre aprendeu pelo gosto de aprender e adquirir novos conhecimentos. Neste sentido, não é alguém obstinado na busca da concretização dos seus objectivos, neste caso académicos ou profissionais, pois refere que gosta de fazer as coisas com calma, mas principalmente porque não vê o trabalho como o meio para um fim mas sim como um fim em si mesmo, sendo o seu principal desejo a aprendizagem.

Como tem sido demonstrado, a informação que recolhemos através da entrevista que conduzimos corrobora, na grande maioria dos pontos, as características de personalidade e os padrões de funcionamento que os participantes demonstram. Assim, mediante as suas respostas durante a entrevista, pudemos constatar que

realmente é alguém mais introvertido, ocupando a maior parte dos seus tempos livres com actividades solitárias, como a leitura e definindo-se como tímido. No entanto, é alguém interessado em novos temas, procura novas aprendizagens e tem uma grande variedade de interesses, facto que se revela na sua elevada pontuação no domínio Abertura à Experiência. Por outro lado, a imagem que o participante transmite é de alguém extremamente calmo e ponderado, como aliás se descreve, corroborando os resultados encontrados na faceta Ansiedade (P:20) e Impulsividade (P:25). Estes traços da sua personalidade (timidez e calma) estão muito presentes no seu modo de funcionamento, podendo ser encontrado também nas facetas Assertividade, pelo facto de ser reservado e não dar nas vistas, ou na faceta Actividade, pois enfrenta os desafios e leva a cabo as actividades que necessita com imensa calma. Por sua vez, e como anteriormente referimos, as suas pontuações nas facetas Hostilidade, Acolhimento Caloroso e Gregariedade podem estar relacionadas e, por sua vez, ligadas à sua timidez e preferência pelas actividades algo mais solitárias, como a leitura. Este facto muitas vezes está relacionado com o seu gosto por pensar e reflectir sobre as coisas, apreciando argumentos filosóficos, a arte, nas suas mais variadas formas e, acima de tudo, com o facto de ser intelectualmente orientado e curioso, características que se encontram nos resultados encontrados nas facetas Fantasia, Estética ou Ideias. Importa ainda mencionar que os resultados encontrados nas facetas Confiança e Altruísmo, mostram um sujeito que não confia nas intenções dos outros e que é mais centrado em si próprio e nos seus interesses. Estas características poder-se-ão relacionar com o facto de se perceber como tímido e, por vezes, afastar-se dos outros, recolhendo-se ao mundo que mais aprecia, o da leitura e da reflexão.

No que respeita à informação recolhida através da entrevista, a influência que a sua família teve no seu percurso não passou de uma presença silenciosa por parte da mãe, pois refere não achar necessário ou pertinente, sendo que “sabe o que faz”. Os irmãos, no entanto, tê-lo-ão influenciado no modo como definiu alguns dos seus momentos académicos, como o facto de procurar alguma organização, no que respeita aos conceitos que aprende e, por outro lado, o facto que se relaciona com o gosto pelas artes e pelo lado mais criativo da vida. Os professores viam-no como um aluno atento, aplicado, interessado e calado. Esta percepção corrobora de alguma forma o modo como o próprio se percebe, ou seja, tímido, indeciso mas interessado e com espírito crítico relativo aos conhecimentos que tem vindo a adquirir ao longo da vida. No que respeita ao domínio académico, durante a entrevista o

participante menciona que sempre foi bom aluno, ou seja, que obtinha bons “números”, mas que nunca foi isso que mais importava e sim o que cada disciplina tinha para lhe oferecer, ou seja, era a “curiosidade” e o interesse pelos conteúdos que o motivavam a estudar e a ler. Neste sentido, o participante distingue-se pelo facto de achar que a postura dos professores possa ter importância, mas não é determinante no seu empenho ou dedicação ou ainda o facto de, mesmo havendo disciplinas preferidas e umas que necessitavam de mais empenho que outras, não haver uma relação linear entre gostar da disciplina e bons resultados, como algumas das outras participantes admitiram haver. Esta diferenciação dever-se-á mais uma vez ao facto de não serem as médias ou os “números” que o motivavam a avançar, mas sim o conhecimento que adquiriu ao longo dos anos. Importa ainda mencionar que os seus hábitos e estratégias de estudo passavam por fazer apontamentos e memorizá-los, com a ajuda de mnemónicas ou a compreensão da “lógica da coisa”, para facilitar a posterior reprodução dos conhecimentos. Fazia também uma revisão mental dos conteúdos aprendidos durante o dia, como forma de organizar os conceitos e fazer uma análise à quantidade de matéria que teria que memorizar posteriormente, à semelhança das restantes participantes.

Devemos finalmente fazer referência aos resultados que obteve na Escala de Auto-Conceito de Competência e que, mais uma vez, estão de acordo com alguns dados já mencionados. Assim, referente ao auto-conceito de competência social, o participante pontua abaixo da média nacional e da média do grupo de pertença em ambas as escalas (cooperação social e assertividade social), não se percepcionando, assim, como competente no que respeita à cooperação com os outros e à sua capacidade de expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções. Estes resultados parecem estar de acordo com os anteriormente mencionados, que se relacionam, mais uma vez, à sua timidez e ao facto de ser alguém solitário. Por outro lado, no que se refere ao auto-conceito de competência cognitiva, o participante apresenta um padrão de resultados que se repete, ou seja, nas três escalas que avaliam o referido auto-conceito, apresenta pontuações acima da média nacional mas abaixo da média de grupo. Estes scores mostram que o participante apresenta um moderadamente positivo auto-conceito de competência no que diz respeito à sua capacidade de resolução de problemas, de aprender e de aplicar os conhecimentos à prática; à sua “precisão e profundidade” na aprendizagem; e ainda no que diz respeito ao investimento e motivação na aprendizagem. Estes scores que evidenciam um moderado auto-conceito de competência cognitiva podem estar relacionados com a

sua elevada pontuação na faceta Modéstia ou com alguma desejabilidade social, não se querendo mostrar demasiado confiante na sua competência. Resta, por último, mencionar que o participante apresenta um positivo auto-conceito de competência criativa, apresentando scores superiores a ambas as médias, nacional e do grupo de pertença, mostrando que se percebe como seguro das suas competências manuais, físicas e musicais, ou seja, competências ligadas à criatividade e deixando transparecer uma forte ligação às artes, aspecto reforçado pelas suas palavras na entrevista e pelos resultados do NEO-PI-R.

Em suma, este é o participante que mais se distancia das restantes, apresentando níveis de Extroversão muito baixos, de Conscienciosidade abaixo da média de referência, mas a Abertura à Experiência semelhante às restantes participantes. Também nos seus resultados na EACC apresenta diferenças, principalmente na escala de auto-conceito de competência cognitiva, na qual apresenta um auto-conceito menos positivo. A informação que veicula na sua entrevista está em concordância com os restantes dados.

5.2.2. COMUNALIDADES E SINGULARIDADES ENTRE PARTICIPANTES

Como temos vindo a mencionar, o principal intuito da nossa investigação é compreender o modo de funcionamento dos alunos excelentes e, por isso, analisámos a sua personalidade e o seu auto-conceito de competência. No entanto, num estudo qualitativo, baseado no método do Estudo de Caso, que se propõe descrever ao pormenor o funcionamento destes alunos, torna-se necessária uma análise comparativa, colocando a ênfase nas comunalidades e singularidades que estes alunos apresentam.

No que diz respeito às características de personalidade (baseadas nos dados recolhidos com o Inventário de Personalidade NEO), o dado que mais relevo apresenta nos seus quatro perfis é o domínio Abertura à Experiência, pois de forma transversal todos os participantes apresentam pontuações neste domínio superiores aos valores médios. Neste sentido, todos os participantes estão abertos a novas experiências e ideias, são curiosos, criativos, originais, imaginativos e com uma grande variedade de interesses, deixando transparecer um padrão de funcionamento comum que evidencia que estes alunos, academicamente excelentes, apresentam características que os impelem a procurar mais informação e a reflectir sobre ela, criando novos conhecimentos e potencializando as suas aprendizagens.

De ressaltar o facto de estas características não estarem necessariamente próximas dos resultados no domínio Extroversão, pois apesar de três participantes acrescentarem à sua postura de abertura à experiência características como gostar da excitação e da estimulação e tendência para serem alegres, animados e energéticos, o facto é que o participante masculino não se define desta forma, fazendo a sua busca de novas experiências de forma mais reservada, sóbria e pouco exuberante, mostrando uma Abertura à Experiência conseqüentemente mais virada para a parte teórica e filosófica da vida.

Por outro lado, no que respeita ao domínio Neuroticismo as pontuações de três dos participantes estão nos valores médios, sendo que se mostram como pessoas que não apresentarão maiores índices de insegurança ou preocupação, nervosismo ou sentimentos de incompetência que a maioria da amostra de referência. No entanto, a participante 3 apresenta um índice de Neuroticismo muito abaixo da média. Neste sentido, parece haver um padrão distinto nas suas pontuações, nos instrumentos de avaliação utilizados, que são sempre elevadas nos pontos positivos e mais baixas nos menos positivos, como seria o domínio Neuroticismo. Se tomarmos em atenção os seus resultados no NEO-PI-R, apenas as facetas do domínio Neuroticismo apresentam pontuações abaixo da média (excepção feita a Ansiedade e Auto-Conscienciosidade), facto que também se verifica nas facetas Gregariedade e Confiança. Todos os outros resultados estão acima do percentil 70. Na EACC também se pode verificar este padrão, pois a participante em questão é a única que apresenta pontuações superiores a ambas as médias de referência em todos os domínios avaliados. Poder-se-á concluir que, por um lado, a participante é de facto alguém bastante coerente nas suas características, ou por outro, é alguém que sente alguma pressão dos seus valores sociais que a levam a transmitir uma imagem polida e melhorada de si mesma, sendo estes resultados marcados pela desejabilidade social.

Ainda no que respeita aos domínios do NEO-PI-R, aquele que deveria apresentar maior concordância entre os participantes, na realidade não o faz, ou seja, o domínio Conscienciosidade deveria ser aquele que apresentasse, de forma transversal, valores acima da média, sendo que, segundo a literatura atrás explorada, é aquele que mais se relaciona com o sucesso académico. No caso dos nossos participantes, um deles apresenta um valor ligeiramente abaixo da média, não se mostrando como alguém escrupuloso na sua aplicação ou obstinação na prossecução dos seus objectivos e com força de vontade. À semelhança da participante 3, também o participante 4 se distingue dos restantes participantes, mas pelo facto de os seus

resultados no domínio que se assumiria como mais relacionado com a sua excelência académica não produzem os resultados esperados, ou seja, este participante atinge os seus resultados excelentes não tendo por base características que o orientam de forma obstinada para o objectivo, dando mais valor aos conhecimentos que adquire ao longo do processo.

Devemos, no entanto, fazer uma pequena ressalva ao facto de, apesar de termos defendido uma análise dos domínios, mas também das facetas do NEO-PI-R, e de a termos feito anteriormente, neste ponto em que se pretende um análise comparativa entre os resultados dos participantes, não nos é possível utilizar esta informação mais detalhada, pois as discrepâncias são inúmeras, sendo que acabaríamos por nos repetir, voltando a mencionar as características que cada faceta representa. Isto é, tendo presente que na maioria das investigações acerca da personalidade em contexto académico, o foco tem-se centrado nos domínios da mesma, tal como Costa e McCrae (2002) os definiram, e não nas facetas que os compõem e que a análise destas facetas proporciona informação bastante relevante, o facto é que não seríamos capazes de definir um padrão explicativo e compreensivo do seu funcionamento através desta informação mais pormenorizada, pois as diferenças são imensas.

No que diz respeito ao Auto-Conceito de Competência (a partir dos dados da EACC), como referimos anteriormente, a participante 3 é aquela que mais se destaca, pontuando sempre acima de ambas as médias de referência (nacional e grupo de pertença). Por outro lado, também o participante 4 apresenta alguma singularidade no facto de apresentar um auto-conceito de competência social mais negativo, ao contrário dos restantes participantes. De referir ainda que, excepto a participante 3, todos apresentam um moderado auto-conceito de competência cognitivo, não se percebendo como mais competentes que a maioria das pessoas em aspectos como Resolução de Problemas ou Prudência na Aprendizagem. Por último, apenas os participantes 3 e 4 apresentam um auto-conceito positivo no que diz respeito às suas competências ligadas à criatividade.

Por último, é na entrevista onde mais comunalidades encontramos, sendo que, no entanto, o participante 4 mais uma vez se distingue. Tomando em consideração alguns dos domínios que pretendemos analisar aquando da realização da entrevista, as participantes 1, 2 e 3 defendem que, em maior ou menor grau, tanto o gosto pela disciplina como a postura que os professores assumiriam em sala de aula influenciavam o modo como investiam ou se dedicavam a determinada disciplina e

isso, conseqüentemente, influi nos seus resultados. O único participante do sexo masculino discorda e defende que não são os professores que influenciam o modo de aprender, mas sim o próprio aluno e que o gosto pela matéria não é preponderante, pois tentava encontrar interesse em tudo quanto tinha a oportunidade de aprender. Destacam-se também as singularidades que existem quando se analisa a importância e influência da família neste percurso de excelência. Neste sentido, os participantes dividem-se e dois deles admitem que a influência da família, principalmente das respectivas mães, foi preponderante para a sua evolução e para o desenvolvimento das suas competências, enquanto os outros dois revelam que não houve “interferência” por parte dos seus pais, por diferentes motivos, já explorados. Neste sentido, a importância de um papel mais presente dos pais no percurso académico dos seus filhos, tomando como referência a amostra do nosso estudo, não fica clarificada. No que respeita aos seus hobbies, à forma como ocupam os seus tempos livres, mais uma vez há uma divisão e as vivências são distintas. Enquanto que metade dos participantes afirma que ocupa os seus tempos livres com actividades de lazer, buscando momentos de descontração e afastamento do trabalho e do estudo, a outra metade dedica o seu tempo na continuação da aprendizagem, seja com a leitura seja com outro tipo de actividades, como aulas de música. Por último, importa mencionar que as motivações para o estudo são também distintas, pois as três participantes femininas defendem que, em última análise, são as médias que as motivam a trabalhar e a estudar, é a prossecução desse objectivo que define a sua dedicação. Pelo contrário, o participante masculino defende que não são os “números” que lhe interessam, mas sim o conhecimento que determinada disciplina lhe tem a oferecer, focando o seu tempo de estudo na aprendizagem e na integração de conceitos e não na memorização dos conteúdos que lhe são transmitidos.

Em suma, poderemos apontar como principais comunalidades entre os participantes o facto de ser a Abertura à Experiência que se define como o domínio de maior preponderância nos perfis destes alunos excelentes; que, do ponto de vista do auto-conceito, todos apresentam, de forma geral, um auto-conceito positivo no que respeita à sua competência cognitiva; e ainda que, relativamente à entrevista, todos os participantes apresentam métodos de estudos baseados na organização do seu tempo e a da matéria a ser trabalhada, otimizando os seus recursos. Por outro lado, as singularidades são em maior número e são transversais aos três instrumentos utilizados. Relativamente ao NEO-PI-R, a singularidade mais preponderante prende-se com o facto de um dos participantes não apresentar o score que seria de esperar no

domínio Conscienciosidade que, do ponto de vista teórico, é o mais associado à excelência acadêmica. Por outro lado, na EACC, apesar das semelhanças encontradas, a forma como os resultados dos participantes se colocam acima ou abaixo das médias de referência é distinta e providenciam informação também ela díspar, mostrando alunos excelentes que, por exemplo, não se percebem como socialmente competentes ou ainda como cognitivamente competentes. Por último, as singularidades encontradas nas entrevistas são mais uma vez imensas e transversais às várias dimensões que a constituem. As motivações para o estudo são diferentes, bem como a importância que dão aos resultados finais ou ao gosto pelas matérias, por exemplo. Deve no entanto referir-se que as principais diferenças encontradas nos três instrumentos utilizados no nosso estudo prendem-se com os resultados do participante 4, que se distancia das restantes nos mais variados aspectos.

6. CONCLUSÕES

Se tomarmos em consideração a revisão de literatura anteriormente apresentada e os dados que acabámos de analisar, poderemos concluir que os participantes do nosso estudo podem definir-se de acordo com diferentes teorias acerca da Excelência, mas nunca de uma forma estanque ou definitiva. Deve fazer-se uma ressalva no que respeita às diferenças encontradas entre os membros do grupo avaliado, pois o participante 4 distingue-se do modo de funcionamento e de trabalho das restantes participantes. No entanto, não podemos fazer uma diferenciação entre o referido participante e as restantes, no que respeita às várias perspectivas teóricas analisadas, pois parece-nos que todos os participantes se assemelham, percorrendo caminhos diferentes para atingirem o mesmo ponto. Assim, no que respeita ao factor *Excelência Académica*, poderíamos destacar o facto de que, de forma transversal, existem factores que nos remetem para as teorias que defendem a excelência como fruto da sobredotação ou talento e as que defendem que o talento é algo que se atinge através de treino ou prática deliberada.

Assim, o '*Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento*', de Gagné (2000; 2007, cit. por Monteiro, 2007), apresenta a distinção entre sobredotação, que pode definir-se como o uso de capacidades que se distinguem por serem naturais, ou seja, não treinadas e que se expressam de forma espontânea num domínio de habilidades, e talento, que se define como a mestria de capacidades e conhecimentos que foram aprendidos e desenvolvidos, num domínio de actividade (e.g. académico, artístico, negócios, lazer, acção social, desporto ou tecnologia), isto é, talento é o processo de transformação "de capacidades naturais excepcionais ou dons, em competências extraordinárias sistematicamente desenvolvidas, que definem a perícia ou o talento, num campo ocupacional específico" (p. 14). No caso em particular da amostra do nosso estudo, não poderemos falar sobre sobredotação pois não a avaliámos, mas talvez possamos falar de talento, a mestria em inúmeros domínios que foi sendo desenvolvida ao longo das suas vidas, neste caso, académicas.

Assim, faz sentido relembrar as teorias que defendem que o talento não resulta apenas de processos cognitivos básicos, mas da experiência extensa adquirida ao longo de uma prática intensiva. A *Perspectiva do Desempenho Perito*, de Ericsson, assume-se como uma perspectiva que enfatiza a importância de uma intensa prática no caminho para se alcançarem tais desempenhos. Neste sentido, o conceito de excelência tem sido associado à ideia de uma *prática deliberada*, definida como "o

treino individualizado, preparado por um treinador ou professor para aumentar aspectos específicos do desempenho de um indivíduo, através da repetição e refinamentos sucessivos” (Ericsson & Lehmann, 1996, cit. por Monteiro, 2007, p. 26). Esta perspectiva rejeita a ideia de que o talento é unicamente construído sobre fundamentos de natureza inata e defende que os níveis superiores de desempenho dependem de mecanismos adquiridos através do investimento em actividades de prática deliberada ao longo de um período extenso de tempo (Ericsson & Lehmann, 1996, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009).

Para esta evolução influem processos como a monitorização, o planeamento, o raciocínio e a antecipação e que são factores associados aos níveis excepcionais de desempenho, porque permitem potenciar ao máximo as competências e a capacidade de auto-fornecer um *feedback* contínuo ao longo da prática das actividades melhorando progressivamente o próprio rendimento (Ericsson & Lehmann, 1996, cit. por Monteiro, 2007). Para mais, de acordo com a perspectiva que salienta a *Auto-Regulação e a Prática Deliberada* (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009), processos como a auto-regulação na procura de uma sistematização da aprendizagem e do desempenho, constituem-se como um importante factor no desenvolvimento da perícia ou talento. A utilização dos processos auto-regulatórios regula a prática ‘deliberada’ dos peritos e constituem um importante factor no alcance e desenvolvimento da excelência, pois o uso destas técnicas não termina quando a formação acaba. Quando dominadas, estas estratégias continuam a ser utilizadas ao longo da vida, de uma forma transversal no que respeita às actividades em que o sujeito participa, do ponto de vista profissional ou no trabalho diário e tarefas práticas do quotidiano, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades, promovendo o alcance de níveis mais altos das mesmas (Zimmerman, 1998, cit. por Monteiro, 2007). Estes processos auto-regulatórios podem ser i) definição de objectivos, ii) estratégias orientadas para as tarefas, iii) auto-instruções, iv) gestão do tempo, v) auto-monitorização, vi) auto-avaliação, vii) estruturação ambiental e viii) procura de ajuda (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007). Aquilo que define o termo “auto-regulado” tem a ver com a iniciativa, perseverança e capacidade adaptativa. Estes alunos focam-se em activar, alterar e manter práticas de aprendizagem específicas em contextos sociais e isolados. Devemos, neste caso mencionar, que a amostra do nosso estudo utiliza estes processos auto-regulatórios de forma deliberada e repetida, referindo que o fazem para que possam melhorar o seu modo de funcionamento e atingir melhores resultados.

Assim, os participantes do nosso estudo, mediante toda a informação recolhida e analisada, poderão ser considerados peritos (em contraste com os não-peritos), pois i) apresentam níveis mais elevados de auto-motivação e são capazes de definir objectivos realistas para si próprios, através do estabelecimento de pequenas metas a atingir ao longo do processo e que contribuem para os resultados que obtêm; ii) planeiam a sua aprendizagem através de várias estratégias e observam os seus efeitos, mais uma vez, nos resultados obtidos; e iii) avaliam o seu desempenho, em função dos objectivos a que se propuseram, dos seus objectivos pessoais, focando-se nas estratégias ou métodos que utilizaram (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007).

Importa ainda referir que o conjunto de modelos mencionados destaca os vários contributos, de variáveis de natureza cognitiva, motivacional, contextual e relacionadas com a prática intensiva e auto-regulada e ainda o envolvimento na tarefa, que podem definir ou fundamentar o desempenho a alto nível. Parece, no entanto, claro que não se deverá fazer depender o conceito de excelência de apenas um modelo ou perspectiva. Pelo contrário, o desempenho excelente decorre de uma complexa interacção de factores intra-individuais e inter-individuais, e a sua análise deve tomar em consideração as trajectórias e percursos de existência, aprendizagem e realização (Monteiro, et al., 2009). Para mais, na nossa amostra encontramos evidências de que a excelência pode ser definida por vários factores que podem estar de acordo com diferentes teorias acerca da matéria, não deixando, no entanto, se ser de facto excelência académica.

Referir ainda que, todos os participantes mencionam que talvez o aspecto de maior importância no seu percurso académico foi a sua capacidade de organização e a auto-disciplina em seguir com o planeado. Organizando a quantidade de matéria a reter e o tempo que dispunham para tal facilitava a tarefa, cumprindo as pequenas metas a que se propunham. Estes resultados coadunam-se com aqueles encontrados nos estudos de Joyce VanTassel-Baska (cit. por Bachinski, 2009), em que se encontraram evidências de que os alunos excelentes reflectem a importância, para eles mesmos, de uma “auto-disciplina que organize”.

No que diz respeito aos perfis de personalidade e a sua relação com o desempenho excelente, alguns pontos sobressaem em relação aos restantes. Assim, como anteriormente foi referido, o domínio que apresenta mais semelhança, em termos de resultados, entre os participantes é Abertura à Experiência, que, do ponto de vista teórico, tem sido relacionado com o desempenho em alunos a todos os níveis de ensino. Este domínio apresenta ainda uma elevada correlação com o *Typical*

Intellectual Engagement (Goff & Ackerman, 1992, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a), que se refere ao esforço e investimento que o indivíduo aplica em actividades intelectuais. Todos os participantes apresentam uma elevada pontuação no domínio Abertura à Experiência, no Inventário de Personalidade NEO. O estudo deste domínio tem sido muitas vezes relevante na investigação da imaginação, cognição ou personalidade. Para mais, as facetas deste domínio apresentam moderada correlação com medidas de rendimento escolar e inteligência, como é o caso do pensamento divergente. Neste sentido, as pontuações elevadas que os sujeitos apresentam corroboram, de alguma forma, os dados encontrados na literatura, que definem a Abertura à Experiência como relacionada com desempenhos academicamente excelentes.

No que diz respeito ao domínio Extroversão, os dados encontrados, na sua maioria, não corroboram os pressupostos teóricos que apresentamos. Isto é, segundo Chamorro-Premuzic e Furnham (2003a; 2003b) existem vários indícios de que os alunos, no nível universitário, teriam maiores índices de sucesso quanto menor importância tivessem as características extrovertidas na sua personalidade. Os “extrovertidos” apresentam resultados de menos sucesso, do ponto de vista académico, devido à sua distração, sociabilidade e impulsividade (Sanchez-Marin, Rejano-Infante, & Rodriguez-Troyano, 2001, cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; 2003b; Furneaux, 1957, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996), e, segundo Furneaux (1957, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996) os efeitos negativos que a Extroversão tem sobre o desempenho académico tornam-se mais evidentes com a chegada ao Ensino Superior, pois os alunos preferem socializar ao invés de se concentrarem no seu trabalho (Eysenck, 1992, cit. por De Raad & Schouwenburg, 1996, p. 324). Estes indícios poder-se-iam confirmar se tomássemos apenas em consideração o participante masculino, que se apresenta como introvertido e mais concentrado no seu trabalho. No entanto, as restantes participantes mostram-se também muito focadas nos seus objectivos e concentradas no seu trabalho, mas ainda assim com elevados níveis de Extroversão, evidenciando uma capacidade de socializar e ingressar em actividades de lazer ao mesmo tempo que se dedicam afincadamente ao trabalho. Estes indícios podem deixar transparecer que esta relação entre Extroversão e excelência académica não será tão linear como alguns estudos e respectivos autores defendem.

Dos *Cinco Grandes Factores*, ou domínios, a *Conscienciosidade* é o que mais consistentemente tem sido relacionado com o desempenho académico, sendo que a

Conscienciosidade pode afectar (e até melhorar) o desempenho académico, independentemente da capacidade intelectual (Furnham, Chamorro-Premuzic & Moutafi, s.d., cit. por Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; 2003b; 2008; Furnham, et al., 2003). Como mencionado anteriormente, vários estudos conseguiram demonstrar que, de facto, alunos com maiores índices de Conscienciosidade atingem melhores resultados académicos, quando comparados com colegas que apresentam menores scores quando avaliados neste domínio (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; 2003b; 2008; O' Conner & Paunonen, 2007). O facto é que apenas um participante apresenta pontuações médias neste domínio e todas as outras pontuam acima da média, o que está de acordo com os dados encontrados na revisão de literatura. Neste sentido, importa tentar perceber porque um dos participantes, considerados excelentes, não apresenta aspectos chave deste domínio, que pareceria imprescindível ao sucesso. Poder-se-á tratar de uma excelência que se constrói de forma diferente, que não é trabalhada de forma a atingir determinados resultados, que não é procurada incessantemente, mas que surge pelo gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento de novos conceitos e ideias.

Por último, no que respeita ao auto-conceito de competência, um dos primeiros aspectos a mencionar é o facto de que um dos factores que mais aparece associado a este constructo nos sujeitos excelentes é a capacidade de reter e processar grandes quantidades de informação provenientes do seu meio envolvente, que pode ser físico-motora, sensitiva, intelectual, imaginativa e emocional (Dixon & Kurpius, 2009), facto que se pode verificar em alguns dos participantes, principalmente na participante 2, que refere que “*absorvia muito a matéria*”.

Por outro lado, um “auto-conceito positivo facilita o empenho escolar do indivíduo, o estabelecimento de metas a atingir ou de tarefas a desempenhar, a sua persistência e esforço, a sua motivação intrínseca, desempenho e sucesso e ainda a selecção de carreira” (Bong & Skaalvik, 2003, p. 7). Neste sentido, podemos afirmar que, excepção feita a algumas pontuações, os participantes apresentam de um modo geral um auto-conceito de competência positivo o que, como mencionado, influencia a sua motivação e esforço dedicado para atingir o sucesso académico. Assim, em contexto educativo, um auto-conceito de competência positivo está relacionado com um bom rendimento escolar, com impacto nas opções vocacionais, aspirações educacionais e comportamentos exibidos, pelos alunos, na escola (Marsh, 1993; Marsh & Yeung, 1997, cit. por Peixoto, 2003).

LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO:

No que respeita às limitações do nosso estudo, desde logo poderemos referir a utilização do método do Estudo de Caso que, por si só, acarreta desvantagens, como o facto de estar associado a este método alguma falta de rigor no tratamento dos dados e posteriores conclusões, por parte de alguns autores. Por outro lado, surge a limitação de generalização das conclusões encontradas, devido ao pequeno número de participantes que caracteriza este modelo. Neste sentido, o facto de a nossa amostra ser constituída por apenas quatro participantes dificultará a generalização dos nossos resultados. Decorrente desta, surge uma outra limitação que se prende com o facto de haver dificuldade de realizar tratamento estatístico aos dados que permita atingir conclusões mais claras. No entanto, devemos mencionar que devido às especificidades da nossa amostra e dos critérios de inclusão na mesma, não seria de todo possível uma amostra substancialmente maior. Por outro lado, o facto de termos trabalhado com uma amostra de quatro participantes permitiu-nos uma exploração do seu modo de funcionamento que um maior número de participantes não nos permitiria, sendo que informação se perderia e impossibilitaria a análise dos alunos excelentes de forma mais detalhada e que, esperamos nós, seja um acrescento coerente à anterior investigação realizada na área. Ainda de mencionar que os estudos que utilizam o método do Estudo de Caso são frequentemente acusados de demasiado longos e detalhados, o que se poderá verificar na nossa investigação. No entanto, sendo nosso objectivo perceber o modo de funcionamento dos alunos excelentes, uma informação mais coesa e menos detalhada seria simplesmente incompleta.

Ainda decorrente da constituição da nossa amostra existe outra limitação que se relaciona com a nossa impossibilidade em analisar a amostra do nosso estudo sob o ponto de vista do seu sexo e ano curricular em que se encontram, como nos havíamos proposto inicialmente. Sendo que, dos quatro participantes, 3 são do sexo feminino e 1 do masculino, não é possível uma análise que contraponha os seus resultados. Deve no entanto, fazer-se a ressalva que, de facto, o participante masculino é aquele que mais se distingue dos restantes, não podendo no entanto, afirmar que tais diferenças se devem ao sexo masculino. No que respeita ao ano curricular em que se encontram, apesar de existir uma divisão equitativa por dois anos curriculares, as particularidades de cada participante e a análise mais pormenorizada que realizámos da informação recolhida não nos permite encontrar comportamentos padronizados entre os mesmos.

Por último, devemos mencionar que as restrições de generalização também se verificam no facto de os alunos serem apenas do curso de Psicologia, em Évora, sendo que não podemos assumir, de forma alguma, que os alunos das Engenharias, por exemplo, apresentassem o mesmo modo de funcionamento que a nossa amostra.

SUGESTÕES DE INVESTIGAÇÃO:

O presente estudo poderá também ser o ponto de partida para investigações futuras que aprofundem, confirmem, ou contrariem os dados aqui obtidos. Neste sentido, achamos pertinente que se analise, com mais detalhe, as relações entre auto-conceito de competência e excelência académica, tomando como ponto principal de análise o auto-conceito académico. Por outro lado, achamos também pertinente que se analise a personalidade dos alunos considerados excelentes, tomando como fundamento outras teorias acerca da mesma, como é o caso da teoria de Aprendizagem ou a Psicobiológica, por exemplo. Parece-nos também pertinente que se tente perceber que impacto tem a formação da personalidade na construção do auto-conceito (geral ou de competência), e vice-versa, e que impacto esta relação teria no desempenho académico dos alunos. Por último, seria relevante realizar um estudo semelhante, ou seja, com uma análise pormenorizada aos modos de funcionamento de alunos excelentes de cursos relacionados com a Engenharia, por exemplo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachinski, J. (2009). Academic talent. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp. 6-9). California: Sage Publications.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds). *Handbook of Personality. Theory and Research*. (2ª Ed.). (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Carducci, B. J. (2009). *The Psychology of Personality* (2ª Ed.). West Sussex, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cesar, A. M. (2005). Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. *Revista Eletrônica Mackenzie de Casos*, 1, 1-23.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 40, 313-338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 156-160.
- Chaves, J. (1992) *A compreensão da pessoa. Psicologia da personalidade*. São Paulo: Agora.
- Costa, P. T., & McCrae, R. (2000). *NEO PI-R, Manual profissional NEO PI-R, Inventário de Personalidade NEO Revisto*. (Adaptação Portuguesa de Margarida Pedroso de Lima e António Simões). Lisboa: Cegoc-Tea (Obra original, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc).
- Cross, T. L., Cassady J.C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52, 326-339.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Dicionário Moderno da Língua Portuguesa – Acordo Ortográfico (2010). Porto: Porto Editora.
- Dixon, S. K., & Kurpius, S. E. R. (2009). Academic self-concept. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp.4-6). California: Sage Publications.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum.
- Faria, L. (2002). Diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17, 109 – 118.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3, 175-184.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2004). Escala de auto-conceito de competência (E.A.C.C.). In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. II, pp. 27-37). Coimbra: Quarteto Editora;

- Faria, L., & Lima Santos, N. (2006). Auto-conceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225 – 236.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individuals Differences*, 14, 49-66.
- Gagliardi-Blea, C. J. (2009). College gifted. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp. 162-164). California: Sage Publications.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT – based analysis. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 67-79). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a Developmental Model. In Sternberg R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. (2ª Edição, pp. 171-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2007). *Psicologia* (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Hansenne, M. (2003). *Psicologia da personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Housand, A. M. (2009). Adults gifted. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp. 28-31). California: Sage Publications.
- Jeltova, I., & Grigorenko, E. L. (2005) Systemic approaches to giftedness. In Sternberg R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. (2ª Edição, pp. 171-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, W. (2008). Beyond conscientiousness: a personality perspective on the widening sex difference in school performance. *European Journal of Personality*, 22, 163-166.
- Laidra, K., Pullmann, J.A., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: a cross-sectional study from elementary to second school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). A teoria dos cinco factores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica*, 2, 171-179.
- Lopes, L. (s.d.) Estudo comparativo: Auto-conceito de crianças institucionalizadas e auto-conceito de crianças não institucionalizadas.
- Magalhães, S., Neves, S.P., & Lima Santos, N. (2003). Auto-Conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 263-272.
- Magalhães, M.N. (2011) *Auto-conceito e auto-aprendizagem em alunos do ensino secundário: Comparação de cursos científico-humanísticos com cursos profissionais*. (Tese de Mestrado) Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- McCrae, R., & Costa, P. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the Five-Factor Model. In Wiggins, J. S. (Ed.). *The Five-Factor Model of Personality – Theoretical Perspectives*. (pp. 51-63). New York: The Guilford Press.

- McCrae, R., & Costa, P. (2008). The Five-Factor Model theory of personality. In John, O., Robins, R., & Pervin, L. (2008) *Handbook of Personality. Theory and Research* (pp. 159-182). New York: The Guilford Press.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situation, dispositions, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto académico* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L. S., & Cruz, J. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 27 (XXVII), 79-87.
- Neihart, M., & Huan, V.S. (2009). Adolescents Gifted. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp. 23-28). California: Sage Publications.
- Neto, A. C., Gauer, G. J. C., & Furtado, N. R. (2003). *Psiquiatria para estudantes de medicina*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009) Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa, 6, 206-218.
- Nunes, P. (2007). *Psicologia positiva* (Trabalho de Licenciatura). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Da Universidade de Coimbra.
- O'Conner, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Olszewski-Kubilius, P. & Kulieke, M. (1989). Personality dimensions of gifted adolescents. Patterns of Influence on Gifted Learners. *Teachers College Press*, 125-145.
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, Auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, auto-conceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. (Dissertação de doutoramento) Braga: Universidade do Minho.
- Poropat, A. E. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *The British Journal of Educational Psychology*, 81, 41-58.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998) Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, pp. 117-139.
- Sánchez, F. P., & Roda, M. S. (s.d.). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1, 95-120.
- Saucier, G., & Goldberg, L.R. (1996). The language of personality: Lexical perspectives on the Five-Factor Model. In Wiggins, J. S. (Ed). *The Five-Factor Model of Personality – Theoretical Perspectives*. (pp. 21-51). New York: The Guilford Press.
- Schoon, I. (2000). A Life Span Approach to Talent Development. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 213-227). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1994). *História da psicologia moderna* (8ª Ed.). São Paulo: Cultrix.

- Silva, R. S., Schlottfeldt, C. G., Rozenberg, M. P., Santos, M. T., & Lelé, A. J. (2007). Replicabilidade do Modelo dos Cinco Grandes Factores em medidas de personalidade. *Mosaico: estudos em psicologia*, 1, 37-49.
- Sisk, D. (2009). Achievement motivation. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp. 10-15). California: Sage Publications.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 55-66). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 23-53). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 317-327). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Weiner, I.B. (2003). *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology*. (Vol.5). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Yin, B. K. (1994). *Case Study. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ziegler, A. & Heller K. (2000). Changing conceptions of giftedness and talent. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 3-22). Oxford: Elsevier Science Ltd.

8. ANEXOS

ANEXO A: INTERPRETAÇÃO DOS PERFIS DO INVENTÁRIO DE PERSONALIDADE NEO -
REVISTO

No que respeita ao NEO-PI-R, os participantes obtêm pontuações directas, respeitantes às suas respostas, que posteriormente são convertidas em percentis, colocando-os acima ou abaixo da média da amostra de referência, deixando prever o seu estilo de personalidade.

Assim, relativamente ao *participante 1*, no domínio do Neuroticismo (N), o sujeito apresenta uma pontuação directa de 93, o que o coloca junto ao percentil 40, querendo isto dizer que o seu nível de Neuroticismo dentro dos valores médios. De um ponto de vista geral, a escala N identifica sujeitos preocupados, nervosos, hipocondríacos, emocionalmente inseguros, com sentimentos de incompetência, com tendência para a descompensação emocional, apresentam ideias irrealistas, desejos e necessidades excessivas e respostas de coping desadequadas. No entanto, o participante em questão não apresentará maiores índices de insegurança ou preocupação, nervosismo ou sentimentos de incompetência que a maioria da amostra de referência.

No que respeita ao domínio de Extroversão (E), verifica-se uma pontuação bastante elevada (93 de pontuação directa), que se situa no percentil 95. Uma pessoa extrovertida, de um modo geral, e este participante em particular, visto a sua elevada pontuação em E, é sociável, aprecia o convívio com os outros, os grupos e as multidões, é ainda afirmativo, optimista, amante da diversão, afectuoso, activo e conversador. Gosta da excitação e da estimulação e tende a ser alegre, animado e energético. Tanto o género feminino como o masculino estariam associados a esta faceta, mas de modo distinto: a primeira associar-se-á a facetas mais afiliativas, emocionais e vinculativas, enquanto que o segundo a facetas mais activas e dominantes.

No domínio de Abertura à Experiência (O), que se relaciona com medidas de rendimento escolar e de inteligência, o participante apresenta uma pontuação (121) que se situa no percentil 75, portanto uma pontuação acima do valor médio. Neste sentido, pode definir-se, de um modo global, como uma pessoa curiosa em relação a si mesma, tanto ao seu mundo exterior como ao interior, experienciando vivências muito ricas. Está aberto a tomar em consideração novas ideias e valores menos convencionais, experienciando um mais abrangente leque de emoções (tanto positivas como negativas). Para mais, uma pessoa com O elevado é curiosa, criativa, original, imaginativa, com uma grande variedade de interesses, pouco convencionais ou

tradicionais. Coloca facilmente a autoridade em questão e opta por ideias sociais, políticas e éticas.

Relativamente ao domínio Amabilidade (A), a pontuação directa é 113, o que o coloca no percentil 30, ligeiramente abaixo dos valores mais próximos do valor médio. De um modo global, uma pessoa amável é altruísta, de bons sentimentos, benevolente, digna de confiança, prestável, disposta a acreditar nos outros, recta e que tendencialmente é capaz de perdoar. No entanto, sendo a pontuação apresentada um pouco abaixo dos valores médios, o sujeito tenderá a apresentar-se um pouco mais hostil (opostamente à amabilidade). Tenderá a apresentar características como ser egocêntrico, cínico, rude, desconfiado, pouco cooperativo, vingativo, irritável, manipulador, céptico em relação às tendências dos outros e competitivo, não sendo estas características, no entanto, demasiado vincadas e preponderantes no seu comportamento, devido à sua pontuação.

Por último, no domínio de Conscienciosidade (C), que pode dizer-se relacionado com a necessidade de realização e apego ao trabalho, o sujeito apresenta uma pontuação directa de 144, colocando-o sobre o percentil 90. Um sujeito consciencioso é alguém dotado de força de vontade, determinado, de confiança, escrupuloso, pontual, organizado, trabalhador, auto-disciplinado, arranjado e ambicioso. No caso em particular, um C elevado está relacionado com o êxito, a nível académico e profissional.

Importa ainda estreitar a rede e perceber como estes domínios estão representados no modo de funcionamento do sujeito, visto que as facetas permitem uma compreensão e um conhecimento mais detalhado do mesmo

Assim, relativamente ao domínio Neuroticismo (N), começaremos pela faceta relativa à Ansiedade (N1). O sujeito apresenta uma pontuação directa de 20, o que o coloca no percentil 50, ou seja, uma pontuação média. Neste sentido, pontuação próxima da média pode revelar uma pessoa que se afirma como alguém que apresenta índices de ansiedade, apreensão e tensão não superiores à amostra de referência. A faceta N2 diz respeito à Hostilidade e o participante em questão apresenta uma pontuação directa de 19, o que o coloca no percentil 80. Neste sentido, um N2 elevado define o sujeito como sendo alguém com tendência a experimentar a raiva, frustração ou amargura. Revelam um temperamento “quente” e facilmente se sentem frustrados e zangados. Uma hostilidade (N2) elevada normalmente está relacionada com uma Amabilidade mais baixa, facto que se verifica quando se analisa o perfil do participante em questão. N3 diz respeito à Depressão e neste caso, os

dados do sujeito (PD: 10) encontram-se no percentil 10. Neste sentido, um N3 baixo define uma pessoa que raramente estão tristes, abatidos ou melancólicos, sozinhos e desesperados. De forma geral, são confiantes, sentem que a vida vale a pena e tem sentido. A faceta N4 refere-se à Auto-Conscienciosidade. Neste caso, o sujeito apresenta uma pontuação directa de 16 (percentil 40) o que o coloca próximo da média. Assim, apresenta-se como uma pessoa que não tem, necessariamente boas aptidões sociais, mas fica tão perturbado em situações sociais, sentindo-se relativamente seguro, à vontade e socialmente menos ansioso. A faceta N5 diz respeito à Impulsividade. Nesta faceta o sujeito apresenta uma pontuação directa de 17 o que significa um percentil de 60, o que o coloca, mais uma vez, junto ao ponto médio. Neste sentido, pode definir-se como alguém que poderá apresentar alguma dificuldade em controlar-se ou resistir às tentações, mas de uma forma não extremada e que não representam obstáculo ao seu funcionamento quotidiano. A última faceta do domínio referente ao Neuroticismo é a que diz respeito à Vulnerabilidade (N6). Neste aspecto o sujeito apresenta uma pontuação directa de 11, o que o coloca no percentil 25, ou seja, abaixo da média. Neste sentido, um N6 baixo diz respeito a uma pessoa que é capaz de lidar com as situações difíceis, mantendo a cabeça fria, sendo competentes e resistentes.

No domínio Extroversão (E), a primeira faceta diz respeito ao Acolhimento Caloroso (E1). Nesta faceta o sujeito apresenta uma pontuação directa de 24 (percentil 70), estando acima da média. Assim, um E1 elevado define uma pessoa calorosa como sendo amigável, conversadora e afectuosa. Gosta, de facto, dos outros e cria laços estreitos com eles. Na faceta Gregariedade (E2) o sujeito apresenta uma pontuação directa de 24 e um percentil de 95 o que o coloca, especificamente nesta faceta, muito acima da média. Neste sentido, uma pessoa com E2 elevado gosta de conviver, tem muitos amigos e procura o contacto social. A faceta seguinte diz respeito à Assertividade (E3), na qual o sujeito pontua 21, que representa o percentil 98. Assim sendo, o E3 elevado pode definir uma pessoa dominante, com força de vontade, confiante e decidido. Bom falante, expressando-se sem hesitações e tornando-se, habitualmente, líder de opiniões. Uma pontuação em Actividade (E4) junto ao ponto médio (PD: 18; P: 60) determina um sujeito que apresenta necessidade de estar ocupado, energia e vigor não superior à média. Também na faceta Procura de Excitação, a pontuação no percentil 50, define um sujeito que não é mais cauteloso ou procura a excitação de forma mais constante que a maioria das pessoas. A última faceta referente à Extroversão diz respeito à Emoções Positivas (E6). Neste caso, o

sujeito apresenta uma pontuação directa de 24 enquadrando-se no percentil 90. Assim, um E6 elevado representa alguém alegre, espirituoso, divertido e com tendência para experienciar emoções positivas como a alegria, a felicidade e o amor. Neste sentido, importa referir que esta faceta reflecte os resultados observados na faceta Acolhimento Caloroso.

De seguida analisamos as facetas que constituem o domínio Abertura à Experiência (O). A primeira delas é a Fantasia (O1). Neste caso, sendo que o sujeito apresenta uma pontuação directa de 26, colocando-o no percentil 97, pode afirmar-se que este O1 elevado caracteriza-o como sendo alguém que tem uma imaginação viva e uma fantasia activa. Gosta de sonhar acordado e elaborar fantasias, tanto para fuga da realidade como para criar um mundo interior interessante, rico e criativo. A Estética (O2) surge também como faceta da Abertura à Experiência. Nesta faceta o participante apresenta uma pontuação junto ao ponto médio (P:40) o que quer dizer que não é mais sensível à beleza ou à arte do que a amostra de referência. A pontuação elevada que o sujeito apresenta (PD:27; P:97) na faceta relativa aos Sentimentos (O3) demonstra que é alguém que responde emocionalmente às situações, sensível, empático e valoriza os próprios sentimentos. Por sua vez, a pontuação também elevada (PD: 18; P: 70) que o participante apresenta na faceta Acções (O4) determina-o como uma pessoa à procura da novidade e variedade, de novas actividades, passatempos diferentes, novos lugares ou até comidas pouco usuais. Na faceta das Ideias (O5) o sujeito apresenta uma pontuação directa de 13 e o percentil 25, estando assim muito abaixo da média, o que significa que é mais pragmático, factualmente orientado, não aprecia desafios intelectuais e tem uma curiosidade mais limitada. Por último, na faceta dos Valores (O6) o participante apresenta uma pontuação junto à pontuação média (PD: 18; P:60) representa uma pessoa que não tem horizontes mais alargados, ou não é mais tolerante e de “espírito aberto” que a maioria das pessoas.

No que respeita ao domínio Amabilidade (A), a primeira faceta a ser analisada é a Confiança (A1). Neste caso, o sujeito apresenta um score ligeiramente abaixo da média (PD: 17; P:30) o que pode transparecer alguma desconfiança em relação aos outros, tornando-se céptico e cínico, suspeitando que os outros são desonestos e perigosos. Na faceta Rectidão (A2) o sujeito apresenta uma pontuação dentro dos valores médios (P: 50) o que demonstra que é alguém nem demasiado ponderadamente franco e frontal, nem, por outro lado, que te algum calculismo nas suas atitudes. É uma Rectidão dentro da média. Relativamente à faceta Altruísmo

(A3), o sujeito apresenta uma pontuação directa de 27, colocando-o no percentil 90, o que revela alguém com uma preocupação efectiva pelos outros, que se traduz na generosidade, filantropia, cortesia, consideração, interesse social, auto-sacrifício e vontade de ajudar. Na faceta Complacência (A4), o sujeito apresenta uma pontuação abaixo da média (PS:15; P: 20) o que o determina como alguém agressivo, antagónico, contestatário, prefere competir e não se coíbe de se manifestar irritado. Na faceta Modéstia (A5) o participante apresenta uma pontuação directa de 12, estando no percentil 2, com um score muito abaixo da média. Neste sentido, apresenta-se como alguém arrogante, com uma visão exaltada de si mesmo, com tendências narcísicas e com a “mania de que é superior”. Relativamente à faceta Sensibilidade (A6) o sujeito apresenta um resultado no percentil 50, que se reflecte no facto de ser alguém que pode comover-se e nutrir sentimentos de simpatia e tentar ajudar o próximo, tão facilmente como a maioria das pessoas.

No último domínio, talvez o mais relacionado com o sucesso académico, a primeira faceta é a Competência (C1). Nesta faceta o sujeito apresenta uma elevada pontuação (PD: 24; P: 90) o que demonstra que se sente capaz e bem preparado para lidar com a vida. A competência pode ser definida como “o sentimento de que se é capaz, sensível, prudente e eficaz” (Costa & McCrae, 2000). Relativamente à faceta Ordem (C2) o sujeito apresenta uma pontuação directa de 29, colocando-o no percentil 99. Neste sentido, é alguém que gosta de conservar o ambiente limpo e bem organizado, mantendo as coisas no seu lugar. Na faceta Obediência ao Dever (C3) o sujeito obteve um score dentro dos valores médios, (P: 60) o que deixa transparecer que obedece aos seus padrões de conduta, princípios éticos e obrigações morais de uma forma não mais evidente que a amostra de referência. Também no que respeita à faceta Esforço de Realização (C4), o sujeito atinge uma pontuação média (P: 40) o que parece significar que é alguém tão preocupado com aspecto do trabalho, movido pelo sucesso e com ambição igual à maioria das pessoas. Na faceta relativa à Auto-Disciplina (C5) o sujeito apresenta mais uma vez um score elevado (PD:25; P: 90) o que demonstra que é apto a iniciar uma tarefa e levá-la até ao fim, apesar das distrações que possam surgir ou da falta de interesse. É alguém que tem a capacidade de prossecução de um objectivo. Por último, na faceta de Deliberação (C6) o sujeito apresenta uma pontuação directa de 23 e o percentil 80, revelando-se alguém que tem a tendência de pensar com cautela, a planificar e a ponderar antes de agir.

A *participante 2* no domínio Neuroticismo (N) apresenta uma pontuação acima da média (P: 60), que deixa transparecer um indivíduo tão preocupado, nervoso ou emocionalmente inseguro, com sentimentos de incompetência e com tendência para a descompensação emocional, que apresenta ideias irrealistas, desejos e necessidades excessivas e respostas de *coping* desadequadas como a maioria das pessoas. A sua pontuação coloca-o ao nível da média do grupo de referência. Relativamente ao domínio Extroversão (E), o percentil apresentado é 70, o que define esta participante como uma pessoa sociável, que aprecia o convívio com os outros, os grupos e as multidões. É ainda afirmativo, otimista, amante da diversão, afectuoso, activo e conversador. Gosta da excitação e da estimulação e tende a ser alegre, animado e energético. No domínio Abertura à Experiência, o participante apresenta uma pontuação que o situa no percentil 90, acima da média, e pode definir-se como uma pessoa curiosa em relação a si mesmo, tanto ao seu mundo exterior como ao interior, experienciando vivências muito ricas. Está aberto a tomar em consideração novas ideias e valores menos convencionais, experienciando um mais abrangente leque de emoções (tanto positivas como negativas). Para mais, uma pessoa com O elevado é curiosa, criativa, original, imaginativa, com uma grande variedade de interesses, pouco convencionais ou tradicionais. Colocam facilmente a autoridade em questão e optam por ideias sociais, políticas e éticas. No domínio Amabilidade, a sua pontuação coloca-o no percentil 20, logo o sujeito apresenta-se como uma pessoa hostil (opostamente à amabilidade) e, normalmente, é egocêntrica, cínica, rude, desconfiada, pouco cooperativa, vingativa, irritável, manipuladora, céptica em relação às tendências dos outros e competitiva. Deve no entanto fazer-se a ressalva de que nenhum destes pólos é completamente desejável tanto para a sociedade como para o próprio indivíduo. Por último, no domínio da Conscienciosidade, o percentil encontrado é o 50. Um sujeito consciencioso é alguém dotado de força de vontade, determinado, de confiança, escrupuloso, pontual, organizado, trabalhador, auto-disciplinado, arranjado e ambicioso. No caso em particular, um C médio revela alguém que apresenta graus de organização, motivação, orientação para o trabalho ao mesmo nível que a maioria das pessoas.

A primeira faceta do domínio Neuroticismo é a Ansiedade (N1), como referido anteriormente. Nesta faceta, o participante apresenta um percentil de 25, definindo-se como uma pessoa mais calma e relaxada, estável e com menos medos, não pensando tantas vezes que as coisas podem correr mal. Na faceta Hostilidade (N2) a sua pontuação coloca-o no percentil 50, que deixa transparecer uma pessoa que tão hostil

e com tendência a experimentar frustração ou amargura como a amostra de referência e, por extrapolação, a maioria das pessoas. Uma hostilidade (N2) elevada normalmente está relacionada com uma Amabilidade mais baixa, o que não se verifica neste caso, visto a hostilidade apresentar valores médios (apesar de a Amabilidade ter um valor relativamente baixo (P:20). Na faceta que se segue, Depressão (N3) o percentil encontrado é o 60, ou seja, perto do valor médio, o que deixa transparecer uma pessoa que tem tanta esperança, sentimentos de culpabilizado, tristeza, melancolia, bem como confiança e que a vida vale a pena ser vivida de igual forma que a maioria das pessoas. A faceta da Auto-Conscienciosidade (N4), o score coloca o participante no percentil 40, mais uma vez perto do valor médio, que o caracteriza como alguém que tem tão boas aptidões sociais e fica tão perturbado em situações sociais como a amostra de referência. Na faceta Impulsividade (N5), o sujeito pontua ao nível do percentil 98, podendo definir-se como alguém que não é capaz de controlar-se ou resistir às tentações. Os desejos são percebidos como tão fortes que não há como resistir-lhes. No entanto, mais tarde pode arrepender-se de ter cedido às tentações. Por último, na faceta Vulnerabilidade (N6), o participante pontua no percentil 40, perto dos valores médios, o que o caracteriza como a uma pessoa que é tão capaz de lidar com as situações difíceis e manter a cabeça fria ou incapazes de lidar com a tensão como a maioria das pessoas.

No que respeita ao domínio da Extroversão, na faceta Acolhimento Caloroso (E1), o participante pontua no percentil 40, o que o define como amigável, caloroso ou afectuoso ao mesmo nível que a amostra de referência. Na faceta Gregariedade (E2), pontua no percentil 4, caracterizando-o como alguém que evita as multidões, é solitário e prefere estar sozinho. Relativamente à Assertividade (E3), os seus resultados situam-no no percentil 95, deixando transparecer uma pessoa dominante, com força de vontade, confiante e decidido. Bom falante, expressando-se sem hesitações e tornando-se, habitualmente, líder de opiniões. Os resultados da Actividade (E4) colocam o participante no percentil 60, ou seja, é um valor médio, mostrando que é alguém enérgico, vigoroso e com necessidade de estar ocupado ao mesmo nível que a maioria das pessoas. Na faceta Procura de Excitação (E5), o sujeito pontua no percentil 80 definindo-o como alguém que procura estimulações fortes, aceita riscos e gosta de ambientes ruidosos e cores vivas. A última faceta relativa à Extroversão é Emoções Positivas, na qual pontua no percentil 95, deixando transparecer uma pessoa alegre, espirituoso, divertido e com tendência para experienciar emoções positivas como a alegria, a felicidade e o amor.

