



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Departamento de Psicologia e Educação

# **Reminiscência Conjunta e Bem-Estar Psicológico de Pais e Crianças em Idade Pré-Escolar e Escolar**

**Daniela Lourenço Guerra**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Psicologia Clínica e da Saúde**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Rosa Marina Afonso

**Covilhã, Outubro de 2013**



Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Doutora Rosa Marina Afonso  
apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em  
Psicologia, registado na DGES sob o 9463.



# Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos os pais que fizeram parte deste estudo e a todas as professoras primárias e assistentes operacionais que contribuíram para o processo de recolha de dados e em especial:

À Professora Doutora Rosa Marina Afonso pela riqueza de aprendizagens e conhecimentos, não só neste ano, mas ao longo dos anos académicos, pela disponibilidade apresentada, críticas e sugestões no sentido de melhorar a qualidade do meu desempenho, pelas palavras de incentivo e por todo o apoio.

Aos meus pais pelo amor, força, disponibilidade, suporte emocional e apoio incondicional em todas as etapas da minha vida. Obrigada por acreditarem sempre em mim e me encorajarem a atingir os meus objetivos. Sem vocês não seria a pessoa que sou hoje.

À minha maninha por ter estado sempre presente na minha vida, pelo apoio, momentos de diversão que partilhámos e, essencialmente, por seres quem és e eu saber que posso contar sempre contigo.

Ao Fábio, pela força e equilíbrio que sempre me transmitiu, por me ajudar a acalmar quando nada o conseguia fazer e a ser mais positiva. Obrigada por toda a compreensão que tens tido comigo ao longo deste trajeto, pelos verdadeiros momentos de cumplicidade, espontaneidade e sinceridade.

À minha família pelo carinho, apoio incondicional e por perceberem sem nunca questionar os meus momentos de extrema ausência, assim como pela preocupação sempre demonstrada.

À Susaninha pela sua constante e preciosa ajuda, por, apesar de este ano não estarmos na mesma casa, ter estado sempre presente nas fases cruciais deste percurso e pela constante preocupação e disponibilidade para me ouvir e ajudar.

À Ana Carolina pela partilha desta aventura na descoberta dos caminhos da reminiscência conjunta e dos obstáculos que ela nos proporcionou. Obrigada pela troca de conhecimento e pelo teu constante otimismo e boa disposição.

E a todos aqueles aqui não mencionados mas que sempre me apoiaram, pela sua presença na minha vida ao longo destes anos, sou-lhes eternamente grata.



## Resumo

A reminiscência conjunta é um tipo específico de reminiscência referente às conversas que os pais têm com os filhos acerca de experiências passadas pessoais e significativas, podendo ser vivências apenas das crianças ou partilhadas pelos pais e filhos. Este estudo pretende analisar e descrever as funções da reminiscência conjunta entre pais e filhos e relacioná-las com o bem-estar psicológico dos pais.

Participaram neste estudo 329 pais de crianças com idades compreendidas na cidade entre os 3 e 10 anos. Os participantes apresentaram idades compreendidas entre os 23 e os 57 anos ( $M = 37,78$ ;  $DP = 5,416$ ), sendo 18,8 % pais e 81,2 % mães. Os instrumentos usados foram um questionário sociodemográfico, Caregiver-child Reminiscence Scale, de Kulkofsky & Koh (2009) (adaptada no âmbito desta investigação) e a versão reduzida das Escalas de Bem-Estar Psicológico, de Novo, Duarte-Silva e Peralta (2004).

Os resultados indicaram que os pais apresentam um elevado nível de bem-estar psicológico. Pode observa-se que apesar de 16 participantes referirem não participar em atividades de reminiscência com o seus filhos, os outros 313 fazem-no frequentemente, sobretudo com a função de Regulação Emocional e Vínculo Cuidador-Criança e Desenvolvimento e Relações Familiares. São encontradas diferenças estatisticamente significativas na reminiscência conjunta entre pais e mães ( $t(311)=-2,05$ ;  $p=0,04$ ), níveis de escolaridade dos pais ( $F(2;310)=7,198$ ;  $p<0,01$ ) e idade dos filhos ( $t(311)=2,43$ ;  $p=0,02$ ), sendo a utilização das funções de reminiscência maior por parte das mães, de quem tem habilitações académicas mais baixas e quando é dirigida a crianças em idade pré-escolar. Os resultados apontaram uma ligeira correlação entre a utilização das funções de reminiscência conjunta com o bem-estar psicológico dos pais, nomeadamente uma relação positiva entre a dimensão Crescimento Pessoal e as funções de Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping; Desenvolvimento e Relações Familiares e Compreensão e Promoção de Competências na Criança, e uma relação negativa entre a escala Domínio Pessoal e a função Conversação da reminiscência conjunta. Os resultados sugerem que a reminiscência conjunta pode estar relacionada com o bem-estar dos pais de crianças em idade pré-escolar e escolar.