Segue-se o domínio da Abertura à Experiência, o qual pressupõe a faceta Fantasia (O1), na qual o participante pontua no percentil 90, mostrando-se alguém que tem uma imaginação viva e uma fantasia activa. Gosta de sonhar acordado e elaborar fantasias, tanto para fuga da realidade como para criar um mundo interior interessante, rico e criativo. Na faceta Estética (O2), o percentil encontrado é o 70 definindo-o como uma pessoa que valoriza a estética e aprecia a arte e beleza. O seu interesse leva-o, geralmente, a aprofundar os seus conhecimentos na área. A faceta Sentimentos (O3) revela o percentil 80, caracterizando o participante como alguém responde emocionalmente às situações, sensível, empático e valoriza os próprios sentimentos. Na faceta Acções (O4) o participante pontua no percentil 60, evidenciando uma pessoa que apresenta um índice de procura da novidade e variedade, de novas actividades, passatempos diferentes, ou novos lugares semelhante à maioria das pessoas. Na faceta Ideias (O5) o percentil é 90, mostrando alguém intelectualmente curioso, orientado teoricamente, aprecia argumentos filosóficos e a resolução de quebra-cabeças e na faceta Valores (O6) verifica-se o mesmo percentil, sendo que nesta faceta o individuo com um elevado O6 caracteriza-se por alguém que tem horizontes mais alargados, é tolerante, tem um “espírito aberto”, não sendo conformista.

No domínio Amabilidade, na faceta Confiança (A1) o participante pontua no percentil 50 e acredita tanto nos outros, atribui-lhe intenções benévolas e considera-os honestos ou deixa transparecer tanta desconfiança em relação aos outros, suspeitando que os outros são desonestos e perigosos, como a maioria das pessoas. Na faceta Rectidão (A2), o percentil encontrado é o 20, revelando um sujeito calculista e que tem tendência a manipular os outros através do elogio ou chantagem. Considera que são tácticas sociais necessárias e que as pessoas muito amáveis são ingénuas. Não demonstram os seus verdadeiros sentimentos. Na faceta Altruísmo (A3) os seus resultados situam-no no percentil 70, evidenciando uma pessoa uma preocupação efectiva pelos outros, que se traduz na generosidade, filantropia, cortesia, consideração, interesse social, auto-sacrifício e vontade de ajudar. Na faceta Complacência (A4) o sujeito pontua no percentil 20, o que o determina como alguém agressivo, antagónico, contestatário, prefere competir e não se coíbe de se manifestar irritado. Na faceta modéstia os seus resultados situam-no no percentil 10, definindo-o como um sujeito arrogante, com uma visão exaltada de si mesmo, com tendências narcísicas e com a mania de que é superior. Por último, na faceta Sensibilidade (A6) o

percentil encontrado é 40, deixando transparecer uma pessoa tão realista e racional ou que se deixa emocionar facilmente quanto a maioria das pessoas.

Por último, na faceta Competência (C1) no domínio Conscienciosidade, o participante pontua no percentil 70, o que demonstra que se sente capaz e bem preparado para lidar com a vida. Na faceta Ordem (C2) os resultados encontrados no perfil do participante situam-no no percentil 20, definindo alguém incapaz de se organizar e descreve-se como pouco metódico. Na Obediência ao Poder (C3) o percentil encontrado é 70, caracterizando o participante como alguém que adere somente aos seus padrões de conduta, princípios éticos e obrigações morais. Na faceta Esforço de Realização (C4) o participante pontua no percentil 80, revelando níveis de realização elevados e forte motivação para os atingir. São pessoas diligentes, com objectivos e sentido de vida. Nas últimas facetas, Auto-Disciplina (C5) e Deliberação (C6) o participante pontua, respectivamente, 20, caracterizando-se como alguém quem mais facilmente fica prostrado e desiste face à frustração e 25, definindo-se como uma pessoa que actua ou fala, muitas vezes, sem pensar nas consequências. Pode ser espontâneo e capaz de tomar decisões perspicazes.

O *participante 3*, no domínio Neuroticismo (N) apresenta uma pontuação no percentil 10, que o define como alguém emocionalmente estável, geralmente calmo, com humor constante, relaxado, seguro, satisfeito consigo mesmo e capaz de fazer face a situações de tensão sem ficar transtornado. No que respeita à Extroversão, o percentil encontrado é 90. Visto a sua elevada pontuação em E, este participante deixa transparecer uma pessoa sociável, que aprecia o convívio com os outros, os grupos e as multidões, é também afirmativo, optimista, amante da diversão, afectuoso, activo e conversador. Gosta da excitação e da estimulação e tende a ser alegre, animado e energético. No domínio Abertura à Experiência, o participante pontua no percentil 98. Neste sentido, pode definir-se, de um modo global, como uma pessoa curiosa em relação a si mesma, tanto ao seu mundo exterior como ao interior, experienciando vivências muito ricas. Está aberto a tomar em consideração novas ideias e valores menos convencionais, experienciando um mais abrangente leque de emoções (tanto positivas como negativas). Para mais, uma pessoa com O elevado é curiosa, criativa, original, imaginativa, com uma grande variedade de interesses, pouco convencionais ou tradicionais. Coloca facilmente a autoridade em questão e opta por ideias sociais, políticas e éticas. No domínio Amabilidade, pontua no percentil 90, mostrando-se uma pessoa amável é altruísta, de bons sentimentos, benevolente,

digna de confiança, prestável, disposta a acreditar nos outros, recta e que tendencialmente é capaz de perdoar. Simpática para com os outros e acredita que os outros serão também simpáticos e, por último, no domínio da Conscienciosidade (C), a pontuação elevada (P:99) revela alguém dotado de força de vontade, determinado, de confiança, escrupuloso, pontual, organizado, trabalhador, auto-disciplinado, arranjado e ambicioso. No caso em particular, um C elevado está relacionado com o êxito, a nível académico e profissional.

Relativamente às facetas de Neuroticismo, começemos pela Ansiedade (N1), na qual o indivíduo pontua no percentil 50. Neste sentido, é tão ansioso, tenso ou apreensivo como a maioria das pessoas. Na faceta Hostilidade (N2), o percentil encontrado é o 20, definindo o participante como alguém amigável, temperamento mais moderado e dificilmente se ofendem ou zangam. Uma hostilidade (N2) elevada normalmente está relacionada com uma Amabilidade mais baixa. No caso em concreto verifica-se esta relação, mas de uma forma distinta. A hostilidade apresenta valores baixos (P:20) e a Amabilidade é alta (P:90). No que respeita à faceta Depressão (N3), o percentil encontrado é 1. Será assim uma pessoa que raramente está triste, abatido ou melancólico, sozinho e desesperado. De forma geral, é confiante, sente que a vida vale a pena e tem sentido. Relativamente à Auto-Conscienciosidade (N4), a sua pontuação coloca-o no percentil 75, definindo-se como uma pessoa que se sente pouco à vontade ao pé dos outros, sensível ao ridículo e tem tendência a sentir-se inferior, envergonhado, tímido e com ansiedade social. Na faceta Impulsividade (N5) o percentil encontrado é 2, mostrando-se mais resistente às tentações e maior tolerância à frustração. Por último, na faceta Vulnerabilidade (N6) os resultados também são abaixo da média (P:25) demonstrando que é uma pessoa que é capaz de lidar com as situações difíceis, mantendo a cabeça fria, sendo competentes e resistentes.

No domínio Extroversão, na sua faceta Acolhimento Caloroso, o participante pontua no percentil 90. Um E1 elevado define uma pessoa calorosa como sendo amigável, conversadora e afectuosa. Gosta, de facto, dos outros e cria laços estreitos com eles. Esta é a faceta habitualmente está mais próxima do domínio da Amabilidade, o que se verifica neste caso em particular. Tanto o domínio Amabilidade como a faceta Acolhimento Caloroso apresentam *scores* elevados. Na faceta Gregariedade (E2), pontua no percentil 40, perto do ponto médio. Neste sentido, não se poderá definir como absolutamente solitário e preferindo estar sozinho ou à procura de contacto social. Estas características estão presentes de forma *média*, semelhante

à maioria das pessoas. Relativamente à Assertividade (E3) (P:75) este participante pode definir-se como uma pessoa dominante, com força de vontade, confiante e decidido. Bom falante, expressando-se sem hesitações e tornando-se, habitualmente, líder de opiniões. Nas facetas Actividade (N4) e Procura de Excitação (N5) os resultados colocam o sujeito no percentil 70, demonstrando que é alguém sujeito enérgico, vigoroso e com necessidade de estar ocupado (N4) e, por outro lado, procura estimulações fortes, aceita riscos e gosta de ambientes ruidosos (N5). Na última faceta deste domínio, Emoções Positivas (E6), o percentil encontrado é 99, mostrando-se como alguém alegre, espirituoso, divertido e com tendência para experienciar emoções positivas como a alegria, a felicidade e o amor.

No domínio de abertura à Experiência, na faceta Fantasia (O1) o percentil encontrado é o 90. Sendo que o participante apresenta O1 elevado caracteriza-o como sendo alguém que tem uma imaginação viva e uma fantasia activa. Gosta de sonhar acordado e elaborar fantasias, tanto para fuga da realidade como para criar um mundo interior interessante, rico e criativo. Na faceta Estética (O2) também os resultados são elevados (P:96) demonstrando valorizar a estética e apreciar a arte e beleza. O seu interesse leva-o, geralmente, a aprofundar os seus conhecimentos na área. Relativamente aos Sentimentos (O3), os scores encontrados são também elevados (P: 99), o que demonstra que é alguém que responde emocionalmente às situações, sensível, empático e valoriza os próprios sentimentos. Na faceta Acções (O4), pelo contrário os scores são médios (P:60), o que o define como alguém que procura da novidade e variedade, de novas actividades e novos lugares ou prefere o habitual e as suas rotinas normais de forma igual à maioria das pessoas. A faceta Ideias (O5) apresenta resultados que o colocam no percentil 99, definindo-se como intelectualmente curioso, orientado teoricamente, aprecia argumentos filosóficos e a resolução de quebra-cabeças e, por último, na faceta Valores (O6) o percentil encontrado é 70, representando uma pessoa que tem horizontes mais alargados, é tolerante, tem um “espírito aberto”, não sendo conformista.

Respectivamente ao domínio Amabilidade, a faceta Confiança (A1) os scores encontrados colocam-no no percentil 20, o que deixa transparecer alguma desconfiança em relação aos outros, tornando-se céptico e cínico, suspeitando que os outros são desonestos e perigosos. Na faceta Rectidão (A2) o percentil encontrado é 95, demonstrando que o participante será franco, frontal, sincero, natural ao lidar com os outros. No que respeita ao altruísmo (A3), o percentil é de 80, o que revela alguém com uma preocupação efectiva pelos outros, que se traduz na generosidade,

filantropia, cortesia, consideração, interesse social, auto-sacrifício e vontade de ajudar. Também uma pontuação elevada (P:95) é encontrada na faceta Complacência (A4), o que determina o participante como alguém aceita a opinião dos outros, é brando, inibe a agressividade, esquece e perdoa. Este score parece reflectir-se na sua alta pontuação no domínio Amabilidade e ainda na faceta do Neuroticismo, a Hostilidade, na qual apresenta um score baixo. Nas facetas Modéstia (A5) e Sensibilidade (A6) os scores também são elevados (P: 80 e P: 98, respectivamente. Assim, um A5 elevado demonstra que o participante é humilde e pouco preocupado consigo mesmo, o que não significa baixa auto-estima ou pouca confiança em si próprio e um A6 alto representa uma pessoa com tendência a ser guiado pelos sentimentos, particularmente, os de simpatia, ao ajuizar e tomar atitudes.

Por último, no domínio Conscienciosidade os scores apresentados são todos muito acima da média. Na faceta Competência (C1) apresenta um percentil de 96, o que demonstra que o participante sente-se capaz e bem preparado para lidar com a vida. Relativamente à Ordem (C2), o percentil encontrado é o 99, mostrando que é alguém que gosta de conservar o ambiente limpo e bem organizado, mantendo as coisas no seu lugar. A Obediência ao Dever (C3) os scores colocam o participante no percentil 96, mostrando que adere somente aos seus padrões de conduta, princípios éticos e obrigações morais. Na faceta Esforço de Realização (C4) o participante pontua no percentil 98, evidenciando níveis de realização elevados e forte motivação para os atingir. São pessoas diligentes, com objectivos e sentido de vida. Nas facetas Auto-Disciplina (C5) pontua no percentil 96, que significa que está apto a iniciar uma tarefa e levá-la até ao fim, apesar das distrações que possam surgir ou da falta de interesse. É alguém que tem a capacidade de prossecução de um objectivo; e na Deliberação (C6) o percentil encontrado é 99, revelando-se assim alguém que tem a tendência de pensar com cautela, a planificar e a ponderar antes de agir.

Por último, o participante 4, no domínio Neuroticismo (N), pontua no percentil 50, o que significa que é tão vulnerável à preocupação, nervosismo ou tensão como a maioria das pessoas. Em relação à Extroversão, o seu resultado muito abaixo da média (P:3) representa a existência do traço de Introversão (pólo oposto da Extroversão), sendo que o participante mostra ser essencialmente reservado, sóbrio, pouco exuberante, distante, com um ritmo de vida mais calmo, tímido, silencioso, aprecia estar sozinho, é mais orientado para a tarefa e independente nas suas tomadas de decisão. Na Abertura à Experiência, os resultados são elevados (P:90).

Neste sentido, pode definir-se o participante como uma pessoa curiosa em relação a si próprio, tanto ao seu mundo exterior como ao interior, experienciando vivências muito ricas. Está aberto a tomar em consideração novas ideias e valores menos convencionais, experienciando um mais abrangente leque de emoções (tanto positivas como negativas). Como anteriormente referido, uma pessoa com O elevado é curiosa, criativa, original, imaginativa, com uma grande variedade de interesses, pouco convencionais ou tradicionais. Colocam facilmente a autoridade em questão e optam por ideias sociais, políticas e éticas. No domínio Amabilidade, a pontuação é mais uma vez média (P:50) querendo isto dizer que é uma pessoa tão amável, de bons sentimentos ou benevolente, digna de confiança como a maioria da amostra de referência. No domínio conscienciosidade (C), a pontuação é ligeiramente abaixo da pontuação média, evidenciando, de um modo geral, uma pessoa pouco conscienciosa, que é apenas menos escrupuloso na sua aplicação e menos obstinado na prossecução dos seus objectivos. Pode ainda ser algo mais preguiçoso, despreocupado, negligente e com fraca força de vontade.

Na primeira faceta de Neuroticismo, Ansiedade (N1), a pontuação encontrada é baixa (P: 25) demonstrando que é alguém mais calmo e relaxado, estável e com menos medos, não pensando tantas vezes que as coisas podem correr mal. Em relação à Hostilidade, o percentil encontrado é 70, que define o sujeito como sendo alguém com tendência a experimentar a raiva, frustração ou amargura. Revelam um temperamento “quente” e facilmente se sentem frustrados e zangados. Na Depressão (N3) o participante apresenta um percentil médio (P:60), demonstrando que a sua tristeza, melancolia, abatimento e sentimentos de culpa, desespero e solidão não são superiores à média da amostra de referência. De igual forma, a Auto-Conscienciosidade (N4) também apresenta uma pontuação média (40), mostrando-se como uma alguém com as mesmas aptidões sociais, segurança e à vontade social que a maioria das pessoas. Uma pontuação mais baixa (P:25) é encontrada na faceta Impulsividade (N5), mostrando que resiste mais facilmente às tentações e tem uma elevada tolerância à frustração, à semelhança da faceta Vulnerabilidade (N6), que também apresenta um score baixo (P: 15). Um N6 baixo diz respeito a uma pessoa que é capaz de lidar com as situações difíceis, mantendo a cabeça fria, sendo competentes e resistentes.

No que respeita à Extroversão, na faceta Acolhimento Caloroso (E1) a pontuação é mais uma vez muito abaixo da média (P:1), que demonstra que não é necessariamente hostil, mas mais frio, distante e formal, pontuação que se repete

(P:1) na faceta Gregariedade (E2), demonstrando que o participante evita as multidões, é solitário e prefere estar sozinho. Na faceta Assertividade (E3) o percentil encontrado é o 20, mostrando que é mais reservado, evita afirmar-se e prefere não dar nas vistas, deixando os outros falar. Esta pontuação (P:20) repete-se na faceta Actividade (E4), o que significa que não tem pressa, é mais vagaroso, o que não significa que seja preguiçoso. Na faceta Procura de Excitação (E5) o percentil encontrado é 40, ou seja, no ponto médio, procura estimulações fortes, aceita riscos e gosta de ambientes ruidosos ao nível da maioria das pessoas. Uma pontuação média (P:50) repete-se na faceta Emoções Positivas (E6), mostrando que experiências emoções como alegria, felicidade ou amor e que é espirituoso ou divertido como a maioria da amostra de referência.

Na faceta Fantasia (O1), referente à Abertura à Experiência, o participante pontua no percentil 80, demonstrando ser alguém que tem uma imaginação viva e uma fantasia activa. Gosta de sonhar acordado e elaborar fantasias, tanto para fuga da realidade como para criar um mundo interior interessante, rico e criativo. Também se verificam pontuações elevadas nas facetas Estética (O2), (P:90), demonstrando que valoriza a estética e aprecia a arte e beleza, sendo que o seu interesse leva-o, geralmente, a aprofundar os seus conhecimentos na área; e na faceta Sentimentos (O3), (P:70) que, por sua vez, demonstra que o participante é alguém que responde emocionalmente às situações, sensível, empático e que valoriza os próprios sentimentos. Na faceta Acções a pontuação encontrada está no ponto médio (P:50) demonstrando que procura novidade e variedade, passatempos e actividades novas e diferentes ao mesmo nível que a maioria das pessoas. No que respeita às Ideias (O5) o participante pontua no percentil 97, mostrando-se intelectualmente curioso, orientado teoricamente, aprecia argumentos filosóficos e a resolução de quebra-cabeças. Por último, na faceta Valores a pontuação também é elevada (P:95), definindo-se como uma pessoa que tem horizontes mais alargados, é tolerante, tem um “espírito aberto” e não é conformista.

No que respeita ao domínio Amabilidade e à sua faceta Confiança (A1), a pontuação é abaixo do ponto médio (P:20), o que deixa transparecer alguma desconfiança em relação aos outros, tornando-se céptico e cínico, suspeitando que os outros são desonestos e perigosos. Por outro lado, na faceta Rectidão (A2), o participante apresenta uma pontuação nos valores médios (P:40), demonstrando ser tão franco, frontal, sincero e natural ao lidar com os outros como a maioria das pessoas. No que respeita ao Altruísmo (A3), os seus resultados colocam-no no

percentil 25, mostrando-se mais centrado em si próprio e relutante em envolver-se nos problemas dos outros. Na faceta Complacência (A4) pontua no ponto médio (P:50), mostrando que o seu índice de aceitação da opinião dos outros, de inibição de agressividade e de perdão não são superiores à generalidade das pessoas. No que respeita à modéstia, pontua no percentil 90, mostrando que tenderá a ser humilde e pouco preocupado consigo mesmo, o que não significa baixa auto-estima ou pouca confiança em si próprio. Por último, na faceta Sensibilidade (A6) apresenta uma pontuação no ponto médio, demonstrando que será alguém que se deixa guiar pelos sentimentos, por exemplo o de simpatia ao mesmo nível que a maioria das pessoas.

Por fim, no domínio da Conscienciosidade, a faceta competência (C1) revela uma pontuação abaixo do ponto médio, mostrando uma tendência para apresentar uma fraca opinião em relação às suas aptidões e considerar-se, muitas vezes, mal preparado e incapaz. Na faceta Ordem (C2), o percentil 50 é mais uma vez encontrado, revelando uma tendência a conservar o ambiente limpo e bem organizado, mantendo as coisas no seu lugar não superior ou inferior à maioria das pessoas. Pontuação semelhante (P:60) é encontrada na faceta Obediência ao Poder (C3) mostrando que adere aos seus padrões de conduta, princípios éticos e obrigações morais ao mesmo nível que a generalidade das pessoas. Por outro lado, a faceta Esforço de Realização (C4) apresenta uma pontuação muito abaixo do ponto médio (P: 2), mostrando-se como alguém que tenderá a ser menos preocupado com aspecto do trabalho, não se deixando mover pelo sucesso e têm falta de ambição e estão contentes com o nível de aspiração e rendimento a que chegam, mesmo sendo preguiçosos. Por último, nas facetas Auto-Disciplina (C5) e Deliberação (C6), foi encontrado o percentil 50. Neste sentido, o participante tenderá a ser tão competente a iniciar uma tarefa e levá-la até ao fim, apesar das distrações que possam surgir ou da falta de interesse, como a generalidade das pessoas (C5) e revela-se com a tendência de pensar com cautela, a planificar e a ponderar antes de agir semelhante à revelada pela amostra de referência (C6).

ANEXO B: ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A ESCALA DE AUTO-CONCEITO DE
COMPETÊNCIA

No que respeita à participante 1, esta apresenta, na dimensão *Cooperação Social*, uma pontuação de 26, superior quer à média nacional (23.9), quer à média do seu grupo de pertença (25), demonstrando um auto-conceito de competência superior a ambos os grupos no que respeita a esta dimensão, percebendo-se como mais competente do que aqueles na cooperação com os outros. No que respeita à *Resolução de Problemas*, o seu score de 26, acima da média nacional (24.2) e ligeiramente inferior à média do seu grupo de pertença (26.5), evidencia um moderado auto-conceito de competência nas aprendizagens, resolução de problemas e na aplicação que é capaz de fazer dos conhecimentos à prática. A dimensão *Assertividade Social* apresenta o resultado de 20, mais uma vez acima da média nacional (18.2) e do grupo de pertença (18.75), estando inerente um superior auto-conceito de competência no domínio social, como a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções, comparativamente à maioria das pessoas. No que respeita à *Prudência na Aprendizagem*, a participante apresenta uma pontuação de 15, superior à média nacional (13.2) e igual ao valor da média do seu grupo de pertença, querendo isto dizer que apresenta um auto-conceito de competência mais positivo que estes dois grupos de referência, no que respeita à “precisão e profundidade” na aprendizagem. Na dimensão *Sofisticação/Motivação para a Aprendizagem*, o score da participante é 14, abaixo da média nacional (16.6) e da média do grupo de pertença (18), não se percebendo como mais competente que os seus grupos de referência, no que respeita ao domínio do investimento e da motivação na aprendizagem. Por último, na dimensão *Pensamento Divergente*, o participante pontua 10, mais uma vez abaixo da média nacional (13) e da média do grupo de pertença (12.5), deixando novamente transparecer um auto-conceito menos positivo que a amostra de referência no que concerne às suas competências manuais, físicas e musicais, ou seja, competências ligadas à criatividade.

Relativamente à participante 2, a sua pontuação na dimensão *Cooperação Social*, de 24, ligeiramente superior à média nacional (23.9), mas inferior à média do grupo de pertença (25), evidencia um moderado auto-conceito de competência no que diz respeito à cooperação com os outros. Na dimensão *Resolução de Problemas*, pontua 28, superior a ambas as médias supramencionadas (nacional=24.2; grupo de pertença=26.5), mostrando que se percebe como mais competente nas suas aprendizagens, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática, que as amostras de referência. Relativamente à *Assertividade Social*, o

resultado de 19, está mais uma vez acima tanto da média nacional (18.2) como da média do grupo de pertença (18.75), o que evidencia um mais positivo auto-conceito de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções, quando comparada com a maioria das pessoas. Na subescala *Prudência na Aprendizagem*, pontua 15, novamente acima da média nacional (13.2) e iguala o valor da média do grupo de pertença. Neste sentido, percepção-se como moderadamente competente no domínio da “precisão e profundidade” na aprendizagem. Na dimensão *Sofisticação/Motivação para Aprendizagem*, o score da participante é 20, acima da média nacional (16.6) e do grupo de pertença (18), deixando transparecer positivo auto-conceito de competência no que respeita ao domínio do investimento e da motivação na aprendizagem. Finalmente, na dimensão Pensamento divergente, o participante apresenta uma pontuação de 10, abaixo da média nacional (13) e do grupo de pertença (12.5), evidenciando um auto-conceito de competência menos positivo que a maioria das pessoas acerca das suas competências manuais, físicas e musicais, ou seja, competências ligadas à criatividade.

Relativamente ao participante 3, na dimensão *Cooperação Social*, pontua 30, bem acima da média nacional (23.9) e da média do grupo de pertença (25), mostrando um elevado auto-conceito de competência no que respeita à cooperação com os outros, quando comparada com ambos os grupos de referência. Na *Resolução de Problemas*, o seu score de 27, novamente acima da média nacional (24.2) e do grupo de pertença (26.5) evidencia positivo auto-conceito de competência no que diz respeito às suas aprendizagens, à resolução de problemas e à aplicação dos seus conhecimentos à prática. Relativamente à *Assertividade Social*, os seus resultados de 20, acima de ambas as médias de referência (nacional=18.2; grupo de pertença=18.75), deixa transparecer um auto-conceito mais positivo que a maioria das pessoas, no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções. No que concerne à dimensão *Prudência na Aprendizagem*, o participante pontua 16, novamente acima da média nacional (13.2) e da média do grupo de pertença (15), mostrando que se percepção de forma mais positiva que ambos os grupos de referência, relativamente à sua competência no domínio da “precisão e profundidade” na aprendizagem. A pontuação de 21 na dimensão *Sofisticação ou Motivação para Aprender*, mais uma vez superior à média nacional (16.6) e à média do grupo de pertença (18) demonstra um mais positivo auto-

conceito acerca da sua competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem, que a maioria das pessoas. Por último, na dimensão *Pensamento Divergente*, a pontuação encontrada é de 16, superior à média nacional (13) e à média do grupo de pertença (12.5), mostrando que se percebe como mais competente no que respeita às competências manuais, físicas e musicais, ou seja, competências ligadas à criatividade, que ambos os grupos de pertença.

O último participante, na dimensão *Cooperação Social*, pontua 20, abaixo da média nacional (23.9) e da média do grupo de pertença (25), evidenciando um auto-conceito de competência menos positivo que a maioria das pessoas no que respeita à sua cooperação com os outros. Na dimensão *Resolução de Problemas*, o sujeito apresenta um score de 25, acima da média (24.2), mas abaixo da média do grupo de pertença (26.5) evidenciando um moderado auto-conceito de competência acerca das aprendizagens, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática. Por outro lado, a sua pontuação de 16, abaixo da média nacional (18.2) e da média do grupo de pertença (18.75) na dimensão *Assertividade Social*, demonstra um auto-conceito menos positivo que as amostras de referência no que respeita à sua competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções. Na dimensão *Prudência na Aprendizagem*, a pontuação encontrada é de 14, ligeiramente acima da média nacional (13.2) e abaixo da média do grupo de pertença, evidenciando um moderado auto-conceito de competência no domínio da “precisão e profundidade” na aprendizagem. Na dimensão *Sofisticação/Motivação para Aprender* pontua 17, acima da média nacional (16.6) mas abaixo da média do grupo de pertença (18), deixando transparecer um moderado auto-conceito de competência domínio do investimento e da motivação na aprendizagem. Por último, na subescala *Pensamento Divergente* pontua 14, acima da média nacional (13) e da média do grupo de pertença (12.5), mostrando um auto-conceito mais positivo que os seus grupos de referência no que respeita às suas competências manuais, físicas e musicais, ou seja, competências ligadas à criatividade

ANEXO C – GUIÃO DA ENTREVISTA

A. Dados pessoais (identificação do participante)

Sexo
Data de nascimento
Ano de entrada na licenciatura
Ano da licenciatura em que se encontra
Média actual
Nota de candidatura ao Ensino Superior
Nota das provas específicas
Habilitações literárias do pai
Habilitações literárias da mãe
Profissão do pai
Profissão da mãe
Nº de irmãos (e respectivas idades)

B. Percurso educacional anterior

1º Ciclo	- Percurso e desempenho académico
-----------------	-----------------------------------

2º e 3º Ciclos	<ul style="list-style-type: none">- Desempenho académico- Disciplinas com melhores notas- Disciplinas com sucesso apesar de pouco investimento;- Disciplinas preferidas- Relação com os professores (que influência?)- Medidas de aceleração
-----------------------	---

Ensino Secundário	<ul style="list-style-type: none">- Desempenho académico- Agrupamento escolhido (processo de escolhos, pontos decisivos)- Disciplinas com sucesso apesar de pouco investimento- Disciplinas preferidas- Relação com os professores (que influência?)- Média do Ensino Secundário- Organização do estudo- Estratégias de estudo- Tempo de Estudo- Motivação para estudar- Percepção dos professores em relação ao aluno- Percepção dos pais em relação ao aluno- Ocupação dos tempos livres- Presença da família no percurso académico
--------------------------	--

Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none">- Processo e opções na candidatura ao Ensino Superior- Adaptação ao ensino superior- Organização e planificação do estudo- Gestão do tempo de estudo- Definição de objectivos- Novas estratégias de estudo (?)- Trabalho em grupo- Percepção dos professores em relação ao aluno- Percepção dos pais em relação ao aluno- Percepção dos colegas em relação ao aluno- Projecção no mundo profissional- Tempos livres- Presença da família no percurso académico
------------------------	--

C. Auto-conceito e percepção de competência

- Aspectos mais positivos em si próprio (enquanto pessoa e aluno)
 - Aspectos menos positivos em si próprio (enquanto pessoa e aluno)
 - Factores explicativos do seu desempenho académico
 - Opinião ou percepção pessoal acerca da excelência académica
-

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Transcrição da entrevista: Participante 1

Queria só começar por preencher alguns dados pessoais, muito simples, em relação a ti enquanto aluna e não só. Pode ser?

Sim, sim.

Data de nascimento.

17 de Setembro de 91.

Ano de entrada na licenciatura.

O ano passado... 2009, não é?

2009, Exacto. Ano da licenciatura em que te encontras?

2º

Média actual?

15.5.

Nota de candidatura ao ensino superior.

Ah...15.

Nota das provas específicas.

Nem sei se utilizei... Acho que utilizei Biologia, 15.

Habilitações literárias do pai.

12º.

E habilitações literárias da mãe?

Licenciatura.

Profissão do pai?

Informático.

E da mãe?

Técnica oficial de contas.

Tens irmãos?

Sim, uma irmã.

Uma irmã?

Sim.

Tem que idade?

13.

Pronto, esta parte inicial já está. Começávamos então por falar do teu percurso educacional anterior. Começávamos então pela primária, que é o início... com que idade entraste no primeiro ano?

5. Fiz logo 6 em Setembro. 6 anos.

Foi na idade que é habitual. Como era o teu desempenho académico na primária, lembras-te?

Não sei, mas... eu não nunca tive negativas, sempre fui uma aluna bem comportada, portanto, com notas na média. Nunca fui uma aluna extraordinariamente... mas sempre fui uma aluna na média.

Em relação à primária era mais ou menos isto que queria perceber. Como era o teu percurso, de uma forma assim mais geral. Há algum aspecto em relação ao primeiro ciclo que gostasses de referir?

Acho que nunca tive, nunca nada assim de... que saísse fora do comum, nem para baixo nem para cima.

Depois em relação ao 2º/3º ciclo, a partir do 5º ano, como era o teu desempenho, que tipo de aluna eras?

Sempre tive ali nos 4's. Menos a inglês, que acabava sempre por ter 3, esse foi sempre o meu ponto fraco e sempre fui aluna nos 4's. Tive... porque eu não estudava muito, eu não era uma aluna dedicada. Fazia para a minha mãe não me chatear. Fazia o que era necessário. Pronto... era basicamente isso.

A que disciplinas tinhas melhores notas?

Ah... matemática, ciências...

Havia disciplinas em que tinhas sucesso, mas que não investias tanto?

Acho que sim...acho que... matemática e biologia acho que acabava por ter melhores notas, precisamente... eu estudava mais ou menos o mesmo para todas, se me destacava nessas é porque o meu interesse era maior

É a explicação que encontras para esse sucesso?

Sim, por gostar acabava por ter melhores resultados. Não por me dedicar...

A dedicação seria a mesma, mas por gostares mais...

Acabava por ter melhores resultados.

As disciplinas preferidas acabavam por ser as das melhores notas, ou não?

Ah, sim, sem dúvida. O meu inglês era o meu ponto fraco, ainda hoje não gosto, mas tenho que a pouco e pouco ir desenvolvendo.

Portanto as disciplinas preferidas eram...

Matemática, ciências...

Em relação aos professores? Havia professores preferidos?

Ah... no 2º e 3º ciclo não digo que tivesse professores... assim nenhum preferido. Pelo contrário, tinha um ou dois que não gostava e que, por acaso, não sei porquê, acabava por coincidir com disciplinas que eu gostava menos. História, inglês. Não sei

se teria alguma ligação directa. Agora destacar assim pela positiva... no meu 2º e 3º ciclo não tive assim nenhum em especial.

E a relação com os professores influenciava de algum modo o teu empenho?

Não sei. Porque eu nunca tive assim grandes relações. Sempre fui mesmo uma pessoa muito calma. Não fui nem muito exuberante nem me portava mal, por isso acabava por passar despercebida, por isso não tinha assim grandes relações.

Alguma vez no teu percurso escolar, saltaste um ano?

Não.

Em relação ao 2º e 3º ciclo era mais ou menos isto que gostava de perceber. Há alguma coisa que queiras fazer referência, desta época do teu percurso escolar?

Acho que está tudo.

No ensino secundário, como eras como aluna?

Eu no 10º ano comecei assim na mesma onda do 2º e 3º ciclo, até que me comecei a aperceber que tinha que começar a fazer por ter boas notas para conseguir entrar no secundário. Por isso o meu ano mais fraco foi sem dúvida o 10º e o mais forte o 12º.

Houve ali um momento de adaptação, é isso?

Houve. Porque principalmente... eu andei até ao 9º ano num colégio e vim depois fazer o secundário para uma escola oficial. Saí só aí com uns cinco colegas e até aí eu tinha estado sempre na mesma turma, durante muitos anos, desde a pré-primária. Por isso, inicialmente houve um processo de adaptação, de conhecer novas pessoas e depois então tive mesmo de começar a dedicar-me... quando passou aquela euforia dos novos conhecimentos, comecei a dedicar-me um bocadinho mais, mas aquilo que eu noto é que eu acabava por não ter andamento. Como não tinha estudado muito durante os anos anteriores, no 12º ano, não tinha essas capacidades desenvolvidas, não tinha grandes hábitos de estudo, coisa que acabei por notar também na faculdade e tive que, à força, acabar por criar.

Por que área optaste no início do ensino secundário?

Ciências e tecnologias

Porque decidiste ir por aí?

Era mesmo as disciplinas que eu gostava. Não tinha qualquer outra área possível. Talvez pudesse ser economia, mas não tinha saídas profissionais que eu quisesse, depois humanidade não, história, filosofia, línguas, não. Não, mesmo! Artes, não. Era esta.

Nesta altura já tinhas noção da área que querias seguir? A área profissional?

Sim. Foi mais ou menos no 8º/9º ano que eu acabei por escolher Psicologia. Não me enquadrava assim em mais nenhuma área, ficou decidido.

Ainda no ensino secundário, quais eram as disciplinas a que tinhas melhores notas?

Biologia e matemática.

Um bocadinho no seguimento...

Sim, sim. Continuavam a ser as minhas preferidas e acabei por ir tendo melhores notas...

Aqui no secundário também tinhas disciplinas em que não investias tanto, mas que tinhas sucesso?

Não sei, se calhar aí já não noto tanto aquela diferença porque acabei por ter que investir... por exemplo matemática, era uma disciplina que, de uma forma ou de outra, tinha que acabar por investir e aí vejo mais o lado: já que gostava aproveitava para me dedicar um bocadinho mais.

As disciplinas preferidas, já me disseste, são um bocadinho como no ensino básico. Em relação aos professores do secundário? Também semelhante?

Ao longo do meu secundário, tive uma professora de física-química que gostei, mas, sem dúvida, o professor que gostei mais foi o professor de Psicologia, no 12º ano. Era um professor muito experiente, dizia as coisas certas... acertava sempre quando dizia as coisas. Tinha métodos de trabalho que eu gostava... foi... acabou por nos dar ferramentas de estudo, ferramentas de Psicologia, mas também de vida. Acabava por nos dar lições de vida que eu, pronto, gostei bastante de estar com ele...

Há pouco disseste que não tinhas grandes relações com os professores, mas esta boa forma de dar as aulas, de vos envolver enquanto alunos, ajudava a gostares da disciplina, a envolveres-te mais ou era algo que não te influenciava?

Sim, não, não... eu acho que sim, eu acho que sim. Este professor então, acabou por nos cativar logo... a tal de física-química... tinha um de matemática, que também dava... dava de uma forma leve as coisas. Já que é complicado, vamos tentar descomplicar. Eu acho que sim, acho que quando os professores são acessíveis, nós acabamos por ficar mais cativados.

E ajuda depois na...

No estudo.

No estudo e no processo de aprendizagem...

Sim, sim...

Com que média terminaste o ensino secundário?

14.9.

E em relação ao estudo? Como organizavas o teu estudo?

Eu no secundário estudava só muito a ler. Sublinhados, lia... porque eu ao início começava por reescrever tudo, mas até que cheguei à conclusão que perdia tanto tempo que preferia estar a batalhar, a estudar, a ler até começar a fixar as coisas...

Estudavas na véspera? Estudavas antes?

Por norma estudava ao fim de semana, consoante os testes...

Só quando tinhas testes na semana seguinte?

Só quando tinha testes na semana a seguir... estudava para essa semana, fazia revisões nos dias anteriores e não passava muito daí.

Portanto as tuas estratégias de estudo era ler...

Tirando depois disciplinas como matemática ou física-química, que era preciso praticar, aí pronto... tinha que escrever e praticar...

Para essas estudavas mais do que só nos fins-de-semana? Matemática, por exemplo?

Nunca fui muito de estudar...fazia os exercícios propostos, os tpc's, mas basicamente eu estudava para as disciplinas, era no fim-de-semana anterior aos testes

Como orientavas o teu tempo de estudo?

Aos fins-de-semana, por exemplo?

Sim, por exemplo...

Eu preocupava-me em tentar perceber qual a quantidade de matéria... por exemplo, se tinha duas disciplinas nesse fim-de-semana, qual a quantidade de matéria de uma e de outra, tentar programar quanto conseguia estudar, por exemplo, numa hora... tentar dividir assim para começar a cumprir pequenas metas ao longo do estudo.

Fazias como que um calendário? Do que tinhas que estudar nas horas que tinhas...

Mais mental...sim. Um calendário mais mental... não me preocupava muito em escrever, mas sim programava a esse ponto...

Organizavas o estudo da disciplina de acordo com o tempo que achavas que tinhas disponível?

Sim, sim.

E conseguias cumprir?

Por norma sim. Senão tinha que me dedicar um bocadinho mais durante a semana... eu acabava por estudar ao fim-de-semana porque, como eu morava um bocadinho longe da minha escola, e perdia muito tempo e acabava sempre por chegar por volta

das 8 horas a casa. Tentava estudar, despachar tudo ao fim-de-semana e depois só, em casa, dar uma pequena revisão, porque eu nunca estudei à noite. Ainda hoje não consigo...

Portanto conseguias organizar-te e manter a estrutura que delineavas... o que te motivava para estudar?

Muito sinceramente as notas. No secundário as médias, na faculdade as médias... isso porque sinceramente eu não gosto mesmo... o estudar em si não, eu prefiro trabalhos, coisas mais práticas, aprender de outra forma que não o típico *marranço*. O estudar eu nunca gostava muito, mas ao pensar “tenho que atingir certas metas” acabava por estudar...

Portanto tu colocavas as metas nas notas e estudavas para atingir essas notas...

Exactamente.

Foi sempre assim?

A partir do secundário foi. O meu problema foi meter a meta do 15 e acabava por não me esforçar para o 20, esforçava-me para o 15, porque sabia que em Psicologia, à partida, com o 15 entrava... então estudava para o 15.

Portanto já tinhas decidido a questão de queres entrar para Psicologia...

Já... já tinha aquela meta.

Em relação à percepção que as outras pessoas tinham de ti enquanto aluna, como era a percepção dos professores?

Eu penso que os professores me achavam organizada. E depois eu era sossegada, era calma, era bem comportada... Acho que sempre me viram como uma aluna mediana, não esperavam demais de mim e também se eu tivesse negativas ficariam espantados, mas sim, uma aluna mediana.

Essa percepção que eles tinham de ti, influenciava-te de algum modo?

Eu penso que não. Eu penso que não... até porque eu acho... eu vejo as coisas é ao contrário, eu acho que o facto de eu ter essa percepção de mim e de só fazer por isso, criava essa ideia de mim

E a percepção que os teus pais, nessa altura, tinha de ti enquanto aluna?

Era exactamente essa. Tanto que a minha mãe, por exemplo, já tentou fazer as coisas diferentes com a minha irmã. Como eu tinha as notas que serviam... “oh mãe, tenho 4. O que é que tu queres mais?” ela nunca... ela não pensava “ok, vou puxar mais por ela, vou brigá-la a ter 5. 4, realmente, já é boa nota” e nunca puxaram muito por mim, enquanto que fizeram as coisas de forma diferente com a minha irmã, porque

verificaram que depois, quando eu precisei, quando eu queria estudar não tinha as ferramentas cognitivas necessárias.

Nem hábitos de estudo...

Não tinha, não tinha hábitos de estudo...

Nessa altura, quando andavas no secundário, como ocupavas os teus tempos livres?

Tinha equitação... no verão era praia, sem dúvida. Gostava muito de dar pequenos passeios, por exemplo, junto a um rio. No secundário comecei a sair à noite, cinema... eu, essencialmente, gostava de estar com os meus amigos, fosse a fazer o fosse, não precisava de ser planos elaborados... estarmos juntos, irmos à praia, estarmos a conversar sentados num café era o suficiente.

Nada relacionado com a escola, mais para relaxar...

Sim, sim. Exactamente.

Em que medida é que a tua família acompanhou o teu percurso académico?

Os meus pais acompanharam sempre, principalmente a minha mãe. Estava sempre em cima de mim, a controlar. Ainda por cima, como eu andei num colégio, ela tinha sempre reuniões de pais, reuniões de notas, por isso acompanhou sempre. É a tal questão que eu estava a explicar, podia ter exigido mais de mim, que ela às vezes se arrepende um bocadinho, mas como não exigiu, pronto... amigas na mesma (risos).

E até que ponto esse acompanhamento, principalmente da tua mãe, influenciou o teu percurso académico?

Eu acho que influenciou totalmente, porque os poucos hábitos de estudo que ainda tinha devem-se a ela, porque eu não era mesmo de estudar... eu queria ter as minhas notas, para só... mesmo para não me chatear, porque o gosto de ler e disso tudo eu não o tinha. Por isso, sem dúvida que os poucos hábitos de estudo que eu tinha e a pessoa... o estudante universitário que eu acabei por ser na faculdade, sem dúvida, que foi informação que ela me foi inculcando.

Em relação ao ensino secundário em geral, e à forma como eras aluna, há algum aspecto que gostasses de acrescentar? Que não foi referido?

Eu penso que não. Penso que... se calhar posso só dizer que fui aquela aluna que achei que precisava naquela altura e também a nível social acabei por fazer o que queria, criar amizades, tanto que os meus principais amigos neste momento são do secundário. Por isso acabei por me sentir realizada a vários níveis.

Em relação ao ensino superior, como foi o processo de candidatura?

De candidatura... eu candidatei-me primeiro a Lisboa, porque já que sou da margem sul ficava mais perto, mas não entrei por uma décima. Nas duas faculdades de Lisboa. Por isso acabei por vir para Évora.

A primeira opção era então Lisboa, Psicologia?

Sim, Psicologia. E depois pronto, acabei por vir para Évora.

Que outras opções tinhas?

Pus só essas três, porque sabia que com a média que estava em Évora, que entrava de certeza. Não... acho que ainda pus Algarve, mas só mesmo para pôr. Porque sabia que entrava em Évora.

Como foi esta adaptação a uma nova realidade?

Foi horrível! Não tanto à faculdade, mas ao estar aqui. Porque eu acabo por ser muito apegada à família, ao namorado, aos tais amigos que criei...

Estão todos lá...

Estão todos lá e muitos deles a estudar em universidades, faculdades perto... e foi muito complicado, porque não entrar por uma décima implica que o nosso pensamento está em “que entraste em Lisboa”. Ao início eu pensava “tenho a certeza, eu entro em Lisboa”, só que a média subiu no meu ano e eu não entrei em Lisboa e vim parar a Évora. Por isso eu vim para cá contrariada, as praxes foram um horror para mim, que eu não queria estar ali... À noite era horrível, eu queria era ir jantar para casa... por isso a nível social, digamos assim, foi muito complicado. Por outro lado, acho que esse isolamento fez com que eu me dedicasse mais à universidade. Quando estou aqui nestes 5 dias, estou a dedicar-me à universidade, ao fim-de-semana aproveito o lado de lá.

Portanto a adaptação à universidade especificamente correu melhor do que o que estavas à espera?

Acho que correu dentro do que estava à espera. A adaptação à universidade em si, sim, correu bem. Aliás, faziam da universidade um bicho tão mau, que eu estava à espera que fosse ainda mais puxado, que fosse mesmo de ficar sem luz do dia, que fosse assim mesmo pesado e acabei por me adaptar bem ao trabalho. A parte social é que foi mais complicada.

Como é que, hoje em dia, organizas o teu estudo?

Completamente diferente. Continuo a “ok, se as frequências são no final do semestre, não nos vamos preocupar em estudar agora”, continuo a achar que poderia ser... se calhar se eu fosse acompanhando o estudo ao longo do semestre, seria mais fácil na altura, mas pronto, não tenho esse hábito, fica mais para o fim, mas já de outra forma.

Se sei que vou ter frequência daqui a três semanas, já vou organizar a matéria, até porque costuma ser mais, já não a vou despachar num fim-de-semana, já vou estudando ao longo da semana, continuo a dividir por tempos, por matérias...

Continuas então a fazer aquele cronograma na tua cabeça...

Sim, sim. Preciso muito dessa organização. Mas já dedico muito mais tempo, a nível de pesquisa, que... por exemplo, três semanas antes “deixa lá ver que material é que tenho, que material preciso ir buscar”, já é completamente diferente.

A dedicação é diferente?

A dedicação é diferente talvez porque a motivação já é diferente. Se calhar já não é tanto só as notas mas... agora “ok, esta matéria já me interessa, esta informação já me interessa, já serve para eu me construir”.

É um bocadinho também o gostar da matéria que aprendes?

Sim, sem dúvida.

Em relação às estratégias de estudo, são as mesmas?

Sim, acabam por ser.

Como é que avalias os teus resultados, ou seja, fazes balanços do teu percurso?

Faço. Neste momento preocupo-me e interesso-me muito mais pelas notas e... primeiro que tudo eu acabo por fazer uma projecção de que notas é que acho que vou ter nesta cadeira, consoante vou vendo as matérias, as minhas capacidades... Continuo a achar que há disciplinas que eu vejo “ok, esta sei que à partida não passo dali”, porque são disciplinas se calhar mais teóricas, mais filosóficas, digamos assim. Por isso faço sempre a minha projecção e tento sempre cumprir com esses limites.

Consoante essa projecção, esforças-te mais ou não? Por exemplo, essas mais teóricas exigem mais de ti?

Exactamente. Enquanto que antes “ok, esta cadeira não gosto tanto, acho que não vou ter mais do que isto, pronto olha, vamos fazer só por isso”, agora não, agora faço ao contrário. Já que acho que vou ter só isto, vamos tentar subir um bocadinho mais que isso.

Como é o trabalho em grupo? Dás-te bem em trabalhos de grupo?

Eu, ao início, não gostava de trabalhos de grupo, porque achava que se eu tivesse o meu tempo para estar em casa e me dedicasse à minha pesquisa, à minha formação, ou construir o meu texto à minha maneira e não tivesse que estar a perguntar “concordam? Que acrescentavam?” que era melhor. Neste momento acho que não. Acho que aprendemos muito em grupo, conseguimos angariar muito mais informação, acho que é muito mais enriquecedor.

E consegues organizar bem este tempo em que tens que trabalhar em grupo e o que tens para trabalhar, em casa, individualmente?

Sim... por acaso, o meu grupo, desde que entrei na universidade, os quatro semestres, que está agora a ser o 4^o, temos utilizado sempre o mesmo grupo, porque nos entendemos logo de início. Acabamos por fazer sempre uma reunião inicial, onde debatemos o que será necessário, qual o tema, etc., dividimos pesquisas, juntamo-nos, vemos a pesquisa, podemos fazer algum trabalho logo de grupo, mas acabamos sempre por dividir, cada um escreve isto. No fim é só juntar, acrescentar informação e tem funcionado muito bem.

Têm uma organização muito específica?

Sim, sim, nesse aspecto, eu sou muito organizada. Aliás, eu sinto que se não cumprir com essa organização, acabo por descambar um bocadinho.

Que expectativas tinhas em relação ao ensino superior?

Expectativas em que sentido?

Em relação a universidade, aos professores...

Professores... foi a minha grande surpresa. Estava à espera de uns bichinhos maus, completamente arrogantes, "é assim e acabou", nada compreensivos, nada acessíveis e na universidade de Évora... tenho colegas que em Lisboa têm professores assim um bocadinho nessa onda, mas na universidade de Évora, fiquei... adorei, porque são muito acessíveis, falam connosco, tentam compreender-nos, tentam ir de encontro ao que nós pretendemos, por isso a nível de professores gostei bastante. Ah... matérias, disciplinas, sim, tem ido mais ou menos ao encontro do que eu esperava. Gostava de ter... mas pronto, como a minha área, à partida, será clínica, gostava de ter de ter mais cadeiras direccionadas, coisas mais práticas nesse sentido. Sabia que ia ter disciplinas mais chatas do que outras, mas acho que está tudo a correr mais ou menos dentro que eu esperava.

Se eu te perguntar, de 0 a 10, o teu grau de satisfação, por exemplo, em relação à universidade. À universidade de Évora em geral...

Não sei... eu acho que dava um 8 ou um 9... não sei, talvez um 8. Porque acho que a universidade precisava organizar determinadas situações, por exemplo, já é o segundo semestre que tenho uma cadeira que vai começar agora, a meio do semestre. Pronto, essas coisas eu não estava à espera que acontecessem na universidade. Estava à espera de um sistema muito mais organizado e que cumprissem certos objectivos, certas regras. Por isso, se calhar nesse aspecto acho que a universidade ainda precisa de melhorar um bocadinho. Agora enquanto curso,

enquanto disciplinas em si, eu acho que...e pelo que tenho ouvido também de outras pessoa que andam no mesmo curso, mas noutros sítios, penso que...pronto, prepararam-nos bem para o curso.

Em relação aos professores?

Ah... os professores... tenho gostado bastante... superaram positivamente aquilo que seu estava à espera, sim.

E em relação aos colegas?

Aquilo que eu noto é que a maioria dos meus colegas é do interior e têm interesses, têm... já não digo tanto as mentalidades, nisso acho que já não há grande diferença, mas têm interesses, têm... não sei, têm maneiras de pensar um bocadinho diferentes de pessoas de Lisboa e eu ao início achei engraçado isso. Tenho muita gente alentejana, alguns de Guimarães e eu gostei muito de conhecer essas diferentes...

Principalmente porque tiveste muitos anos na mesma turma, não é?

Exactamente. Tudo a conviver da mesma forma. Quando eu cheguei aqui... e mesmo quando mudei para o secundário éramos todos mais ou menos da mesma forma de pensar e interesses... quando eu cheguei aqui, tínhamos pessoas completamente diferentes e eu gostei muito de ver isso. Embora, talvez no início deste ano, tenha sentido pena de não ter tentado integrado integrar-me nas praxes. Acho que tinha vivido as coisas de uma forma completamente diferente.

Fizeste as praxes todas ou não chegaste a acabá-las?

Fiz, fiz tudo, mas sempre a tentar fugir para aqui, fugir para ali. Deixe-me estar sossegada, não me peças para fazer certas coisas que não me apetece... pronto, nessa altura não estava mesmo para ai virada. Agora no segundo ano é que sinto que me estou a reintegrar e já me dou muito bem e pronto...

Mais uma vez, em relação à percepção que os outros têm de ti, mas agora na universidade, qual é a percepção dos professores e dos colegas de ti, como aluna e como pessoa?

Talvez por este distanciamento que eu fiz, dos meus colegas, acho que eles têm uma ideia de mim um bocadinho menos divertida, muito mais sossegada do que na realidade eu possa ser. Acho que eles não me conhecem a nível social, tão bem como os meus tais amigos com quem eu saio, pronto... e porque apesar de tudo eu continuo a manter um bocadinho esse sistema rígido. Quando estou aqui nestes 5 dias é para estudar, quando estou no fim-de-semana é que é para me divertir, por isso acho que nesse aspecto eles não me conhecem muito bem. A nível académico, acho que eles me acham organizada e que eu ainda me sinto mais organizada do que era antes,

relativamente boa aluna. E os professores o mesmo, sim, boa aluna, organizada, dedicada.

Em relação aos teus pais? Que percepção deles mudou agora que estás aqui?

Não sei se diria que a percepção deles mudou, mas que estão contentes com a minha mudança. Porque eu no fundo... não são eles que me vêm de forma diferente, sou eu que sou um bocadinho diferente e acho que sim, que eles gostaram, principalmente na universidade, de ver... principalmente a minha mãe, que era quem mais me acompanhava a nível académico, de ver que já não precisa de puxar por mim, que eu neste momento, a esse aspecto, já estou independente e que já eu própria puxo por mim, já luto pelos meus objectivos e não pelos dela. Por isso nesse aspecto mudou, mas a nível pessoal, penso que seja a mesma pessoa.

Que objectivos ou aspirações tens em relação ao futuro profissional? Como é que te projectas no mundo profissional?

Ah... apesar de muita gente ter receio da crise e quando acabarmos o curso não vamos ter emprego, eu não me sinto muito amedrontada com esse aspecto, não penso muito nisso. Alias, se calhar um bocadinho de forma iludida, penso que quando acabar o curso há-de arranjar qualquer coisa. Sem duvida que quero formar-me em clínica. Inicialmente queria muito ir trabalhar para prisões, neste momento estou mais direccionada para algo ligado a psiquiatria. Gostava muito de ir trabalhar para um hospital psiquiátrico. Por outro lado, também penso se não conseguir arranjar algo na altura, não sou muito de me acanhar... num supermercado, se eu tiver na altura que me desenrascar eu sinto que faço qualquer coisa até arranjar algo que se enquadre nos meus objectivos.

Não é algo que te assuste neste momento...

Não, não. Assusta-me mais acabar o curso com as minhas metas cumpridas, os meus objectivos, realmente um bom curso do que propriamente depois arranjar emprego.

Que metas são essas?

Eu queria acabar realmente com boas notas, aí na média dos 16/17. Queria fazer um bom estágio, uma boa tese, por isso ainda não sei, não faço ideia de que tema escolher, mas queria escolher assim um tema que puxasse por mim, que realmente me obrigasse a aprender mais. Basicamente acho que é isso.

Que interesses tens em relação à Psicologia... já falaste na Psiquiatria, na área da justiça. Que outros interesses tens?

Eu essencialmente seria psiquiatria, seria justiça, não me importava nada trabalhar com crianças, mas sempre ligado à parte clínica. Ou mesmo com idosos... mas seria mesmo clínica, psiquiatria, saúde mental mesmo.

Hoje em dia... já me falaste que estes 5 dias são para trabalhar e quando vais para casa é que te distraís. Como é que ocupas os teus tempos livres aqui?

Aqui não sei. Chega a determinadas alturas do semestre em que nós acabamos, eu pelo menos... como eu faço tudo aqui e tento não trabalhar ao fim-de-semana. Trabalhos, pesquisas, faço tudo aqui, por isso eu acabo... por exemplo, a partir desta altura, acabo por não ter grande tempo livre. No início do semestre eu não faço grande coisa. Ou vamos tomar um café depois das aulas, ou fico em casa, à tarde, a ver televisão. De facto, eu aqui não procuro assim grandes saídas. Quando não temos grande carga de trabalho, lá me convencem, vamos sair um bocadinho à noite. Mas não me preocupo muito com ocupar-me aqui.

E no fim-de-semana que actividades costumas fazer?

No fim-de-semana acabo por... como eu disse há bocado, interessa-me muito mais o estar com as pessoas do que propriamente o que faça, por isso não me preocupo muito onde vou. É estar com os meus amigos, seja no café, seja na praia, seja ir dar uma volta... Ah, perdi um bocadinho o interesse, enquanto nos 16/17 anos, gostava muito de sair à noite, agora não tenho tanto esse interesse. Por exemplo, numa discoteca, acaba por não haver grande convívio, grande conversa. Acabo por dar mais valor ao estar, mesmo, num café por exemplo, ou a ver um filme, algo assim mais... depois como tenho o meu namorado lá, o fim-de-semana acaba por ser mais dedicado a ele, à família, só às vezes aos amigos. O fim-de-semana também acaba por não dar para tudo.

E os teus pais continuam a acompanhar o teu percurso académico?

Sim, sim, sim. Principalmente a minha mãe. O meu pai interessa-se, pergunta, mas a minha mãe acompanha diariamente, vou-lhe dizendo... Até porque como sempre foi um apoio tão grande ao longo de toda a minha vida e em tudo, acabo por comentar com ela, “olha vê lá, agora este trabalho está a correr menos bem, agora tenho que fazer esta pesquisa” e ela acaba por ir sabendo das coisas.

E essa presença acaba por continuar a influenciar? Se calhar já menos...

Sim, muito menos. Agora é mais uma situação de apoio, “vá, força, continua” do que propriamente “vê lá, não é melhor ir estudar, ou ires fazer o trabalho...”. É diferente, mas continua a ser importante para mim.

Em relação ao ensino universitário, há alguma coisa que gostasses de acrescentar, de referir?

Penso que não, penso que está tudo dito.

Falar ainda um bocadinho do teu auto-conceito, da tua percepção da tua própria competência. Que aspectos mais positivos identificas em ti, como aluna e como pessoa?

Como aluna e como pessoa, sou extremamente organizada. Sou dedicada, podia... podia ser melhor aluna, eu gostava de conseguir melhores resultados, mas para isso que... sinto que acabou por ser os meus anos para trás que influenciaram um bocadinho isso. Porque neste momento não consigo... por exemplo estou a estudar há duas horas e já tenho que ir fazer pausas, porque já não estou a conseguir manter o ritmo. Por isso enquanto aluna, é basicamente isso. Pessoais: que é positivo mas que se torna negativo: sou demasiado boazinha para as pessoas. Sou amiga, sou simpática, sou divertida, quanto baste, não sou excêntrica, mas também não sou deprimida. Não sei...

E aspectos menos positivos, como aluna e como pessoa?

Como aluna é a tal questão de às vezes não me conseguir dedicar tanto às coisas, mas sinto que é um bocadinho falta de capacidade minha, talvez falta de treino, mas é basicamente o meu grande defeito a nível de aluna. Enquanto pessoa é... aquilo que eu acho que é o meu grande defeito é a minha instabilidade emocional. Tão depressa posso estar bem como posso estar mal, ligo muito aos pormenores das relações pessoais, enquanto que outras pessoas não dão tanta importância e por isso tomam atitudes que eu acho que às vezes são erradas e que elas fizeram sem querer e não importância a determinadas situações. Sou muito teimosa, se calhar também às vezes é bom, principalmente a nível académico. Não sei...

Que aspectos ou factores definias como preponderantes ou explicativos do teu desempenho académico?

Ui... pode ser um professor, por exemplo? O professor de 12º ano de Psicologia. Sem dúvida que foi importante, tanto a criar métodos, a criar-nos garra, porque nos mostrava "você deixam-se encostar, você facilitam", mas na realidade as coisas tanto a nível profissional como a nível académico precisam de mais força. Sinto que... por isso é que eu dizia há bocado que ele foi uma pessoa que nos desenvolveu tanto a nível académico como a nível pessoal. Penso que foi assim, a nível académico, o que mais me marcou.

Foi um factor importante?

Sim, sim, que me abriu os olhos. Ainda hoje me lembro muito dele, em determinadas disciplinas. A postura dele, a segurança dele, mesmo a nível pessoal...

O que é para ti excelência académica? Ou um aluno excelente?

Para mim um aluno excelente, se calhar é a nível de médias de 17/18. Um aluno, não só que é dedicado, mas que tem capacidades para ter essas notas. Porque eu acho que muito que nós às vezes nos dediquemos, temos que ser sinceros, nem todos temos as mesmas capacidades cognitivas, nem todos conseguem chegar ao 20 por muito que se esforcem. Por isso eu acho que um aluno para ser mesmo excelente tem que ter capacidades cognitivas para isso e acima de tudo uma grande dedicação. Aquilo que eu acho é que muitas vezes para se ter essas notas tem que se deixar um bocadinho de parte a parte social, o que para muita gente é complicado. Eu falo por mim, deixar um bocadinho de parte as pessoas que para mim são importantes. Por exemplo, quando vou ao fim-de-semana ter que me fechar a estudar, quando quero é aproveitar e estar com pessoas que não vejo durante montes de tempo, para mim é complicado. Enquanto que eu acho que um aluno excelente é capaz de fazer isso, definir prioridades e realmente cumprir com aquelas prioridades.

Consideras-te uma aluna excelente?

Não. Considero-me uma boa aluna, mas não sou, não me considero uma aluna excelente.

Em relação à imagem que tens de ti, há alguma coisa que queiras acrescentar?

Não, penso que não.

Estamos a terminar a entrevista. No geral, em relação ao teu percurso académico, há algo a que não fiz referência e que queiras acrescentar?

Não, eu penso que tocámos em todos os pontos mais importantes do meu desenvolvimento académico.

Muito obrigada

De nada.

Transcrição da entrevista: Participante 2

Queria só começar por preencher alguns dados pessoais, muito simples, em relação a ti enquanto aluna e não só.

Ok.

Data de nascimento?

07 do 11 de 1990.

Ano de entrada na licenciatura?

Este ano, portanto, 2010/2011.

Ano da licenciatura em que estás?

1º ano.

Média actual?

Ah... acho que é 16.1 ou 16.2. Anda à volta disso.

Nota de candidatura ao ensino superior?

Ah... 15.9.

Nota das provas específicas?

15.9.

Habilitações literárias do pai?

4º ano.

E da mãe?

A mesma coisa.

A profissão do pai?

Serralheiro civil.

E da mãe?

Empregada de hotelaria.

E irmãos?

Uma.

Com que idade?

30.

A parte inicial está feita. Então começávamos por falar um bocadinho do teu percurso académico anterior. Começar pelo início, 1º ano, entraste com que idade no primeiro ano?

Entrei com 19, na altura, ainda.

1º ano, primeiro ciclo, ou seja, primeira classe.

Ah...mesmo primeira classe. Foi com 5 anos. Portanto bastante... bastante novinha. Até aí correu tudo normalmente, aliás até ao 9º ano. Depois a partir do secundário é que a coisa começou a piorar um bocadinho, porque fui para Científico-Natural, mas na altura tinha vontade de seguir por Humanidades, e acabei por optar por isso porque já queria vir para Psicologia. Ah... não correu muito bem no primeiro ano, reprovei nesse primeiro ano, mas optei por continuar na área, apesar de não gostar rigorosamente nada da área. Continuei, mais ou menos fui fazendo até ao 12º... no 12º ano deixei matemática por fazer, depois aí optei por seguir pelo ensino nocturno, ao mesmo tempo estava a fazer um curso de especialização tecnológica, que acabei por não gostar e saí. Fiquei só a concluir pelo ensino nocturno... Depois entretanto, como já tinha provas de ingresso feitas, concorri com essas provas de ingresso, converteram a minha média na prova de ingresso, e entrei... na primeira opção, no curso que queria.

Fizeste um apanhado geral...

Exactamente

Mas na primária, como eras enquanto aluna?

Era boa aluna. Era muito... muito boa aluna, absorvia muito a matéria e participava bastante, sim, era... considero que era das melhores alunas da turma.

E depois? 2º e 3º ciclo?

Sim, também, também. Até no nono, fui sempre...sempre boa aluna, fui sempre das melhores alunas da turma.

Nesse 2º/3º ciclo, do 5º ao 9º ano, quais eram as tuas disciplinas preferidas?

Gostava imenso de história, de português. Também gostava de ciências naturais, da área da biologia e... geografia, também gostava, e basicamente era isso.

E nas que tinhas melhores notas? Era nessas ou era noutras?

Eram nessas, sim.

Nas que gostavas, então?

Sim... principalmente em português e em história.

Achas que o facto de gostares das disciplinas ajudou ao sucesso?

Sim... ajudou bastante. Ajudou bastante.

Havia disciplinas em que tinhas sucesso, mas que investias menos?

Sim, sim. Por exemplo, investi muito pouco em geografia, apenas fixava, não estudava rigorosamente nada. A história, curiosamente, também não estudava, apesar de ter muito boas notas e de gostar muito, não sentia necessidade de estudar. E depois havia outras, em que precisava de me esforçar mais, como matemática.

Como explicas esse sucesso, nessas em que estudavas menos? Por exemplo geografia...

Ah... explico porque sentia-me mais atenta, em termos de sala de aula, absorvia mais e não tinha tanta necessidade depois de ir... em casa, de trabalhar nisso, porque ao estar mais atenta, ao gostar mais, despertava mais a atenção, era mais fácil.

Portanto há aí o facto de gostar da disciplina, não é?

Sim...no meu caso, influenciou bastante.

Influenciou-te a estar mais atenta e a absorver com mais facilidade, talvez, a matéria

Sim...Sim...Sim...

Em relação aos professores... havia professores preferidos?

Havia, havia. Principalmente os de história e também os de português. Os de historia mais porque eu tinha...era mais... eu considero que era um efeito...era um duplo efeito, como eu era interessada, eles também puxavam mais por mim, então... obrigatoriamente eu gostava mais deles. Mas também ... considero que tive sempre uma boa relação com os meus professores. Lá um ou outro que eu não concordava muito com o método de ensino, mas de resto, sempre tive... sempre tive uma boa relação com os meus professores.

E o facto de gostares dos professores influencia na...

Hum... nem... nem por isso. Nem por isso. Porque havia professores que eram muito boas pessoas, mas que depois em termos pedagógicos, aquilo não corria muito e bem, havia ao contrário. Ah... nem tanto, acho que era mais mesmo a disciplina, os conteúdos...

Portanto se gostavas de uma disciplina, a relação com o professore se calhar melhorava

Sim... também melhorava, também melhorava. Se eu me mostrasse interessada melhorava.

Como era a relação com esses professores que tinham um método de ensino mais...duvidosos, na tua opinião?

Ah... desligava um bocado. Desligava um bocado...

Na disciplina em geral...

Sim...sim... por exemplo, tive uma professora de inglês, que detestava, que não... que chegava sempre atrasada às aulas, que havia um dia da semana, nós tínhamos aulas duas vezes por semana, ela faltava sempre. E eu não a suportava. Eu já por si não

gosto de inglês, então fiquei de ponta com ela e de ponta com a disciplina... e desliguei completamente. Completamente...

Nessa disciplina tinhas notas mais baixas ou não?

Tinha. Tinha, tinha, tinha... tinha notas mais baixas... Era mesmo para safar e pouco mais, não me preocupava minimamente com isso.

Não investias também muito, porque... já não gostavas da disciplina e a professora não ajudava.

Exactamente... Era, era... era a conjugação dos dois factores.

Alguma vez, no chamado ensino básico, “saltaste” algum ano?

Não. Não, nunca.

Em relação a esta fase da tua vida académica, há algum aspecto que gostasses de referir, algo que aches relevante...

Até agora, o que senti diferença, é que senti necessidade, quando vim para aqui, de investir muito mais. De estudar mais, mesmo de me preocupar muito mais, do que aquilo que estava a fazer dantes. Porque dantes, era muito preguiçosa, não fazia, não trabalhava.

E o sucesso vinha quase que por... era mais fácil

Sim, era mais fácil. Aqui tive que passar a fazer, claramente, trabalho de casa, porque senão não conseguia. Por mais cabeça que tivesse, não conseguia chegar a todo o lado. Foi isso que senti. Depois foi uma grande diferença, porque quando eu fui para a noite, o ensino era muito pouco exigente, e então eu tive quase um ano, em termos mesmo de... de... eu considero que foi um ano, que tive um ano parada e então precisei, se calhar, de ter, de fazer um plano de estudo, criar um método de trabalho que eu nunca tinha, para conseguir acompanhar o ritmo o mais depressa possível.

Portanto, o teu ensino até ao 9º ano correu normalmente?

Sim... exactamente.

Depois passaste para o secundário, e escolheste Científico-Natural, e não correu bem...

Não correu muito bem. Não. Não correu muito bem. Por causa da matemática, no início... quer dizer, matemática, nunca gostei muito de matemática, mas se trabalhar faço perfeitamente. Se não trabalhar, não vale a pena.

E não trabalhaste?

E não trabalhei. Encostei-me completamente

Por algum motivo? Relacionado à disciplina ou ao professor, por exemplo?

Não, não...porque simplesmente foi um ano que foi mais para a brincadeira do que para outra coisa qualquer. Não gostava muito da área e então...

Consideravas-te uma mulher de letras? Naquela altura, porque querias seguir humanidades?

Naquela altura era mais, agora nem tanto. Agora não sou tanto assim. Porque a minha dificuldade ali era, claramente, mais a matemática e a física-química, porque física-química nunca gostei, e matemática era aquela coisa. Porque gosto imenso de biologia e tenho muita facilidade com biologia.

E o que te fez tomar essa decisão? Por científico-natural?

Ah... porque eu comecei a ver que para vir para Psicologia tinha de ter muitas bases também em termos de biologia, então optei por ir por aí.

Portanto, a Psicologia já era um objectivo nessa altura?

Sim, já era. Já era.

Mais ou menos quando é que decidiste que querias ir para Psicologia?

Foi para aí no 9º ano. Que vi mais ou menos que queria seguir a área.

E depois isso influenciou a tua escolha, no 10º ano.

Sim, sim. Influenciou. Foi claramente por isso, senão tinha ido, mais provavelmente, tinha ido para humanidades.

E no ensino secundário, à noite... chumbaste no primeiro ano, não foi?

Foi. No 10º e depois no 12º deixei matemática por fazer e então também não passei por causa disso.

Como eras em termos de desempenho académico? Como eras enquanto aluna?

Havia disciplinas em que era muito boa e havia disciplinas em que não valia a pena, porque não me esforçava minimamente. Era muito boa a português, era muito boa a psicologia. A biologia também... também era boa aluna, mas depois a física-química e a matemática não...

Há algum traço geral, no teu percurso, que quando gostas da área investes e és boa naquilo?

Sim, sim, sim.

E quando não gostas, há mais dificuldade em teres interesse, em queres trabalhar e queres estudar, é isso?

É muito... é muito complicado quando não gosto. Quando não gosto tenho que fazer um esforço tremendo para trabalhar.

E consegues fazê-lo?

Agora consigo. Há coisas... e também deve ter acontecido a ti... há coisas que também não gosto, certas coisas que eu não gosto de estudar, mas que tenho consciência que tenho de trabalhar nelas. E tenho que passar por isso. Na altura não, não tinha...

Mesmo no secundário, não tinhas essa noção?

Sim, não tinha... não tinha essa maturidade. Pura e simplesmente desinvestia. Não me apetece, não faço.

E fazias ali mesmo... para fazer.

Fazia... exactamente, fazia o mínimo. Mesmo o mínimo.

Quais eram as disciplinas preferidas? Já me disseste, não foi? Português, psicologia, biologia...

Sim eram essas,

Era nessas que também que tinhas as melhores notas?

Sim, sim.

E em termos de professores, no secundário, como era?

Também tive... tive professores muito bons e tinha uma excelente relação com eles, tive uma excelente relação com o meu professor de psicologia que depois acabei por apanhá-lo à noite, também. Foi engraçado. Também tinha uma excelente relação com a minha professora de biologia do 11º ano. De português também. No início começámos um bocadinho mal, mas depois a coisa começou a correr melhor, porque ela dava-me muito na cabeça, pronto, porque via que eu não estava minimamente interessada. Então era muito daquelas professoras da velha guarda, e chateava-me um pouco por causa disso. Eu não ligava nada naquela altura, mas depois comecei a ligar mais. Mas pronto, também tive professores que eu considero que foram desastrosos. Completamente.

Porquê?

Porque... lá está, tive uma professora de Biologia que era muito boa, mas em termos de aulas... e eu até estava a repetir o 10º ano, estava a fazer biologia para melhoria e houve uma colega minha, numa aula, que teve que ir para o quadro explicar a matéria porque ela não conseguia explicar... uma repetente. Então, foi muito mau esse ano, foi... foi um desastre. Toda a gente se queixava da professora.

Em biologia, que ainda por cima era uma disciplina que tu gostavas e que realmente estavas interessada em aprender e não correu lá muito bem, por causa disso...

Não, não, não correu nada bem. E acabei por não fazer melhoria, fiquei exactamente com a mesma nota.

Em termos, ainda na secundária, em termos de organização de estudo, como é que te organizavas?

Estudava de véspera, geralmente nas aulas de matemática é que estudava para os testes, das outras disciplinas. Por exemplo, se tivesse teste de português na hora a seguir, estudava na hora de matemática

Antes não? Por exemplo, na noite anterior?

Não, não... muito raro. Ou então na noite anterior, deitava-me por volta das 10 da noite, levantava-me para aí às 3/4h00 da manhã, estudava um bocadinho, depois ia para o teste.

Era assim, imediatamente antes...

Sim, não conseguia... até para os exames nacionais foi assim

E era como? Ler, fazer apontamentos? Como é que era?

Sim, lia... ah... apontamentos não fazia. Ainda hoje não os faço aqui. Não fazia apontamentos, os meus cadernos... era um caderno único para todas as disciplinas, completamente desorganizado.

E os teus apontamentos, não os usavas?

Não, passava o mínimo, e às vezes nem sequer passava. Não fazia apontamentos... ia lendo o livro, ia vendo algumas coisas, às vezes pedia ajuda aos meus colegas, e ia fazendo assim...

Ias aos teus colegas para tirar algumas dúvidas, para trocar informações?

Sim, sim... e também mais em termos de apontamentos, era assim que fazia.

Quando ias ter com os teus colegas, eras tu que explicavas ou ias em busca de informação?

Eu geralmente ia à procura dos apontamentos. Eles geralmente, no final... no final dos testes perguntavam-me o que eu tinha feito e antes perguntavam-me um pouco o que é que...o que é que era para fazer, ou então, no próprio teste perguntavam-me o que é que...

Recorriam um bocadinho a ti...

Nalgumas áreas sim

Porque tinhas boas notas...

Sim, sim.

Como é que orientavas o teu tempo de estudo? Era basicamente o tempo que conseguias estar acordada?

Ah... o meu tempo de estudo... eu. Enquanto estudo tenho um problema, ainda hoje tenho, porque desconcentro-me muito facilmente. Portanto, tenho quebras de concentração muito grandes. Não consigo estar colada a uma papel, se calhar mais de dois minutos, concentrada, não consigo.

E depois é-te fácil voltar?

É-me muito fácil voltar, porque fixo muito bem as coisas. Mas desconcentro-me, não consigo estar... nisso sou um bocado hiperactiva. Não consigo estar concentrada muito tempo a estudar ou a fazer uma tarefa. Na altura... eu não considero propriamente que tinha um plano de estudo, quer dizer, não tinha um horário de estudos, trabalhava quando tinha que trabalhar, quando tinha que fazer trabalhos fazia, e era muito no dia anterior, à pressão. Quando não tinha que fazer, não fazia. Não fazia trabalhos de casa, estudava mal e porcamente para os testes, e era assim que fazia...

Sentias que era suficiente?

Sim, sentia que era suficiente. Às vezes até era mais do que suficiente, nalgumas disciplinas. Era...

O que é que te motivava para estudar? O que é que te levava a estudar?

Ah... basicamente o ser obrigatório estudar. Era a única coisa, porque... se alguma coisa que, por exemplo, me interessasse, eu lia anteriormente

Não como estudo, mas como...

Não como estudo, como uma hobbie. Lia, informava-me...

Pesquisavas, ias à procura noutros sítios...

Sim, mas estudar, estudar, nunca considero que foi uma coisa por gosto, era mesmo por obrigação.

Para depois teres boas notas?

Não, na altura não. Era só para passar, só para fazer. Na altura não pensava em médias, só comecei a preocupar-me mais com as médias no 12º ano. Aí é que comecei a trabalhar um bocadinho mais, a ter mais cuidado com algumas coisas, a fazer melhor para os trabalhos, a fazer as coisas com... doutra forma. Mesmo assim, desinvestia muito. Mas até ao meu 10º/11º ano isso não me preocupava minimamente. Se tivesse um 10 ou um 14 ou um 15, para mim era igual, desde que a disciplina ficasse feita.

Estudavas porque tinhas que estudar...

Estudava mesmo para o mínimo, sim.

Em relação à percepção que os outros tinham, nesta altura, no secundário ainda, de ti enquanto aluna, como era a percepção dos professores em relação a ti?

No início, no 10º ano, no início mesmo, no primeiro ano em que entrei para o secundário, era considerada uma das mais fraquinhas e eu tinha consciência disso. Porque eu até estava numa turma em que até tinha três ou quatro pessoas que eram excelentes alunas, até um desses colegas meu está hoje em medicina, portanto, tinha mesmo boas notas. E depois, a maioria da turma era muito, muito, muito fraquinha. Tinham notas muito baixas, nesse ano até chumbaram mais de metade e da outra metade, ficou com cadeiras por fazer. Portanto tinham uma percepção... e eu tinha noção de que tinham a percepção que era uma aluna muito fraquinha, ali muito no 9/10, 9/10 e a coisa ia...

E que impacto tinha isso em ti?

Também me fazia desistir, desistir se calhar ainda mais.

O facto de eles, se calhar, pensarem que não valia a pena investirem em ti...

Sim, sim. Exactamente. Depois não puxavam por mim. Por exemplo, o meu professor de matemática não puxava minimamente por mim. Se me via a fazer apontamentos de outras disciplinas ou a fazer outra coisa qualquer...

Como estares a estudar para os testes das outras disciplinas...

Exactamente, não me dizia rigorosamente nada, portanto para ele era como se nada fosse.

Isso desmotivava-te um bocadinho? Fazia-te desinvestir um bocadinho mais?

Sentia mesmo que estar lá ou não estar era perfeitamente igual.

Se ele tivesse tido outra postura, achas que tinhas investido mais?

Sim, provavelmente, provavelmente. Se ele tivesse tido outra postura, se tivesse puxado mais por mim, nem que fosse só naquela "este está-me a chatear, vamos lá fazer isto", de certeza que a coisa melhorava.

E os teus pais? Que percepção tinha de ti enquanto aluna?

Não se deviam preocupar muito. Nunca foram pais muito preocupados. A minha irmã, na altura, era mais preocupada com o meu desempenho académico. Portanto, nós temos quase dez anos de diferença, e até foi ela, no início, quando eu era criança e tudo mais, foi ela que puxava muito mais por mim. Os meus pais nunca foram muito interessados nisso, ela é que foi... perguntava como estava as notas, se precisava de ajuda e tudo mais, mas os meus pais não ligavam muito.

E tens noção que percepção tinham eles? Se achavam se eras boa aluna, se não eras...

Eles não davam muito feedback, mas eu considero que faziam muita comparação entre mim e a minha irmã. A minha irmã sempre foi muito boa aluna e eles julgavam, comparativamente, que eu era bem mais... bem mais fraca em termos de desempenho do que a minha irmã.

No secundário, ainda, como eram os teus tempos livres? Em que actividades participavas, fora da escola?

Costumava, depois das aulas, ir sempre para o café, com amigos, e geralmente era para durar a tarde toda. Ou então chegava a casa, deitava-me no sofá, e via televisão, só fazia uma pausa para lanchar e para jantar. E basicamente era isso. Ora estava fora de casa com os meus amigos e saía e tudo mais, ou então estava em casa a ouvir música ou a ver televisão ou a ler...

A relaxar...

Exactamente.

Vieste para o ensino superior. Como foi essa... a fase da candidatura?

A fase da candidatura. Eu tinha a certeza que entrava... que entrava em Évora, pela média...

Era a tua primeira opção?

Sim, era a minha primeira opção. Pela média, era muito difícil não entrar e também pela própria candidatura, nas últimas duas colocações assegurei-me que entrava, pelos... se não entrasse em Psicologia, mas que entrava.

Em Évora?

Não, que entrava no ensino superior.

Quais eram as opções que tinhas?

Tinha quatro psicologias: tinha Évora, Lisboa, Faro e Coimbra, e depois tinha História em Lisboa e tinha Filosofia em Lisboa. Eram as minhas opções, portanto se eu não ficasse em psicologia, em história ou em filosofia ficava de certeza. Era muito azar se não ficasse. Portanto, eu nisso estava descansada e tinha quase a certeza que vinha parar a Évora. Mas pronto, é sempre aquele nervoso miudinho, ainda por cima não sou de cá, portanto...

És de onde?

Sou de Beja. Era sempre complicado, porque tinha sempre de sair, de uma forma ou de outra, tinha sempre de sair da minha cidade, fosse para onde fosse, mas tinha perfeita consciência de onde ia ficar. Não tinha feito uma candidatura um bocadinho às cegas que possa ir para a qualquer lado, ou então posso não entrar.

Como é que foi esta adaptação?

O mais difícil foi, de facto, o ter que dividir casa com outras pessoas. Isso foi mais complicado.

Casa, não quarto?

Não, quarto não. Quarto não. Nem sequer me pus a jeito para isso. Um quarto não. Foi... foi o mais complicado, mas até agora tenho tido sorte e está tudo a correr bem. De resto, é a mesma região, portanto, é o mesmo sotaque, praticamente. A cidade é praticamente o mesmo tamanho.

É razoavelmente perto, não é?

É razoavelmente perto, são 80 km, portanto, até, nesse campo, não foi uma adaptação muito difícil.

E em termos, por exemplo, da separação da rede familiar, dos amigos...

Foi mais complicado os amigos. Muito mais, sinto muito mais falta deles do que propriamente dos meus pais, nunca tive uma grande ligação com eles. Portanto sinto mais falta de estar com os meus amigos e tenho sempre a necessidade de ir lá ao fim-de-semana, para os ver e para sair e para desanuviar um bocadinho.

E como foi, depois, a criação de novas amizades, uma nova rede de pares aqui?

Foi...foi relativamente fácil. Obviamente que há pessoas com quem nos identificamos mais, mas considero que tenho... que já fiz amigos cá e que tenho uma excelente relação com duas, três pessoas e que, de facto, já as considero como mesmo minhas amigas.

E como dizias há pouco houve mudanças de rotinas, de rotinas de estudo.

Sentiste necessidade de mudar alguma coisa?

Sim, sim na altura foi muito complicado, sim. Antes tinha muito tempo livre e não fazia nada com ele que se aproveitasse e agora vi-me um bocado pressionada porque, de um momento para o outro tinha 'n' coisas para fazer e senti que precisava de muito mais tempo do que o que tinha no início. Foi um bocadinho difícil. E naquelas fazes mais críticas de frequências e trabalhos foi um bocado complicado.

Que se acumula tudo...

Exactamente, que se acumula tudo. Foi um bocadinho difícil. Agora já está mais estabilizado.

Já te conseguiste orientar, já conseguiste perceber como é que tens que organizar melhor o teu tempo, é isso?

Sim, como é que funciona melhor e qual é o método de estudo que funciona melhor para mim.

Qual é o teu método de estudo? Que estratégias de estudo utilizas?

Geralmente, agora, tenho muito o hábito de, logo após as aulas, leio os apontamentos dos professores, nem que seja só para ter uma noção... depois quando precisar mesmo de estudar a sério vejo o que tenho que estudar, a nível de conteúdos que tenho que fixar e tudo mais. Isso, em termos de tempo, facilita muito e rouba-me, se calhar, 10/15 minutos por disciplina, o que não é quase nada. Em relação a trabalhos, tento preparar antecipadamente aquilo que tenho para fazer. Dantes nem sequer agendava as minhas coisas, agora tenho uma agenda só com datas com tudo aquilo que tenho que fazer e basicamente é isso. Continuo a não ter o hábito de fazer apontamentos, prefiro ouvir do que escrever, perder tempo a escrever, porque assim não fixo, não me fica nada na cabeça. E é isso.

Portanto a grande diferença é a organização, que antes não existia e agora já pensas em organizar melhor o teu estudo.

Exactamente. Sim, não existia e agora organizo-me melhor.

Se olhares um bocadinho para trás, fazes balanços? Do teu resultado, fazes avaliações dos teus resultados?

Faço. Faço.

E essas avaliações levam-te a melhorar, a continuar, a mudar algumas coisas?

Geralmente tendo a mudar, tendo a procurar, digamos, a perfeição, que nunca existe. Mas tento procurar o método... o melhor método, vou tentando aperfeiçoar algumas coisas. Mas sim, faço as minhas avaliações. Fiz uma avaliação do meu secundário muito má, e vi que, de facto tinha... para chegar até aqui e para fazer a minha licenciatura e tudo mais, as coisas tinham que ser diferentes.

Apercebeste-te disso antes de entrar na universidade ou depois de entrar percebeste a dificuldade?

Não, não. Apercebi-me antes que tinha que fazer muito mais, que tinha que fazer outro tipo de trabalho. Já vim para cá mentalizada disso. Podia ser mis difícil ou mais fácil do que o que eu estava à espera, nalgumas coisas foi mais fácil, noutras mais difícil, mas sabia perfeitamente que tinha que mudar alguma coisa. Agora, o balanço que eu faço, do primeiro semestre, porque do segundo ainda não tive avaliação, também estou aqui há muito pouco tempo, mas acho que é um balanço bastante positivo. Acho que tenho alcançado bons resultados e, de facto, estou contente com o meu percurso académico aqui.

E em relação aos trabalhos em grupo, como funcionas em grupo?

Por acaso o primeiro trabalho que fiz aqui ia correndo um bocadinho mal. Por causa de um membro do grupo, que decidiu fazer tudo à socapa e então a coisa não correu muito bem.

Quis fazer tudo à sua maneira, é isso?

Exactamente e a coisa não correu muito bem. Mas depois foi uma questão que até se resolveu bastante bem. Ah... eu, em termos de trabalho de grupo, acho que sou uma boa pessoa para trabalhar, claro que também tenho as minhas picuinhas, como toda a gente, mas sou bastante aberta às opiniões dos outros e gosto sempre de saber o feedback dos membros do grupo. Não gosto de sujeitar as pessoas à minha vontade, e tentar dividir, o mais irmanmente possível as tarefas dentro do grupo.

Como é que divides, ou orientas, o teu tempo de trabalho individual e o tempo de trabalho em grupo?

Geralmente, em grupo, tento encaixar o tempo que as outras pessoas têm no meu. Por exemplo, se eu tiver compromissos em termos de estudo, se eu pensar que em determinada tarde vou tirar algum tempo para uma certa disciplina, mas se o meu grupo só se puder reunir comigo naquela tarde, eu faço um ajuste. Perfeitamente. Não tenho aquela coisa de ser muito inflexível em termos de horários, muito pelo contrário, tento ajeitar o mais possível, porque também não podemos controlar tudo. É impossível. E isso é-me completamente externo, portanto, não posso fazer nada, tenho que ajustar. Claro, obviamente, se eu tiver um compromisso inadiável, não posso estar presente e vai ter que se arranjar outra solução. Em termos de estudo, tento encaixar, mais ou menos, também com as tarefas domésticas, com as aulas e também tento tirar sempre um tempinho para mim, para tentar descansar.

Para manteres um bocadinho o equilíbrio, entre o trabalho e o descanso...

Exactamente, não pode ser só trabalho.

Que expectativas tinhas antes de entrares aqui na universidade? O que pensavas que ia ser o Ensino superior?

Por um lado, pensava que ia ser mais a sério, nalgumas disciplinas. Em relação a professores... para já, pode ser uma ideia errada, mas acho que na nossa área saímos daqui muito mal preparados, para algumas coisas.

Em geral ou em Évora?

Em geral. Acho que não é um problema só de Évora. Levamos com muita teoria e com muito pouca prática, e depois é complicado se calhar de fazer a ponte lá fora. Daí achei que poderia ser um bocadinho mais a sério, achei que alguns conteúdos são pura palha, algumas disciplinas, se calhar, têm 5% daquilo que vamos precisar na

nossa prática profissional. Portanto aí pensei que ia ser um bocadinho mais a sério nesse sentido. Não é no sentido de dificuldade, porque obviamente, pronto, há disciplinas mais trabalhosas que outras, mas eu considero que é um curso, aliás, todos os cursos superiores têm o seu 'q' de dificuldade, mas eu considero que é um curso que não se faz assim com uma perna às costas.

Portanto algumas expectativas não foram cumpridas ou correspondidas.

Sim, não foram correspondidas. Sim, sim, algumas. Mas não foi nada que me fizesse ter vontade de desistir ou de sair, não. De sair desta licenciatura.

Se eu te perguntar, numa escala de 0 a 10, o quão satisfeita estás, por exemplo, com a Universidade.

Com a Universidade de Évora? 4

Com o curso?

Com o curso... 7.

Com as unidades curriculares?

Com as unidades curriculares... 7.

Com os professores?

Com os professores... 5.10.

Com os colegas?

Com os colegas, 8.

Falámos um bocadinho da percepção que as outras pessoas tinham de ti no secundário, como é que é agora na Universidade? Que percepção achas que os teus colegas e os teus professores têm em relação a ti enquanto aluna?

É completamente ao contrário. É completamente ao contrário do que era. Acho que, posso estar errada, mas vêm em mim uma das melhores alunas da turma.

Tanto colegas como professores?

Sim, tanto colegas como professores. Acho que têm, lá está, é um status diferente do que eu estava habituada no secundário.

Como é essa diferença?

É se calhar... tenho colegas meus que às vezes me perguntam se devem fazer a disciplina por exame ou por frequência; tenho colegas meus que tiram dúvidas comigo atempadamente; tenho colegas meus que me perguntam, às vezes, como é que devem (isso em parte também já acontecia um bocadinho no secundário), como é que a coisa funciona, em termos de legislação, porque eu nisso sempre estive muito a par, portanto, sou daquelas pessoas que gosta de ler o regulamento interno da escola,

gosto de saber as regras do jogo, para as poder jogar. Mas acho que têm muito mais consideração por mim.

Isso estimula-te a seres melhor? Esse reconhecimento de seres boa aluna, impele-te a seres melhor?

Sim, sim. Também faz bem ao ego. Também me impele a ser melhor, mas acho que sou eu própria que puxo agora muito mais por mim do que os outros.

E os teus pais? Houve alteração?

Não, os meus pais continuam desligados.

Como é que te projectas no mundo profissional?

Gostava de seguir clínica. Primeiramente sempre a clínica, depois se perguntassem uma segunda opção, psicologia do trabalho e das organizações. Detesto psicologia educacional, não gosto nada, nada, nada. Considero que tenho tudo para ser boa profissional, acho que sim.

O que é ter tudo para ser uma boa profissional?

Acho que sou uma pessoa tolerante, acho que sou uma pessoa assertiva. Não tenho dificuldade em lidar com aquilo que me é extremo, com aquilo que não tem nada a ver comigo e acho que seria, se fizer alguma vez clínica, acho que seria uma pessoa preocupada com os meus pacientes, mas não gosto de correr atrás de ninguém. Sou muito daquele tipo de pessoas que acha que devemos bater com a cabeça e aprender através dos nossos próprios erros, acho que é saudável. Temos sempre alguém a tentar proteger-nos, a dizer “não vás por aí que vai correr mal” e tudo mais... eu acho que tenho o que é necessário para ser uma boa profissional.

Que interesses tens na Psicologia, em termos profissionais?

Gosto muito da corrente Cognitivo-Comportamental, daí também gostar da Psicologia do Trabalho e das Organizações, aquela parte mais experimental, a parte do rendimento e da produtividade, isso também me interessa. Gosto de clínica acho que iria gostar muito mais de tentar fazer diagnósticos do que propriamente seguir o paciente. Tentar descobrir a lógica da batata do que depois tentar resolver o problema. Esses são principalmente os meus interesses.

Hoje em dia, como organizas os teus livres?

Estou com os meus amigos, estou com o namorado, leio, vejo televisão, uma coisa que gosto imenso de fazer que é a primeira coisa que eu gosto é pegar no carro e ir dar uma volta, mesmo para limpar completamente. Basicamente é isso que faço.

A questão dos teus pais estarem um bocadinho desligados do teu percurso, isso influencia-te de alguma forma?

Não. Não. Já estou habituada e sinceramente nem sequer perco muito tempo a pensar nisso. Se eles acham bem, se eles acham mal. Nem sequer queriam que eu viesse para esta área e eu vim à mesma, portanto... é uma coisa já que me é completamente indiferente.

Em relação ao ensino superior, há algum aspecto que não tenhamos falado e que aches importante referir?

Não, acho que basicamente falámos de tudo. Eu já expressei o meu descontentamento em relação ao ensino e não é aqui, é em geral. Tenho mesmo essa percepção que não é só aqui e deve acontecer em todas as áreas, saímos muito mal preparados daqui e basicamente era tudo o que eu tinha para dizer em relação a isso.

De um modo mais geral, em relação ao auto-conceito e que percepção tens tu da tua competência e do teu percurso, que aspectos positivos identificas em ti, tanto como pessoa como aluna?

Como aluna, aspectos positivos, acho que sou uma boa oradora, acho que consigo transmitir aquilo que quero. A questão da absorção, portanto consigo em aula fixar muito mais do que se estiver propriamente a estudar ou a ver apontamentos de outra pessoa. Prefiro... e por isso gosto do ambiente de sala de aula, porque ajuda-me a reter muito mais. É um benefício. Enquanto pessoa, e isso encaixa também enquanto aluna, gosto muito de ajudar os meus colegas. Se alguém me pedir ajuda, não digo que não, muito pelo contrário. Acho que isso me deixa satisfeita, poder ajudar e conseguir ajudar. Acho que sou uma colega simpática e afável. Também me considero uma pessoa tolerante. Claro que às vezes também me salta a tampa, mas tirando isso, considero que sou uma pessoa tolerante. Sou exigente comigo e com os outros e se calhar isso às vezes faz-me afastar de determinadas situações, porque não concordo com elas e nem quero ver, nem quero saber, não me interessa. E pronto... acho que é tudo.

E aspectos menos positivos, como aluna e como pessoa?

Aspectos menos positivos... O ser muito exigente às vezes como aluna é complicado, porque neste momento se eu faço uma apresentação que não corre tão bem eu tenho tendência a culpabilizar-me a deitar por terra todo o meu trabalho. Portanto, nisso às vezes tenho uma tolerância à frustração um bocadinho intolerante, digamos assim. E como pessoa também é assim, às vezes é muito complicado falhar... não é admitir o erro, mas deixar de me culpar tanto e de pensar que 100% da culpa é minha, quando existem factores externos e nem sempre é assim. É o aspecto mais negativo. Sou muito casmurra, quando acho que tenho razão, tenho razão e empaco com aquilo e

não me sai da cabeça. Sou muito orgulhosa. Há alturas em que me custa imenso pedir ajuda e admitir que estou com dificuldades. Acho que é o pior, tanto como aluna como pessoa. E às vezes faço auto-sabotagem, portanto convenço-me que não consigo fazer ou que não vai correr bem, é o dito efeito pigmaleão, eu meto na cabeça que não dá e não dá e não faço. É o pior.

E que factores ou que aspectos identificarias como explicativos do teu desempenho académico?

A motivação. Às vezes até nem é tanto a motivação dada pelos professores ou pela própria instituição, mas mais a motivação de tentar ser uma boa profissional.

A motivação hoje é diferente da motivação do secundário?

Sim, completamente. Porque eu hoje vejo muito mal além e sei perfeitamente que tenho que fazer a licenciatura para exercer Psicologia. Portanto não posso saltar isso, se quero esta profissão tenho que passar por isto e se já que tenho que passar por isto vou fazer o melhor que posso e assim também é menos complicado e menos dispendioso em termos de tempo e dinheiro. Portanto é uma motivação completamente diferente. Perspectiva mais em termos de médio e longo prazo e não tanto do já e do agora.

Existem outros aspectos?

É basicamente a motivação. E também a auto-realização. Obviamente que é uma área que eu gosto tanto que gosto de ter boas notas e bons resultados.

O que é para ti excelência académica? Ou um aluno excelente?

Para mim um aluno excelente não é tanto um aluno de grandes médias. É um aluno que se calhar tem uma constância de notas, de classificações, se calhar em disciplinas diversas. Não tem aqueles chamados piques, em que é muito bom numa coisa e péssimo noutra. Acho que é um aluno que tenta superar as suas dificuldades, acho que é um aluno que trabalha nele, que investe nele. Tanto enquanto pessoa como aluno, portanto nas duas vertentes. Ah... e acho que não é... não categorizo um aluno excelente como um aluno muito agarrado aos livros, que passa a vida a estudar. Acho que não, acho que é uma pessoa perfeitamente normal, que tem o seu meio-termo e que procura tanto fazer uma coisa como outra.

Consideras-te excelente?

Não... não, não me considero. Não me considero excelente. Não. Acho que ainda há muita coisa que posso fazer para chegar a esse patamar, mas nem... nem por sombras, não me considero... não me considero excelente.

Há algum aspecto em relação à imagem que tens sobre ti mesma que gostasses de referir, que não falaste?

Basicamente acho que disse tudo.

Estamos a terminar. Há alguma coisa que aches relevante ao teu percurso, em relação à universidade, em relação a alguma coisa... que queiras referir? Que não falámos, que não tenha sido abordado na entrevista?

Em relação à universidade, espero sinceramente continuar com os mesmos resultados, aliás, eventualmente melhorá-los. Espero sair daqui e conseguir fazer muita coisa nesta área, trabalhar de facto naquilo que gosto. Espero até ter várias opções, poder tocar várias áreas e fazer o melhor trabalho possível. E é só...

Obrigada.

Transcrição da entrevista: Participante 3

Começávamos só por preencher alguns dados pessoais. Pode ser?

A tua data de nascimento?

05 de Maio de 92.

Ano de entrada na licenciatura?

Ano? 2010.

Ano em que estás?

1º.

Média actual?

Não sei bem... está no SIUE. Acho que é 15, 40 e qualquer coisa. Está no SIUE.

Nota de candidatura ao ensino superior?

A nota de candidatura é que... a Psicologia ou...?

A nota com que entraste.

A psicologia... era diferente nos outros cursos. Porque dependia do exame.

Temos depois um ponto das notas das provas específicas. Esta questão tem a ver com a nota de candidatura.

Assim... a nota com que entrei em psicologia acho que foi 14.1.

E a nota da prova específica?

Português. Foi 11.5.

Quais as habilitações literárias do pai?

Ele... acho que não completou o 12º.

E da mãe?

A minha mãe ainda não completou a licenciatura. Faltam algumas cadeiras.

Profissão do pai?

Empresário.

E da mãe?

Também empresária.

Tens irmãos?

Sim.

Quantos?

Um.

E que idade tem?

Eu confundo sempre... 21.

Ok, esta parte está terminada. Começávamos então pelo início. Com que idade entraste para o 1º ano?

Com 6. Com 7? Não, com 6.

Como eras enquanto aluna, nessa altura?

Do que me lembro, não era nada de especial. Por exemplo, não era uma aluna que me destacava assim muito. E nem sei se isto é de ser eu a falar, mas eu sinto e lembro-me que não me destacava dos outros e nem tinha assim muita importância. Não era assim das que chamava mais a atenção e lembro-me que às vezes... lembro-me que uma vez tive uma negativa, a português, e é da coisa que mais me lembro. E fiquei muito triste, mas nunca tinha notas assim muito altas... era assim, se calhar mediana, não sei.

Em relação ao ensino primário, há alguma coisa que consideres relevante mencionar?

Eu não me lembro de muita coisa. Lembro-me muito do grupo de amigos, isso lembro-me. E tenho essa ideia que, lá está, que não era assim muito... não me destacava muito. Ainda há pouco tempo fui ver lá uns papéis que tinha em casa, em que os professores fazem uma avaliação, e escrevem... e havia lá coisas que me surpreenderam pela positiva. Se calhar, é como eu digo, por ser eu a falar de mim própria... não sei. Se calhar não era bem assim como eu pensava, se calhar não era assim.

Essas fichas tinham indicações de que eras boa aluna, é isso?

Sim e que era bem comportada. Bem, bem comportada sabia que era, mas tinham coisas mais positivas do que eu pensava.

Em relação ao 2º e 3º ciclo, como eras enquanto aluna?

Também nunca fui assim nada de especial. Lembro-me que o primeiro teste que fiz no ciclo, também é assim do que me lembro mais, o primeiro mesmo, tive satisfaz. E fiquei muito triste, porque tinha estudado muito (foi de ciências) e satisfaz, pronto... mas conforme os anos foram passando, eu fui tirando melhores notas. O meu melhor ano foi o 9º, não tem comparação. Sempre fui melhorando, mas até ao 9º sempre fui aluna de 3, um 4 ou dois e depois um 5. O cinco era sempre o mesmo, mas a maioria era 3. No 9º foi a maioria 4 e alguns 5's.

Se calhar esse primeiro teste foi assim como que um primeiro impacto?

Sim, sim. E lembro-me que a partir daí... lembro-me que, pronto, era mais aluna de satisfaz, mas que depois fui melhorando.

E em que disciplinas tinhas melhores notas?

História, depois variava um bocadinho. Matemática era a pior. A história era mesmo a melhor, porque era mesmo uma grande diferença entre as outras.

Em termos de números, específicos, lembras-te?

História tirava sempre 5. Sempre, sempre. Depois 4, dependia... a ciências, por exemplo, às vezes tirava 4 outras vezes tirava 3. A física-química, inicialmente também tirava 4, mas depois aquilo começou a ficar mais difícil e comecei a tirar notas mais baixas. Portanto, dependia...

E achas que essas notas que oscilavam um bocadinho, dependiam do quê?

Dependia da matéria, se calhar. E se calhar de ano para ano, porque eu sinto que fui melhorando ao longo do tempo. Fui ficando melhor, e o estudo também...

E em relação às disciplinas preferidas, quais eram?

Era história! Adoro história. Depois dependia também das matérias. Ah... física-química, gostei ao início, mas depois deixei de gostar. Ciências, também dependia das matérias. Matemática, não... Português também dependia, mas fui aprendendo a gostar. Ah! Educação física, comecei a gostar, muito mesmo. Também gostava muito da parte das artes, era assim razoável. Também gostava dessa parte. Mas a preferida era mesmo história.

Achas que há alguma relação entre o facto de gostares e de teres boas notas?

No caso de história, por exemplo?

Sem dúvida. Eu adoro história!

E isso influenciava, depois o modo como tu trabalhavas?

Claro. Exactamente, como estudava. Por exemplo, eu sou capaz de estar imenso tempo a ler história e leio e falo e... pronto... e penso muito naquilo, porque gosto. Se calhar outra coisa que não gostasse tanto, já me dispersava mais um bocadinho.

Não te motivava a investir tanto, se calhar...

Exactamente.

Havia disciplinas em que investias menos, mas que continuavas a ter sucesso?

Nessa altura acho que não. Tinha positivas, mas não tinha assim nada de especial. Acho que não, mas noto isso agora, no presente noto, nessa altura não.

Em relação, de forma geral, ao 2º e 3º ciclo, há alguma coisa que gostasses de mencionar?

O que me toca mais é mesmo isso, o facto de eu ter começado uma aluna assim mais baixa e ter isso progredindo e o 9º ano ter sido mesmo espectacular.

Como explicas isso?

Eu não sei... eu acho que me fui descobrindo um bocadinho, a mim, a mim própria. Eu acho que foi isso também. Fui descobrindo os meus métodos, aquilo que podia fazer para melhorar, como estudar e isso...

O crescimento e a maturidade...

Eu acho que sim... e comecei também a ver o que gostava mais, o que não gostava, o que fazia mais sentido para mim. E depois também, no 9º ano arranjei um namorado, que ainda hoje é o meu namorado, e ele tinha muito boas notas e isso também me puxou um bocado, não queria ficar atrás. Era um desafio, não queria ficar atrás e tinha que, pronto... ter boas notas e isso ajudou muito também.

Depois em relação ao secundário, como eras enquanto aluna?

A história é mais ou menos a mesma. Dos três anos o meu melhor ano foi o 12º. Foi o que tive melhores notas.

Foste progredindo também, desde o 10º até ao 12º?

Tal e qual. Tal e qual. E lembro-me que uma das primeiras aulas que eu tive, no 10º ano, em que a professora fez a apresentação, perguntou o que esperávamos do secundário, e eu disse precisamente isso: “no ciclo tenho vindo a ter melhores notas e o meu melhor ano foi este último e espero que isso aconteça aqui também.” E a professora disse que era bom e fiquei com isso na cabeça e acabou por acontecer.

E achas que, do 9º para o 10º, houve um decréscimo, por teres mudado de escola ou de ciclo ou não?

Não. A evolução foi sempre crescente. Houve mudança, mas positiva. Tive notas... melhorei do 9º para o 10º. Por exemplo, se me dissessem, no ciclo, quando era mais nova, que ia ter aquelas notas e que iriam dizer as coisas positivas que disseram sobre mim, eu não nunca... eu? Eu não, eu sou uma aluna... para ter boas notas tenho que estudar imenso e mesmo assim tenho algumas... de vez em quando lá tinha um satisfaz bastante... E com o passar do tempo tive muito melhores notas e se me dissessem isso não ia acreditar.

E como explicas essa evolução?

Não sei... há bocado estava a perguntar... quando mudei de escola, acho que isso ajudou, porque... o facto de haver pessoas mais velhas e de pensar “agora vou para um sitio onde supostamente se estuda mais e a gente já tem uma área mais específica e que gostamos” isso também me ajudou muito, foi o facto de eu ter ido para aquela área e adorar, adorava mesmo.

Qual foi a área que escolheste?

Foi Humanidades. Gostava mesmo. Tudo o que fazia era mesmo com gosto e isso ajudou imenso. E depois comecei a ter boas notas e vi que podia ter boas notas... tentava sempre ter mais e depois o próprio ambiente da escola e os próprios professores.

Como foi o processo de escolha de Humanidades, neste caso?

Como já tinha dito, sempre gostei de história. Apesar de não gostar muito da parte do inglês, nem de português, decidi logo que ciências nem pensar. Pensei logo em humanidades, foi fácil escolher e quando entrei não tive qualquer problema, era mesmo aquilo que eu queria. Lembro-me que dizia: “adoro, adoro, é mesmo isto que eu quero” e às vezes até perguntava às pessoas se não sentiam que a área em estavam era mesmo a sua área, se era mesmo o que gostavam. Diziam ah, mais ou menos, mas eu não, eu sentia uma grande diferença, gostava mesmo, estava mesmo entusiasmada. No ciclo tínhamos muito tempo dos nossos dias com várias disciplinas, muitas que não gostávamos, ali tínhamos o nosso tempo ocupado com coisas que gostávamos.

Se calhar, mais uma vez, o gosto pela área ajudava à obtenção de melhores resultados...

Pois. E depois comecei a perceber também aquilo que gostava. E hoje ainda continuo a tentar perceber, mas naquela altura consegui mesmo perceber o que gostava.

E em disciplinas tinhas melhores notas, nesta fase?

História. Depois dependia... filosofia. Dependia de algumas coisas, mas principalmente história e filosofia.

Quando dependia, dependia do mesmo que no ciclo? Das matérias, do ano?

Sim, mais ou menos. Por exemplo, historia tinha sempre... era sempre a mesma coisa, sempre nota alta. A filosofia também...

O que é essa nota alta?

Por exemplo, os meus testes de história, começava às vezes o 1º período às vezes com 16, para mim não é uma nota alta, atenção, e acabava com 19. Depois a filosofia, tinha notas altas, mas nunca tão altas como história. A educação física também tinha notas muito boas. Geografia dependia das matérias, tinha notas muito boas ou assim mais fraquinhas. Depois no 12º, naquelas optativas, as que escolhi foram também das melhores notas que tive. Psicologia e sociologia tinha 18's.

E em relação às favoritas?

Era história... Ah! Esqueci-me de dizer. Eu também tive matemática, mas era aquela aplicada a ciências sócias, também tinha boas notas aí, tive 17. Era boa, para quem não gostava de matemática, até correu bem.

As preferidas?

História, filosofia. Eu gostava de tudo. Essas gostava sempre, mas depois geografia gostava... dependia das matérias, matemática também gostei, sociologia gostei sempre, psicologia gostei sempre. Português gostava também... aprendi a gostar e dependia das matérias. Inglês, fui gostando... também gostava.

E em relação às que podias investir menos mas que tinhas sucesso?

Isso não acontecia muito, porque eu para ter boas notas tenho que estudar muito. Muito mesmo. Mas com o passar do tempo comecei a perceber que há coisas que... também acho que tem a ver com a área, não é bem assim. Por exemplo, eu lembro-me que no meu último teste de psicologia foi a melhor nota que tive, tive 19.5 e não estudei quase nada. E era um teste global, de tudo o que nós tínhamos falado e não estudei quase nada. Mas eu acho que é um bocadinho... que também tem a ver... não é decorar, é mais numa de perceber e mais numa de escrever e não é preciso estudar tanto, é mais ler e perceber e entender e isso.

Em relação aos professores, houve professores preferidos? Houve professores que te marcaram?

Claro, sem dúvida. Eu penso nisso tantas vezes... há professores que não vou esquecer e que são pessoas mesmo importantes na minha vida e nem sequer... são professores, mas acabam por não ser professores, porque acabam por ser pessoas mesmo importantes e que eu não esqueço.

Por exemplo?

O meu professor de história marcou-me imenso. Foram todos...

Marcaram o modo como estudas, como trabalhas ou como encaras o trabalho?

Sim, o estudo e também a minha forma de vida... eu penso nisso muitas vezes. Há pessoas que me transmitiram coisas que acabaram por mudar a minha vida. Lembro-me deles ainda hoje, não só nas coisas que faço na escola mas mesmo na minha vida fora da escola lembro-me muito... há uns que me lembro mais que outros e que me transmitiram mensagens mais importantes e que têm mais a ver comigo.

Ainda no ensino secundário, como organizavas o teu estudo?

Também fui aprendendo e também dependia das disciplinas. Geralmente, quando era menos matéria, fazia resumos, depois estudava pelos resumos e uma coisa que tenho muito a mania de fazer é... eu falo muito comigo, quando estou a estudar... falo

sozinha, tipo leio o que estou a ver e comento sozinho, como se estivesse ali alguém a ouvir e eu a explicar tudo. E isso também foi uma coisa que eu fui aprendendo e vi que necessitava disso, que me ajudava. E depois dependia... havia ali umas coisas que era mais de decorar, outras não... depois quando era mais matéria não fazia resumos, não perdia tempo a fazer resumos...fazia só palavras-chave, datas...punha tudo numa folha à parte e lia e relacionava as datas com o que tinha acontecido...ou os nomes de autores... isso também fui aprendendo. Lia informação e entendia a informação e ao lado tenho datas e autores e depois misturo tudo... ou seja, faço de uma forma separada mas depois junto tudo.

E adaptavas a tua forma de estudar às exigências da própria disciplina, se era mais para decorar ou para perceber?

Sim, isso sim. Exactamente.

Como orientavas o teu tempo de estudo?

Isso é mais complicado. Por exemplo... isso também foi uma coisa que aprendi a fazer no secundário, que também não fazia. Comecei a fazer aquelas tabelas que costumam entregar na escola, mesmo com os dias e os meses... eu própria as fazia, porque feitas por mim era diferente, e depois preenchia os quadradinhos com as datas dos testes e depois metia o que precisava estudar, os trabalhos, ir aqui, ir ali e ia preenchendo aquilo e então... eu sentia mesmo que a minha cabeça... aquilo fica mesmo organizado na nossa mente. Temos mesmo uma organização e é muito mais fácil e se não for assim parece que fico baralhada. Agora isto, depois aquilo... estava uma coisa mesmo sequencial.

E cumprias sempre?

Sim, tentava cumprir e quando não cumpria... isso depois é um problema. Quando alguma coisa ficava por cumprir era complicado, "alguma coisa ficou por cumprir, não pode", estava ali encaixado por algum motivo, para depois não ter que estar a perder tempo noutras coisas...

Era como um castelo de cartas?

Mais ou menos isso...

O que motivava para estudar?

Eu para já gosto de estudar e gostava das matérias. Mas eu acho que os que nos motiva mais a estudar é as notas, é mesmo isso. E era o facto de eu querer entrar na universidade. No secundário, no ciclo não é bem assim, mas no secundário é sempre com aquele objectivo. O meu objectivo era ter uma determinada nota, elevada ao suficiente, da média que estivesse estabelecida no curso que eu queria, e que fosse

elevada o suficiente para eu entrar sem quaisquer problemas. E então sempre me esforcei muito para isso.

Com que média acabaste o ensino secundário?

Com 17. Sempre me esforcei muito para isso. E depois fazia aquelas contas todas... sempre queria ter um valor a mais que no período passado, queria ter sempre... esforçava-me muito e esse era principalmente o objectivo. Mas depois comecei a ver que também tem a parte da aprendizagem, que é muito importante.

Em relação à percepção que os outros têm de ti, que percepção achas que os teus professores tinham de ti enquanto aluna?

Os professores diziam coisas de mim que eu nunca pensei que pudessem dizer. Por exemplo, a minha mãe ia às vezes a reuniões (não estar aqui a gabar-me) e às vezes... houve uma reunião qualquer em que falaram imenso sobre mim. A minha mãe até se sentiu um bocado mal, porque estavam ali outros pais. Porque eu era assim um bocadinho diferente das outras pessoas e às vezes até eras um bocadinho criticada por isso.

Em que sentido?

Por exemplo, eu sempre fui muito trabalhadora, sempre quis ter aquelas notas e estudava imenso. E depois a minha turma não tinha assim notas muito elevadas e pronto, eu era a marrona e essas coisas. Mas eu sou, claro que estudo... quando quero ter boas notas estudo, mas não é aquela coisa de andar com os livros atrás, aquela marrona anti-social, não é isso... e eles criticavam-me um bocado por isso. E depois como não gostava muito da maneira como eles eram e agiam, não me aproximava muito deles e ainda mais me criticavam. E uma coisa que eu sou é muito racional, eu tento ir pelo lado da razão, pelo menos tento ir, e eles tinham muito a mania de criticar os professores e pregar partidas aos professores mesmo e eu não compactuava com isso. Detestava, horrível. É uma pessoa como as outras. E se foi um professor que não nos faltou ao respeito e que até tem sido bom connosco por que é que faziam asneiras com os professores? E eu não compactuava com isso. E fui delegada de turma, um ano, e escolheram-me porque viram que eu era muito responsável e estudava muito e tinha boas notas, mas arrependeram-se logo, porque viram que não ia... não era como eles porque às vezes eles faziam asneiras e eu não os defendia. No ano seguinte já não me escolheram. Foi a parte pior em relação ao secundário.

E em relação aos professores?

Em relação aos professores... os professores às vezes elogiavam-me à frente deles e eu não gostava nada disso, porque sentia que ainda era pior. Porque parecia que adorava aquilo, mas não. Os professores às vezes diziam-me coisas... que é bom, mas...

Portanto a percepção que tinham de ti é que eras uma aluna excelente.

Era, era. Era boa aluna e acho que eles gostavam de mim também como a pessoa que eu era.

E em relação aos teus pais, que percepção tinham eles, ainda nesta altura, de ti enquanto aluna?

Nessa altura... acho que também ficaram surpreendidos com minha evolução e viram que afinal tinha capacidades e podia ir longe. Porque... o meu irmão é mais velho e por exemplo ele é mais inteligente que eu, ele não precisa de estudar tanto para um teste, para uma frequência. Se ele estudasse, tinha grandes notas, mas não estuda muito, mas é mais inteligente que eu e de memória e tudo, mas eu acabo por ter melhores notas que ele porque me dedico muito mais e os meus pais dizem isso muitas vezes. E também ficaram surpreendidos com a minha evolução e a partir daí continuam a acreditar cada vez mais em mim. Às vezes também é um bocado uma responsabilidade maior, eles acreditam em nós e nós temos que...

Atingir determinados padrões ou fasquias...

Exacto, mas era mais nesse sentido. Os meus pais também viram que eu fui crescendo.

Como ocupavas os teus tempos livres?

Ui... com imensa coisa. Fazia danças de salão, pertencia a um coro, tinha aulas de canto, aulas de música, tive aulas de guitarra. Acho que era só... depois, no 10º e 11º tive explicação de inglês...

Tudo um bocadinho virado para aprendizagem de várias áreas...

Sim, sim.

De que forma a tua família foi acompanhando o teu percurso?

Foi importante... é muito importante, eu acho que é mesmo muito importante a família. Realmente isso é uma boa pergunta... eles, por exemplo, apoiavam-me imenso, acreditavam muito em mim e eu às vezes tinha medo de os desiludir. Por exemplo, eu às vezes dizia: “não estudei muito, estou com medo. Amanhã é o teste e não estudei quase nada, quase nada...” e eles diziam: “estudaste sim, estás bem, estás bem, confia” e depois chegava lá e até tinha boas notas, até parece eu eles sabiam que eu sabia aquilo... mas apoiavam-me muito e sempre me apoiaram.

E isso influenciou a forma como tu viveste este percurso?

Claro, claro que sim. Às vezes até me dizem “Joana, menos” porque depois fui-me tornando muito exigente, no secundário, e cada vez mais, o que acaba por ser um bocado mau, temos a fasquia muito elevada e quando caímos é muito complicado e psicologicamente é assim um bocado duro.

Quando tens uma nota que não estavas à espera, é um golpe um bocadinho duro?

É sim, um bocadinho. Exacto. Mas, por exemplo, eu no ciclo não era assim. Já estava habituada a ter notas assim mais normais, já não me importava muito. Depois conforme fui evoluindo, sinto isso de uma forma mesmo...

Em relação ao ensino secundário, há alguma coisa que gostasses de referir que eu não tenha feito menção?

Não sei... acho que não. Acho que já disse. Acho que o importante aqui é mesmo aquela ideia de eu ter evoluído. E, por exemplo, no 12º ano notei que estava... tinha muito mais maturidade, ao nível mesmo da aprendizagem e do estudo e já me conseguia concentrar muito mais naquilo que queria e nos objectivos que queria atingir. E depois podia dizer uma coisa, mas não sei se vai perguntar a seguir

Diz...

É da transição do ensino secundário para a universidade. Era só para dizer que... estava a falar que sou muito exigente e que trabalhei muito para um objectivo que era entrar na universidade de uma forma tranquila, sem problemas nenhuns. E parece que foi assim uma pancada na costas... Eu para entrar em Psicologia, que era o que eu queria, era com o exame de português. Eu a português era uma aluna mediana. No exame tive uma nota muito baixa e como era 50%, baixou-me muito a média... a média era 17 ficou em 14.1, para entrar em Psicologia. Fiquei danadíssima, porque tudo o que tinha feito... uma exame estragou tudo. Era o que estava a dizer, às vezes psicologicamente é muito duro... estar ali e fazer as contas... e não era só as notas, nunca gostei muito da minha turma... E no fim, aconteceu-me aquilo. E entrei noutra curso e andava mesmo de rastos. Foi mesmo um grande golpe. Mas depois entrei na 2ª fase.

Entraste em que curso, na primeira fase?

Sociologia.

Portanto a tua primeira opção era psicologia?

Sim, era. Foi sempre, em psicologia.

Que outras opções é que tinhas?

Pus a primeira opção em Lisboa, mas eu sabia que não ia entrar e também não queria... foi mesmo só por pôr. Depois pus Évora e depois pus sociologia, em Évora.

Depois na segunda fase, tentaste novamente...

Concorri outra vez e entrei, em Psicologia. Porque não entrei... a última nota foi 14.1 e a minha também era, mas tinha lá mais... não entrou uma rapariga e depois não entrei eu, assim por ordem. Não entrei por pouco... mas isso estragou-me um bocado, porque tanto esforço para quê?

Como foi, depois dessa facada nas costas, como disseste, como foi chegar ao ensino universitário?

Fui a algumas aulas, mas estava lá... eu até gostava daquilo, estava a começar a gostar... mas custava-me mesmo tudo o que eu tinha feito para estar ali. Ainda por cima vi que estavam ali pessoas que não estavam minimamente interessadas em estar ali e não aproveitavam a oportunidade e custava-me um bocado isso. Ainda por cima meteram-se as praxes e eu não queria ser praxada por alguém que não queria, mesmo... não estava bem ali. As praxes correram muito mal... o meu pai meteu-se ao barulho e foi uma chatice... porque os meus pais não concordam mesmo nada com as praxes e acham que o pessoal anda cá a fazer tudo menos a estudar... mas pronto... mas ainda bem que isto aconteceu...

Chegaste a ser praxada por psicologia?

Sim

E foi diferente?

Era diferente... não sei se era mesmo por eu gostar, mas era diferente. Adorei mesmo. Adorei, mas com limites... mas acho que isto que aconteceu acabou por ser bom, aprendi algumas coisas e acabou por ser bom. Ao início, quando estava em sociologia foi um desastre, mesmo uma desgraça...

Aprendeste a minimizar se calhar algumas coisas?

Aprendi um bocado e até... eu sou muito religiosa e quando soube dos resultados da primeira fase estava em Fátima, num encontro de jovens, e aquilo ainda mexeu mais comigo, mas pensei que "se isto está a acontecer é por algum motivo" e ainda bem que aconteceu, porque... foi diferente e aprendi algumas coisas...

Houve algumas alterações do secundário para a universidade? Por exemplo, na organização de estudo, planificação, tempo... Como funcionam hoje essas questões?

No semestre passado não notei muito, a nível do tempo, até achei que tinha mais tempo... porque eu já no secundário ocupava muito o meu tempo a estudar e a ler...

mas agora é que estou a notar um bocadinho mais, agora nesta altura... mas a nível de tempo de estudo... o método de estudo também mudou um bocado. Eu notei que há disciplinas... e já tive a prova, até agora... acho que isso também tem a ver com as ciências sociais, que nós precisamos de estudar muito, basta entendermos e falarmos sozinhos... que é o que faço e isso corre bem comigo... falarmos sozinhos, depois chegar à frequência, não é numa de decorar e meter lá tudo... é mesmo demonstrar que sabes mas que ao mesmo tempo... acho que é muito importante aqui na universidade e para os professores... que nós temos uma ligação com a sociedade, ou seja, que nós fazemos alguma coisa para o bem da sociedade. Tenho vindo a descobrir isso desde o secundário... o mais importante não é nós sabermos o que li e o que decorei da matéria, mas é saber aplicá-lo e ter espírito crítico e ser aberto a muitas coisas... acho que isso hoje em dia é muito importante. E ser aberto mesmo à sociedade, ter outro tipo de experiências... eu acho muito mau quando os alunos... não tenho nada a ver com isso, mas é uma coisa que eu não gosto... não gosto nada daquela cadeira... porque não tentamos entrar um bocadinho naquilo e dermos uma hipótese acabamos por perceber e transmiti-lo na sociedade e acho que os professores gostam disso e nós também. Acho que aqui não é tanto o estudar...

Em relação às estratégias de estudo, aquele calendário, por exemplo, continuas a fazê-lo?

Sim... mas agora é diferente... na altura fazia mesmo uma folha A4... porque eu a olhar para aquilo via os dias todos, porque aquilo via-se tudo... mas agora utilizo mais uma agenda... parece que já viro as paginas e vejo o que está ali... já não preciso ver o todo...

Isso revelará o quê de ti enquanto estudante universitária?

Pois... que terei um bocadinho mais de maturidade e um bocado mais de experiência e que também que já estou a adaptar-me ao método de estudo que criei no secundário.

Costumas fazer balanços ou avaliações do teu desempenho? O que correu bem ou mal, o que há a melhorar ou a manter...

Sim, claro... para criarmos um método de estudo temos que ir fazendo isso... mas um balanço... sim, vou pensando nisso, mas se calhar, sim, acabo por fazer...

Em relação aos trabalhos de grupo, como funcionas em grupo?

Não gosto nada de trabalhos de grupo. Porque é muito complicado... isto aqui é só trabalhos de grupo, deixa-me maluca... porque... quando uma pessoa é muito exigente, gostávamos que os outros também fossem e para o trabalho ter boa nota é

preciso haver muito esforço... por exemplo, nós costumamos fazer muito, como o trabalho é grande e às vezes temos pouco tempo, dividimos por temas e cada um pesquisa aquele tema e aprofunda e faz um texto e às vezes eu tenho um bocado medo disso. É bom porque escusamos de nos estar a juntar, mas é um bocado arriscado porque depois há pessoas que não fazem tanto...

E dás por ti a monitorizar algumas vezes o trabalho dos outros?

Sim, isso é um bocado mau, mas faço. Faço isso. E acabo por ser um bocadinho a líder do grupo e isso acaba por acontecer naturalmente, porque eu começo logo a estabelecer coisas, a organizar... mas as pessoas também não dizem “espera lá, não gosto do que estás a dizer”, não... e as pessoas também vão e acabam por gostar, porque sentem que há ali uma organização. Mas eu faço isso mesmo de uma forma muito natural, porque se estabeleço para mim vou estabelecer ali... mas pergunto sempre se concordam ou não... e as coisas acabam por surgir naturalmente.

E como geres o teu tempo de estudo individual e de trabalho em grupo?

Estudo individual posso fazer sempre que estiver em casa e em mais sítios, sempre que estiver sozinha posso estudar. Em grupo, às vezes é mais complicado de nos juntarmos, mas... como às vezes dividimos os temas acabamos por fazer muitas coisas sozinhos em casa. Gerir o tempo... depende... quando temos assim mais tempo livre é quando nos juntamos.

Em que medida é que as expectativas que tinhas em relação ao ensino superior foram, ou não, correspondidas?

Sempre pensei no ensino superior como... tipo professores que há assim... tipo mini génios, que sabem imensas coisas, que têm muita cultura e percebem de vários temas, mas houve uma altura que comecei a pensar que não deveria ser assim e se calhar a ideia que eu tinha aqui da universidade e do curso não era tão positiva, mas pronto... isto para dizer que quando entrei e quando comecei a ter aulas, principalmente agora, surpreendeu-me pela positiva. Os professores então surpreenderam-me muito pela positiva. É claro que há professores que são assim meio estranhos, mas há professores que sabem muito, muito mesmo e eu adoro isso, adoro! São autênticos livros... eu gostava de ser assim um dia, mas acho que nunca vou ser... nunca pensei... por exemplo, cá em Évora tem-se muito a mania de dizer mal da universidade, por exemplo no secundário, os próprios professores do secundário dizem mal da universidade dizem mal da universidade, dizem...”porque não vão para fora”, estão sempre a incentivar-nos para ir para fora. Depois uma

peessoa chega aqui e vê que afinal as coisas não são assim, o que é que eles sabem? Não sabem... a mim surpreendeu-me pela positiva.

Em relação ao teu grau de satisfação com a Universidade de Évora, se eu te pedisse para me classificares de 0 a 10, o teu grau de satisfação com a universidade de Évora, em geral?

Pois... ai em geral é que já não é bem assim. Há coisas que estou mais satisfeita, noutras não. Depende também dos serviços. Mas em relação ao curso, ao curso mesmo, sem falar... pá não sei, também não tive assim muita experiencia noutros, mas... um 8

E em relação às unidades curriculares?

Dar um grau?

Se não quiseres dar em número, podes dar a tua opinião...

Estou, estou satisfeita. Por enquanto ainda é um bocadinho... não sei... sei o que vem aí, mas não sei concretamente o que vem, não é... mas estou a gostar. Às vezes há coisas assim um bocado mais difíceis e que penso que não vou conseguir fazer, mas depois até acabo por conseguir. Eu estou a gostar muito mas acho que vou gostar mais do que aí vem.

E em relação aos professores, já me disseste que estás a gostar...

Estou, estou surpreendida pela positiva, porque o que refiro mesmo como principal é o facto de eles terem mesmo pessoas mesmo escolhidas a dedo. Acho que há professores que têm mesmo imensa cultura e nos temos que aproveitar isso. Sabem muita coisa... há uns que são mesmo... a sério... são pessoas que me vão marcar por isso mesmo, são pessoas que sabem muito e que para nós são exemplo. Depois são diferentes entre eles, há uns que ligam mais a umas coisas, outros que não ligam tanto... há uns que estabelecem mais comunicação connosco, outros não... depois depende.

Em relação aos colegas?

Eu e os colegas...com os colegas é um bocado mais complicado. Eu sou um bocado exigente, como já tinha dito e depois também um bocado crítica. Não vejo com muito bons olhos os colegas que não andam cá a fazer nada... não é muito bom eu dizer isto, mas é verdade, eu acho que se estão aqui têm que aproveitar e muitos não aproveitam e depois é isso se calhar somos criticados por estudarmos, por termos boas notas, por andarmos com os livros atrás. Se calhar até somos criticados por isso. E depois há pessoal que não querem fazer nenhum e depois calham-nos no grupo e é uma chatice. E depois... por exemplo, há professores nas aulas que não mandam

calar... há uns que mandam mesmo... e há pessoal que abusa um bocadinho dos professores e tão sempre a falar, sempre a falar, e nós acabamos por nos perder um bocadinho no raciocínio e não ouvimos o que o professor diz e é um bocado de falta de respeito e acho que pessoas que estão na universidade... acho que as pessoas são muito infantis.

Em relação, mais uma vez, à percepção que os outros têm de ti, agora como estudante universitária, como é a percepção dos teus colegas?

Eu ainda não consegui perceber muito bem isso... porque não consegui realmente perceber bem, porque isto é uma coisa que eu às vezes penso... mas é uma coisa que ainda não consegui ver bem e ainda não consegui ver bem, porque eu acho que às vezes nós temos muito ideia das pessoas porque as notas, quando saem, nós temos acesso e acho que as pessoas também criam muito uma imagem por aí, pelas notas que saem, por isso ainda não consegui ver bem o que eles vêm de mim, mas eu acho que... a maioria deles já viram que eu não sou como eles, porque a maioria deles... saem muito à noite e bebem imenso e são um bocado fúteis e eu não sou nada assim. Por isso mesmo não se aproximam também muito de mim e eu também não me aproximo muito, é verdade. Mas... em relação às notas, eu acho que eles tiram muito a ideia daí, só que eu já tirei notas... como o semestre passado, era cadeiras assim um bocadinho diferentes, numas tirei boas notas e noutras não tirei tanto... e eu acho que é por aí...

E em relação aos professores e à percepção que eles têm sobre ti consegues perceber?

Também ainda não consegui perceber, ainda não tive tempo para isso. Também estamos sempre a mudar de professores... mas isso também é uma coisa que eu penso... acho que há professores que acham que eu sou tipo uma aluna normal, tipo... só posso referir alguns casos. Por exemplo, eu acho que... uma cadeira que tivemos o semestre passado... por exemplo, há pessoa que falam muito, participam muito na aula e outros que não e isso é o meu caso, eu não costumo participar muito na aula, mas estou sempre muito atenta a ouvir. E foi uma cadeira que eu gostava muito e que havia pessoas que falavam imenso e o professor, é lógico, acaba por criar uma ligação com essas pessoas e na altura da frequência eu tirei a melhor nota e eu, por acaso pensava nisso, será que o professor algum dia pensou que eu, que nunca falava que só estava atenta, que nunca falava, que um dia se calhar podia tirar a nota que tirei? Também fiquei surpreendida com a nota... mas às vezes penso nisso, nunca sequer pensou... e outros participavam mais e não tiveram tão boas notas. E depois

há outros que... como não chamo muito a atenção por isso, não participo muito ou quase nada... também acho que não percebem bem... não sei, não sei.

E em relação aos pais, hoje enquanto estudante universitária, qual é a percepção deles de ti enquanto aluna?

O meu pai costuma dizer que vou ter sempre boas notas e essas coisas todas, mas eu digo sempre “pai, não confies, porque isto nunca se sabe”, eu própria não confio, quanto mais... e há uma coisa que eu noto ainda mais agora, quando eu às vezes digo “eu não vou conseguir fazer esta frequência, não estudei nada”. Isto aconteceu agora há pouco tempo, não estudei muito para uma frequência, eu para ter boas notas tenho que estudar muito, e um dia antes da frequência estava a dizer aos meus pais que não ia conseguir, que era a primeira que isto me está a acontecer, assim, eu não vou conseguir tirar boa nota, acho que vou desistir. Eles disseram “isso não é assim como tu pensas, tu vais conseguir” e como é que eles sabem isto? No fim... eu fiz a frequência toda mas depois desisti e o professor, por acaso... na aula, estava a falar na frequência e perguntou quem é que tinha desistido e eu disse que tinha sido eu e ele disse “porque desistiu?” e eu disse-lhe porquê, porque achava que podia ter melhor nota no exame e que tinha estudado pouco e ele disse “então fique a saber que só na primeira parte, dos verdadeiros e falsos, você já tinha positiva”. E eu fiquei tipo... lembrei-me logo dos meus pais... mas eles não sabiam o que eu tinha estudado, só eu é que sei... mas no fim se calhar até podia ter tido uma nota mais ou menos.

Portanto os teus pais continuam a acompanhar-te e a apoiar-te...

Sim, sim. E eu acho muito importante... eu chegar a casa e contar à minha mãe algumas coisas que aconteceram no meu dia e de alguns professores e coisas que eles dizem. Às vezes eu estou a falar e ela já diz “então esse é o tal professor que faz isto assim e assim?” e eu digo “não, é o outro”. Também gosto de que eles saibam, de partilhar, que eles saibam como foi o meu dia e que eu estou a gostar e isso tudo...

Como te projectas no mundo profissional? Que aspirações ou objectivos...

Eu neste momento estou um bocado... mas... neste momento estou um bocado confusa, ainda não defini bem. Estou um bocado à espera do que vem aí nos próximos dois anos... porque eu gosto muito da área, em geral... ainda nem decidi bem, mas em relação assim a área... eu gosto muito de crianças e adolescentes, mas acho que não vou entrar por aí porque já está assim um bocado abarrotado e além disso acho que podemos explorar por outros caminhos. Embora aqui em Portugal seja um bocado difícil e também não sei se tenho capacidades para isso, mas... gostava

também de explorar outras áreas ligadas à psicologia e também... investigação e isso... penso muito no emprego, penso muito em disciplinas que ainda não tive e que posso achar que gosto e no fim não vou gostar nada ou que não vou gostar nada e acabo por gostar e acaba por ser a minha escolha... sei que gosto da área, mas... agora vamos lá ver.

Em relação aos teus tempos livres, agora no ensino superior, como os organizas?

Tempos livres são poucos. Então eu tenho praticamente tudo ocupado. Eu tenho as aulas, depois faço dança contemporânea, que são três vezes por semana, tenho coro, dou catequese... depois o problema é que eu costumo meter-me em tudo o que me aparece à frente. Pode não ser muito tempo, mas temporário... eu agora estou a fazer uma formação para a queima das fitas e, pronto, tudo o que aparece... o problema é um bocado esse, tudo o que aparece eu vou. Comecei a fazer voluntariado numa instituição, eu e uma amiga minha que era para começarmos a... nós queremos também ter um bocado... acho que é importante... não estar só aqui na escola e estudar, acho que é importante nós termos prática, apesar de não ter muitos conhecimentos, mas ir aplicando alguns e ter contacto com as pessoas, é muito importante. Os professores costumam dizer, e eu acho isso muito importante, saiam daqui, tenham experiências com pessoas que vocês nunca conheceram, com pessoas diferentes de nos, atrevam-se a isso. E acho que isso é muito importante, é muito mais do que estar aqui a estudar e a escrever essas coisas. Acho que é muito mais importante. E agora também comecei num projecto, com essa minha amiga, de voluntariado e queremos que o projecto se estique a mais outros jovens, mas não sei se vai ser possível, estamos a começar por nós e depois. Pronto, o principal problema é que eu meto-me em tudo e às vezes fico assim um bocado sufocada, mas depois também já estou um bocado habituada a isto, andar de um lado para o outro. Só que depois não tenho é muito tempo... e depois acabo por ter que priorizar algumas coisas, mas faço aquilo que gosto e isso é que é importante.

Um bocadinho em relação ao teu auto-conceito e à tua própria percepção de auto-competência, que aspectos identificas em ti como mais positivos, tanto como pessoa como aluna?

Ah... eu geralmente nunca penso nos positivos, penso mais nos negativos. Mas... positivos como aluna... acho que... já repeti, mas é um bocado também a exigência, apesar de às vezes ser demais, também é bom e é um bocado também a entrega, eu entrego-me às coisas, quando faço ou são bem-feitas ou não vale a pena, ou aprendo

alguma coisa ou não. Entrego-me às coisas e dedico-me, acho que isso é bom e interesso-me... como aluna acho que principalmente isso.

E como pessoa?

Como pessoa... isso agora é um bocado difícil, mas pronto... acho que eu, uma coisa boa que eu tenho, desde pequena que eu faço isto, é a minha capacidade de empatia, ou seja, eu muito facilmente me ponho no lugar dos outros e isso ajuda muito a ser mais calma... ao pôr-me no lugar dos outros, as coisas acabam por ficar muito melhor. Mas isso também tem a ver com o facto de eu ser muito religiosa, como já tinha dito, e a minha vida gira muito à volta da religião e eu também sou assim graças a isso. Pronto, acho que é a entrega que dou às coisas, acho que isso é bom. O facto de não ser... de não discriminar, ou seja, eu sou uma pessoa que tento ao máximo não discriminar as pessoas por aquilo que são à primeira vista, apesar de às vezes isso acontecer, mas é uma coisa que eu tenho aprendido e que acabo por gostar disso em mim. Especialmente quando está alguém, eu não gosto que as pessoas digam mal do que estão a ver, não é mal, é às vezes criticar, acho que isso... não gosto, acho que isso é mau. Acho que sou simpática, sou querida... é isso.

Em relação a aspectos negativos, como pessoa e como aluna?

Como aluna a exigência acaba por ser um bocado negativo. Às vezes... só me lembro mesmo da exigência, não me lembro de mais nada. Como isso já me trouxe algumas coisas menos boas. Posso ter notas que me custaram muito, mas há alturas que estou em volta disso.

Enquanto pessoa?

Acho que... às vezes gostava de ser um bocadinho mais... o meu feitio não é assim... tem altos e baixos, tem alturas que está um bocadinho mal e não consigo controlar e isso é uma coisa que eu gostava de controlar e não consigo, é praticamente impossível, e às vezes dou assim umas respostas assim um bocado feias. Às vezes digo as coisas e não tenho noção do que disse e às vezes digo coisas assim um bocado puxadas. E não é que... não tenho mesmo noção, só percebo quando vejo mesmo a reacção das outras pessoas.

Em relação ao teu desempenho académico, que factores explicativos encontrarias para o teu percurso académico?

O meu percurso académico é muito pequenino... inicialmente fiquei assustada porque estavam cadeiras como a estatística e biologia, que não eram a minha área e disse logo que não ia fazer isto. Por exemplo, a estatística, “não vou conseguir fazer isto, não estou a perceber nada”, mas ao fim de um tempo comecei a perceber aquilo e

comecei a adorar e acabei com uma boa nota. E a biologia também consegui fazer, apesar de não perceber, mas pronto... não sei... acho que também tem a ver com a exigência, acho que é. Agora este semestre ainda não recebi nenhuma nota, ainda na tive uma prova assim mesmo, só assim é que consigo... quer dizer, eu sei que me dedico muito, há coisas que até me dedico demais, mas depois às vezes as notas, e isso também aconteceu o semestre passado com uma cadeira, uma cadeira que pensei que ia fazer com uma boa nota e no fim não foi nada daquilo que eu estava à espera, e fiquei um bocadinho desiludida, porque esforcei-me imenso e no fim não foi assim grande coisa. Enquanto que noutra cadeira, pensei que ia ter uma nota e que ia passar mesmo assim à rasquinha e no fim foi uma grande nota, por isso ainda bem que assim foi. Por isso também estou a tentar perceber qual vai ser aqui o meu percurso. E neste semestre... é assim que eu gosto muito e gosto é andar sempre com os livros e a ler documentos e a pesquisa, gosto mesmo disso e isso também acaba por ajudar.

O que é para ti excelência académica? Ou um aluno excelente?

Para mim um aluno excelente tem que tirar boas notas, é inevitável. Mas é muito mais que tirar boas notas, acho que tirar boas notas, por tirar e sei aquilo tudo que está no livro isso é uma excelência um bocadinho seca. Acho que há muito mais que isso, que é... mais que ser aluno, ser pessoa. Conseguir... ter que gostar daquilo e também tem que ir aplicando e ter interesse e depois fazer alguma coisa... não é ficar parado no mesmo sítio sentado, cá fora. Nós falamos às vezes muito dos outros e não fazemos nada, acho que temos que fazer alguma coisa. E acho que isso... é juntar as boas notas mas juntar aquilo que a pessoa pode ser com os outros e que pode ser na sociedade, acho que isso é muito importante.

Consideras-te excelente?

Não. Não. Não é estar a ser modesta. Eu não considero, por isso fiquei mesmo surpreendida com vi o teu e-mail. Para já aqui na universidade ainda não consegui perceber como isto vai ser, preciso ter mais provas das notas e tudo mais. Mas não me considero, porque acho que ainda há muita coisa a fazer e acho que há sempre mais. Não me considero uma aluna de excelência.

Estamos a terminar. Há alguma coisa que gostasses de mencionar, algo que não mencionei, que não foi abordado?

Acho que não... Assim só para fechar. Acho que a ideia importante ou que eu tenho comigo sempre, é que esse percurso todo, que tem muito tempo, tem muita dedicação e o meu percurso em particular, tenho orgulho no meu percurso e tenho vindo a

melhorar, acho que isso é bom. Eu penso muito que não vou conseguir... há professores para mim que são alunos, excelência, e são essas pessoas que merecem ter um emprego digno e para mim, ser uma aluna de excelência, estou um bocado longe, porque, por exemplo, eu leio imensas coisas mas não me entra na cabeça à primeira. Por exemplo, eu posso ler um nome... ainda há bocado estava ali a ler um livro e lembrei-me disto: de certeza que aquele nome que estava ali, se me perguntarem o que ele fez, eu não vou saber. Eu acho que a minha memória acaba por me prejudicar um bocado. Porque eu leio muito, mas depois acabo por me esquecer e depois eu penso, mas depois penso que para um dia ter uma cultura de jeito, tenho que anda ler mais, mais, e ler nomes que se repetem e assim pode ser que assim consiga ser alguém com mais informação. E um bom profissional, claro! Pronto acho que é só.

Obrigada.

Transcrição da entrevista: Participante 4

Começávamos então só por preencher alguns dados pessoais, algo muito simples, se não te importas.

Data de nascimento?

12 do 03 de 91

Ano de entrada na licenciatura?

2009/2010. Foi isso. Acho que foi isso

Ano da licenciatura em que estás?

2º.

Média actual

Não faço ideia.

Nota de candidatura ao ensino superior?

15.5, coisa assim.

Nota das provas específicas?

Não sei... entrei com... não sei já com o que entrei, se calhar entrei com Biologia, não sei... Não fugiu muito da média de acesso ao ensino superior.

Habilitações literárias do pai?

Ah... isso corresponderia a... era o quê? Acho que era o 5º ano liceal, acho que era assim. Era pelo sistema liceal antigo. Mete 5º ano antigo, uma coisa assim, corresponde não sei se ao 10º actual se ao 11º... não sei. O que eu sei é pelo sistema antigo

Da mãe?

Da mãe, menos um.

Profissão do pai?

O meu pai já faleceu.

E da mãe?

Da mãe... ela é empregada de hotelaria.

Número de irmãos?

Dois.

E as idades?

O meu irmão é capaz de ter 28 e a minha irmã tem 30.

Ok. Terminámos esta fase. Começávamos a entrevista propriamente dita pelo início, ou seja, pela 1ª classe. Com idade entraste na 1ª classe?

7 anos? Mais ou menos por aí.

Nessa altura, na primária, lembras-te de como eras enquanto aluno?

Como era enquanto aluno... não gostava da escola. Não sei, não estava habituado, era muita confusão.

Mas eras bom aluno?

Não, nisso até me safava. Não, nisso nunca tive problemas, em termos de conteúdo, do que era dado...

Não gostavas era da escola?

Sim, não... não estava habituado, achava estranho.

Nesse percurso da primária, desses quatro anos, há alguma coisa que queiras referir?

Sempre tive notas dentro da média, normal. Não era que me destacasse mais que os outros, não.

Depois no 2º e 3º ciclo, como eras enquanto aluno?

É difícil responder a isso.

Tinhas boas notas, mais ou menos?

Ah, isso sim. Sempre tinha boas notas. Era tudo à base dos números, mas sim, tinha números aceitáveis. Sim, gostava. Nessa altura já estava à vontade. Há uma enorme diferença em relação ao 1º ciclo, em que há uma fase de adaptação. Como eu fiz o 2º e 3º ciclo na mesma escola, aí já estava à vontade.

Em que disciplina tinhas melhores notas?

No 2º, 3º ciclo? Educação física, o que equivalia à parte de desenho, era E.V ou E.V.T., depois, as outras todas, também a física-química, o português, a matemática, não fugia muito... geografia, história. Talvez a pior nota que sou capaz de ter tido, não sei...matemática? Por aí...

Essa pior nota era quanto?

É capaz de ter sido 3, o meu pior... de 1 a 5, é capaz de ter sido 3... Abaixo de 3 nunca tive.

Havia disciplinas em tinhas o sucesso mas que não investias tanto?

Investia menos? Educação física. E.V., aquilo era fácil e era mais ou menos isso. E em história, história é história, era uma história. Portanto, por aí.

Como explicas esse sucesso com menos investimento?

Pelas aulas, simplesmente pelas aulas. A atenção nas aulas fazia o resto. Não exigia grande trabalho em casa, apenas consolidar.

A própria disciplina não exigia muito, é isso?

Não, não era engenharia aeroespacial, era história.

E disciplinas preferidas?

No 2º e 3º ciclo? Educação física, E.V., matemática e por aí... Sim, matemática gostava.

Alguma relação entre as preferidas e as que tinhas melhores notas?

Não, porque era um bocado homogéneo, mesmo a que poderia sentir mais dificuldades, ou fosse mais trabalhoso ou que não me agradasse tanto, tentava harmonizar com as outras todas para que tivesse sempre bom resultado.

Portanto, tinhas os resultados todos mais ou menos...

Sim, não havia grande discrepância.

Em algum momento, do teu percurso, saltaste um ano?

Não. Foi tudo linear

Em relação ao chamado ensino básico, há alguma coisa que queiras destacar, algum aspecto importante?

Que eu me recorde, neste momento, não.

Em relação, agora, ao ensino secundário, como eras enquanto aluno?

Enquanto aluno... Atento. Acho que era tudo a partir daí.

E as notas mantiveram mais ou menos o mesmo nível do ensino básico?

Não... não mantiveram. Umas mantiveram-se e outras desceram. Talvez pelo sistema de classificação ser diferente, talvez pela matéria ser mais exigente, mas houve alterações. Os números dizem isso.

Por que área optaste?

Por área optei... eu quando passei para o secundário fiz os tais testes psicotécnicos e a coincidência é que tanto para a área mais artística como a científica davam exactamente o mesmo número, o que não me ajudou nada. E então acabei por ir para científico. Hoje não sei se o faria, mas...

O que nesse altura pesou para ires para científico-natural?

A escola... sabia para que queria ir. Estava mais interessado, acho que estava mais interessado em científico, na altura despertava mais interesse. Não era que recusasse a outra, mas tinha que escolher, era obrigado a escolher, não podia fazer as duas. Então escolhi científico... acho que era o que mais interessava, pelas matérias e pelas cadeiras que já tinha tido no 2º e 3º ciclo. Parecia-me mais exigente, então quis isso.

Nessa altura, no secundário, em que disciplinas tinhas melhores notas?

Melhores notas... Tinha a educação física, tinha em química, português, razoável, dentro da média, destacavam-se mais, eu é que não me estou a lembrar.

O que é estar dentro da média, que valor é médio?

16/15... coisa assim. Biologia, geologia, física-química, educação física, por aí... neste momento são essas que eu encontro.

E disciplinas preferidas?

Educação física... era giro, matemática tornou-se giro, mais giro, gostava de biologia, ainda mais da geologia. Tudo tinha o seu interesse, ainda que eu não tivesse igual interesse por tudo, tudo tinha o seu interesse.

E continua, nesta fase, a não haver relação entre as disciplinas preferidas e as que tinhas melhores resultados?

Não muito... por exemplo, se virmos o caso da matemática, sempre gostei e continuo a gostar, no secundário, nitidamente que as outras baixaram. Mas não foi por isso que mudou o gostar ou não. As notas eram apenas a forma de avaliar, tinham de haver, para saber se sabia aquilo ou não, mas não me prendia muito às notas.

E ao longo do teu percurso, nunca foste centrado nas notas?

Não, nunca. No número, não, eu não quero saber do número, quero saber o que aquilo oferece.

E no secundário, havia disciplinas em que investias menos mas que continuavas a ter sucesso?

Investisse menos... se compararmos... por exemplo, eu para biologia e geologia, assim dentro desse campo, investia muito menos do que na matemática. Era-me mais difícil, em termos de notas, números, tirar a mesma nota a matemática. Não foi mais difícil, nunca consegui mesmo.

Mesmo investindo mais?

Mesmo investindo mais. Portanto, sempre era mais... menos abstracto. Ainda que eu também gostasse do abstracto, mas...

Como explicas esse sucesso, com menos investimento, em geologia e biologia, por exemplo?

Não sei, era natural. Era assim.

Facilmente apreendias os ensinamentos?

Sim, aquilo era só mapas e esquemas e caixinhas e ficava tudo lá pegado e basicamente era isso. Dava para perceber ali esquemas por trás, que aquilo ficava fixo.

Em relação a professores, houve professores preferidos?

No secundário? Sim. Esqueci-me da cadeira de filosofia. Não sei como me esqueci, mas esqueci-me. Sim, por exemplo, a professora de filosofia que era... parecia menos professora e então despertava interesse.

A postura dessa professora ajudava na tua entrega à disciplina, ou não?

Se calhar era uma ajuda, não que sendo ao contrário me prejudicasse ou dificultasse muito, mas era uma mais-valia.

A forma do professor estar em aula e a relação que tens com ele, não influencia o teu empenho na disciplina.

Não, acho que acabava por influenciar, ainda que não me desse muito conta ou que tentasse dizer que não, acho que acabava por influenciar. Havia mais afinidade com uns professores do que com outros.

Em relação a estratégias de estudo, que estratégias tinhas?

No secundário? Depende... por exemplo, nas áreas da biologia e geologia era muito por apontamentos e memorização e criar mnemónicas e criar aquelas palavras-chave e tudo isso. Em matemática isso não fazia sentido. Matemática era mesmo pela lógica em si, por saber o que é aquilo e “ok, vamos criar uma lógica”, não por saber qualquer coisa e não há grande memória envolvida. Mas sim, há um grande papel da memória, independente da matéria. Mesmo os programas das cadeiras levavam a isso, por parte do aluno.

E como organizavas o teu tempo de estudo?

Dependia da altura do ano. Se calhar no início era mais organizado, mais regular.

Como assim, estudavas todos os dias, semanalmente, como era?

Era uma espécie de revisão mental do que se tinha passado naquele dia para acrescentar ao que já tinha da aula passada. Não que tivesse ali a ler coisas, não isso é para altura de frequência, no dia antes. De resto, era tipo tentar rever só para ver se vi bem e isso. Se calhar no início tinha mais o hábito de no final do dia tirar um tempinho para ver apontamentos, mas isso acabava por se desfazer. Ao longo de tempo, essa parte mesmo de marrar ficava mais perto dos testes ou frequências ou o que for. Tentava sempre, na minha cabeça, fazer essa revisão.

E quanto tempo, mais ou menos, dedicavas a essa revisão?

Dependia também do que tinha tido nesse dia em concreto e do que se tinha passado, uma horita, coisa assim.

E esse tempo aumentava imediatamente antes dos testes?

Aí aumentava. Tentava apanhar tudo o que tinha... outras vezes não. Dependia também, havia vezes em que não se estudava.

O que te motivava para estudar?

Para estudar... Não sei... curiosidade, querer saber, curiosidade mas, acho que era por aí.

O gosto pela aprendizagem?

Sim posso dizer que sim, não sei se tinha um fim, mesmo de querer saber isto querer saber aquilo não sei.

Se calhar gostavas mais do processo e não tanto do resultado?

Sim isso dos resultados é complicado estar ... não era simples... pelo conhecer “ok, vamos perceber aquilo”. Não havia grande... não tinha grandes aplicações para aquilo

Que percepção tinham os teus professores em relação a ti enquanto aluno?

Percepção? Visto aos meus olhos a percepção que eles tinham de mim... não sei acho que eles achavam, que eu era atento. Não, achavam, até porque o diziam, acho eu, e pode-se dizer que mais ou menos aplicado dependendo também do professor mas essencialmente atento e interessado.

E em relação aos teus pais que percepção tinham eles, nesta altura, de ti enquanto aluno?

Não a minha mãe sabia que era muito... não tinha de se preocupar sabia que era bom aluno e bastava.

Que eras interessado...pela tua própria vontade e que ela não teria que...

Tinha cabeça para fazer o que queria... para fazer como queria não havia qualquer, da parte dela, não havia qualquer preocupação nem eu gostava muito que houvesse, não preciso de isso. Não nem nessa altura nem hoje... não preciso disso.

E como é que ocupavas os teus tempos livres?

Nessa altura? Ouve aí uma altura que eu passava muito em casa... ouvia música ... ler alguma coisa... outra altura passava aí fora, passava aí com os amigos

Essas leituras que fazias eram relacionadas com algum tema da escola ou era outro tipo de leituras?

Algumas eram outras coisas não eram. Alguma coisa mais de filosofia... normalmente nunca tinha a ver com a escola... poderia ter, podia-se de descobrir caminhos que em termos de... as matérias ligavam-se mas não era qualquer coisa que viesse concretamente da escola.

Não era com esse intuito que fazias essas leituras?

Não nem sequer era com ... não, não era qualquer coisa que “calma aí...vou avançar, para o ano já sei isto que eles vão saber”... não ... para o ano logo se saberá.

Em que medida é que a tua família acompanhou o teu percurso académico?

Em que medida como assim?

Se te influenciaram se te incentivaram?

Não, sempre me deixaram mais ao menos à vontade... sim acabaram por influenciar, acho eu.

Em que sentido?

A minha irmã, no caso da minha irmã, ela sempre foi muito aplicada e era mais de apontamentos e caderninhos e organizar tudo e então o ver isso talvez se calhar guiou-me um bocado ainda que eu não fizesse o mesmo que ela mas sabia mais ou menos... já o meu irmão não, era mais a parte criativa de... aí a decisão também por um lado... acho eu... mas não, sempre estive a vontade... nunca houve problema, nunca houve...

Sempre te deixaram livre para delineares o teu percurso?

Tendo em conta as condições sim, se as condições o permitissem, sim.

Como assim?

Tudo o que fosse possível eu fazer... eles davam-me muito à vontade para fazer o que pudesse fazer.

Apoiaram-te nas tuas decisões?

Sim, nisso sim... acho que sim. Não sei... acho que sim

Em relação a esta fase do ensino secundário, há alguma coisa que queiras acrescentar?

Foi diferente, foi rápido, foi bom acho eu.

Achas que te preparou para o ensino universitário?

Em que medida?

Hábitos de estudo, por exemplo?

Certas coisas sim, certas coisas não. Há coisas em termos de matérias... por exemplo, estou em psicologia mas não tive psicologia nenhuma no secundário, tive química. Algumas coisas sim em termos de hábitos de estudo sim... nisso ajudou nem que seja pela prática mas algumas coisas sim podem-se tirar outras coisas... acho que não.

Como é que foi o processo de candidatura ao ensino superior?

Foi o mais simples possível foi... o mais simples possível... não no momento em que decidi vir para aqui para psicologia foi o mais simples possível foi entregar aquilo está bom onde a senhora disse... eu fiz aquilo online mas com ajuda e disse "ok é neste que vais entrar dá para entrares" então os outros foram meio ao calhas, as outras hipóteses de cursos.

Quais eram as opções?

A opção que eu queria não coloquei porque não podia porque não havia aqui em Évora e eu também não tinha possibilidades de ir para outra cidade, que era filosofia. Em Évora no ano em que eu me inscrevi não estavam abertas e o ano passado acho que também houve uma confusão... está meio atrofiado essa cadeira, esse curso, portanto foi, foi psicologia. A segunda opção foi quê? Foi línguas literatura e culturas uma coisa assim parecida. Depois aí foi mais ao calhas nem sequer tem relevância.

E aí a escolha da psicologia, ocorre como essa decisão?

Ocorre: “ok não posso filosofia o que me interessa a seguir?” como o que me desperta interesse é ao ser humano, a psicologia pareceu-me bem. E então pareceu a opção certa.

Como é que foi a adaptação aqui à nova realidade do ensino superior?

Uma vez que eu já era de cá não houve assim grande impacto, comparado com colegas meus... que deve ter sido bastante diferente. Portanto só foi o primeiro mês de aulas e o resto tornou-se normal... foi mais orientar criar uns novos mapas saber onde é que estou. Há um maior sentido de liberdade, ou seja... mas que também não era muito diferente do que eu estava habituado. Em termos de matérias e com os professores não houve assim grandes crises.

Mesmo em termos do próprio curso, não foi uma alteração de aulas, de exigências, de calendário mais apertado? Não sentiste grande alteração?

Se calhar no primeiro ano, logo no primeiro semestre se calhar senti que poderia ser muita coisa, mas isso acabou por... foi uma questão de adaptação acho que não... acho que normal.

Foi mais o impacto inicial?

Sim. A mudança...a mudança nunca... é uma mudança há sempre que habituar a mudança.

Como é que organizas, no ensino universitário, o teu estudo?

O meu estudo. Não muito, muito diferente do que faria. Faço a tal revisão mental.

Diária?

Normalmente sim, nem que seja por “calma, o que é que dei hoje, deixa lá ver o que é que está aqui escrito no caderno” e depois fazer o que devo fazer ... o que devo fazer tendo em conta o que vem ou que os trabalhos se seguem ou o que o professor pede ou o que não pede... tentar sempre acompanhar à medida que o professor vai dando.

Portanto as tuas estratégias de estudo são mais ao menos as mesmas que eram no secundário, por exemplo?

Sim... até porque eu nunca pensei muito sobre essas estratégias, sempre me pareceu “é aquilo faz como quiseres”, nunca pensei muito como é que deveria fazer estratégia. Foi aquela que parece que me ocorreu... não sei se me parece a correcta, mas é...

Fazes balanços do teu percurso académico, fazes avaliações?

Em termos de números?

Não necessariamente.

De números... se te dissesse que não vejo os números é mentira porque eu vejo os números e digo “ah, foi mais aqui ou mais ali”... que isso me importe, não. Não me importa. Em termos de avaliações do conhecimento, talvez faça... talvez tenha feito do primeiro para o segundo ano, talvez vá fazer quando passar para o terceiro. Mas não, não fico muito a remoer.

Em que medida esses balanços podem ou não influenciar a tua postura no ano seguinte, já que os fazes no fim do ano?

Não sei... só fazendo o balanço... qualquer erro, qualquer “devia ter feito aqui, mas fiz aqui”, determinados ajustes se calhar, mas não muito... não sou muito piquinhas. O conhecimento é aquele.

Em relação aos trabalhos em grupo, como e que te funcionas em grupo?

Preferia não os fazer. Não é fácil trabalhar em grupo eu acho. Eu acho que... nem sabia, quando vinha para o curso, não sabia como era o curso sequer e pensava não sei... já tinha a cabeça para filosofia... e pensava que era mais individual, mas não... psicologia tem bastantes trabalhos de grupos e... fazem-se, fazem-se mas não é fácil ter que fazer um único trabalho com tantas opiniões, mas trabalha-se isso também se trabalha. É sempre mais fácil sozinho. Tem desvantagens, tem. É diferente posso aprender muito mais com os outros.

E como é que geres o tempo entre trabalho individual e trabalho em grupo?

Quando em casos em que tinha os dois: um em grupo e outro individual, eu meti o de grupo a frente, ou seja, primeiro deixar disponível o de grupo, quando é que... envolve muito tempo e muitas pessoas “ok vamos fazer isso”, porque o individual posso fazer em qualquer altura, há sempre tempo para o fazer e... basicamente foi sempre essa... nunca pensei sobre isso mas era “ok vamos fazer de grupo”... é mais difícil.

Adaptaste primeiro aos horários e a disponibilidade do grupo?

Claro, não vou ter exigências a dizer que tenho, das quatro às cinco, fazer um trabalho individual... para isso há tanto tempo.

Que expectativas tinhas em relação ao ensino superior?

Não sei... pensava que era mais superior, se calhar.

Como assim?

Não sei. Não pensava que era assim... que fosse Bolonha, como se fosse aos pacotinhos. Pensava que era mais trabalhado, mais reflectido, não tanto “ok que cadeira é esta, que matéria é esta, estudar isto, ok frequência e acabou, tchau”. Não, pensava que era... mais lentamente, mais fazer um zoom nas coisas. Há cadeiras mais assim, outras não... mas eu pensava que todo o curso era mais, mais assim. Mas também não tinha grande... tinha expectativas mas também não tinha grandes planos, grandes expectativas, grandes elaborações de o que seria.

Se eu te perguntar de 0 a 10 o teu grau de satisfação com a universidade de Évora em geral?

De zero a dez... cinco.

Com o curso?

Com o curso de psicologia... não sei, pode ser cinco.

Com as unidades curriculares?

Essa é muito vaga... há unidades que se calhar é um seis ou um sete e há outras que se calhar é um quatro...

Com os professores?

Um cinco ou um seis.

Com os colegas?

Com os colegas... não sei responder a essa... não sei... um cinco para ser neutro, não sei.

Ok. Em relação a percepção, a imagem que tem de ti enquanto aluno, como é a percepção dos teus colegas e dos professores em relação a ti?

Em relação a mim... acho que vêm que eu sou interessado e calado... e basicamente deve ser por aí. Depois o que pensam mais já é com eles

E a tua mãe?

A minha mãe... o que ela acho em relação a mim enquanto aluno? Deve achar o mesmo que achava há uns anos... “ele é que sabe” e ela confia que eu é que sei. Nem pergunta... e sabe que não precisa de perguntar porque sabe também que eu não gosto de o dizer. Não há ai não há mesmo grandes... aí é mesmo campo livre.

Como e que te projectas no campo profissional?

Em psicologia?

Se é que queres trabalhar em psicologia...

Pois...eu não sei, eu não sei se quero isso. Hoje sei que não quero trabalhar em psicologia, mas não sei o amanhã... não sei é difícil projectar isso... amanhã talvez queira.

Hoje em dia a área da psicologia não é uma área que te interesse?

Não, hoje em dia estou aqui pela psicologia e pelo conhecimento que a psicologia oferece, por tudo o que tem de bom e tudo o que tem de mau e pelo conhecimento em si. Sem grandes olhos no amanhã, “quero ser isto ou aquilo, quero estar ali ou acolá”, o amanhã dirá.

E que interesses dentro da área da psicologia tens?

Dentro da área da psicologia... acho que... é o que disse há bocado, eu acho que tudo tem o seu interesse, ainda que eu não tenha interesse sobre tudo. Mas tento. Não é que seja contrafeito, para gostar de aquilo, mas todas as coisas se descobrem o seu interesse mas desde a parte social, da psicologia social, dessa interacção da análise de grupos até ver a caixa negra. Só a parte cognitiva toda... isso tem tudo... ainda bem que os há, com o de bom e com o mau.

Hoje em dia como é que ocupas os teus tempos livres?

Se calhar fico mais em casa, se calhar gosto de ler mais... não sei se está directamente... tem de estar...tenho consciência que se calhar estou condicionado pelo que estou a dar ou pelo que estou a estudar.

Isso condiciona-te nas leituras que fazes em casa?

Acho que sim, sim tem de condicionar, acho sim. Isso se calhar faz com que eu fique mais em casa, mas há tempo para tudo.

Em relação ao ensino superior há alguma coisa que queiras referir, que consideres importante?

Não, acho que não.

Ok. Falar agora um bocadinho do teu auto-conceito, a nível da tua percepção de competência, que aspectos positivos identificas em ti, como aluno e como pessoa?

Aspectos positivos como aluno... tem de ser o interesse, o interesse... mas não o interesse...não o interesse vago, só por dizer que é interesse. Não, o interesse de tentar ver ao pormenor, não engolir tudo e tentar ver isso bem e nunca dar uma coisa como certa.

Ter sentido crítico?

Sim. Não crítico de destrutivo mas um crítico de “ok deixa perceber, tenho aquele caso e aquele caso e se for isto ou aquilo”. Nisso acho que sim, devo ser... ter capacidade

ou a qualidade ou a vantagem de estar enquanto pessoa... vantagem que posso acrescentar, não sei é bastante vago não sei sinceramente não sei, não sei mesmo. Indeciso...é indeciso é o facto ser indeciso.

E aspectos menos positivos tanto como pessoa como aluno?

Como pessoa é também o facto de ser indeciso e como aluno, o facto de... são vários... acho que se calhar a parte crítica também tem um bom censo que por vezes é levada longe de mais. Às vezes as coisas são porque são, sem... se calhar não é preciso estar tão focado naquilo há coisas mais que são porque são. Enquanto aluno e para com os outros alunos, devo ser tímido de mais, certamente e acho que sou, ou devo ser, e é por aí... pode ser uma desvantagem pode não ser.

A timidez?

Sim. Pode ser ou não. E acho que é... não me vem nada de novo à mente.

Que aspectos explicativos encontras para o teu desempenho académico?

Para ter os números que tenho?

Ou números ou grau de excelência?

Ou saber o que sei? Sei lá tentar aprender o que é dado... como é que eu tento explicar isso? Os números só pode ser uma coisa... não, podem ser duas. Se fosse muito grosseiro, é que dizia que era só uma coisa, que era a memória, mas não... é tentar perceber também a lógica daquilo... e acho que tento explicar por ai, é o tentar perceber aquilo sem grandes preocupações sem grandes... não é “preciso de isto para fazer aquilo ou para tirar isto” ... não se perceber isso tudo o resto será mais fácil. Focar mais naquilo do que nos resultados... se focar mais no resultado vou-me esquecer daquilo. É clarificar...

O que é para ti excelência académica? Ou um aluno excelente?

Um aluno excelente é aquele que... que conhece a matéria, ajuda quem não a conhece ou quem precisa de a conhecer, e quer conhecer, não sei... devem ser essas as componentes: por um lado a parte de conteúdos e saber dominar isso bem, ou melhor ainda do que é dado, e por outro lado, a parte mais social, do saber interagir no meio em que está, quer com os outros quer com... com o que quer que seja, com o meio em si... acho que sim... saber movimentar-se na perfeição e saber dominar... se bem que eu acho que isso não existe.

Essa perfeição?

Acho que não.

Consideras-te excelente?

Não, acho que não. Tendo em conta o que disse, nunca poderia ser excelente.

Em relação a imagem que tens de ti há alguma coisa que aches relevante mencionar?

Não acho que disse mesmo o relevante, o principal... não... disse certamente... acho que não estou a enganar ninguém. Basta perguntarem por mim que vai ser, mais ao menos, penso eu, vai ser mais ou menos igual.

Estamos a terminar, há alguma coisa, em geral, que não tenha sido mencionada na entrevista que aches importante referir em relação ao teu percurso académico?

Sempre feito com calma, com a noção, ou desde que tivesse a noção, desde que ganhei noção para pensar sobre o que quero, de conhecer as coisas e de ser curioso. Não, não há grandes golpes de estado ou grandes crises daí a mencionar, não... foi feito com calma.

Sem grandes preocupações?

Sim sem grandes, grandes preocupações. Preocupação pelo conhecimento... acho que sim.

Obrigado.