## Palavras-chave

Memória Autobiográfica, Reminiscência, Reminiscência Conjunta, Bem-Estar Psicológico, Pais



# Abstract

Joint reminiscence is a specific type of reminiscence related to conversations that parents have with their children about experiences from the past, personal or meaningful, and may be experienced by both or only children. This study aims to analyze and describe the functions of joint reminiscence between parents and children and relate them to the psychological well-being of parents.

In this study, participated 329 parents of children aged between 3 and 10 years. Participants presented ages between 23 and 57 years ( $M = 37.78$ ,  $SD = 5.416$ ), being 18.8% fathers and 81.2% mothers. The instruments used were a demographic questionnaire, Caregiver-child Reminiscence Scale of Kulkofsky & Koh (2009) (adapted to this investigation) and reduced version of the Scales of Psychological Well-Being, Novo, Duarte-Silva and Peralta (2004).

The results indicated that parents have a high level of psychological well-being. Can observe that despite 16 participants refer not to participate in activities of reminiscence with their children, the other 313 do it often, especially with the role of Emotional Regulation and Caregiver-Child Bond Development and Family Relations. There are statistically significant differences at joint reminiscence between fathers and mothers ( $t(311)=-2.05$ ;  $p=0,04$ ), parents level of schooling ( $F(2;310)=7.198$ ;  $p<0,01$ ) and children ages ( $t(311)=2,43$ ;  $p=0,02$ ), being the use of the functions of reminiscence higher by mothers, who have lower academic qualifications and when children are at pre-school age.

The results showed a slight correlation between the use of the functions of joint reminiscence with the psychological well-being of parents, specially a positive relationship between the dimension Personal Growth and functions of Identity, Teaching and Transmission Coping Strategies; Development and Family Relations and Understanding and Promoting Competence in Children, and a negative relationship between the Environmental Mastery scale and function Conversation of joint reminiscence. The results suggest that the joint reminiscence may be related to the well-being of parents of children in pre-school and school ages.

## Keywords

Autobiographical Memory, Reminiscence, Joint Reminiscence, Psychological Well-Being, Parents



# Índice

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>iv</b>
<b>RESUMO</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>viii</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTA DE ACRÓNIMOS</b>	<b>xv</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. PARTE TEÓRICA</b>	<b>3</b>
<b>1. MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA</b>	<b>5</b>
1.1. Memória Autobiográfica: Conceito	5
1.2. Organização da Memória Autobiográfica	6
1.3. Funções da Memória Autobiográfica	7
1.4. Recuperação de Memórias Autobiográficas	9
1.5. Cultura, Género e Memória Autobiográfica	10
1.6. Memórias Autobiográficas ao longo do Ciclo de Vida	11
<b>2. REMINISCÊNCIA</b>	<b>13</b>
2.1. Reminiscência: Conceito e Contextualização teórica	14
2.2. Funções da Reminiscência	17
2.3. Cultura, Género e Reminiscência	19
2.4. Reminiscência ao longo do Ciclo de Vida	21
<b>3. REMINISCÊNCIA CONJUNTA</b>	<b>22</b>
3.1. Conceito de Reminiscência Conjunta	23
3.2. Vantagens Desenvolvimentais do Recurso à Reminiscência Conjunta	23
3.3. Funções da Reminiscência Conjunta	25
3.4. Estilo e Conteúdo de Reminiscência Parental	27
3.4.1. Estilo de Reminiscência Conjunta	28
3.4.2. Conteúdo de Reminiscência Conjunta	31
3.4.3. Relação entre Estilo Elaborativo e Conteúdo Emocional	33
3.5. Internalização do Estilo e Conteúdo da Reminiscência Parental	33
3.6. Diferenças entre Reminiscência Materna e Paterna	34
3.7. Influência das Características das Crianças na Reminiscência Conjunta	35

3.8. Influências Culturais no Estilo de Reminiscência Conjunta	36
<b>4. BEM-ESTAR PSICOLÓGICO</b>	<b>38</b>
4.1. Conceptualização do Bem-Estar Psicológico	39
4.2. Dimensões de Bem-Estar Psicológico	40
4.3. Variáveis Psicossociais no Bem-Estar Psicológico	42
4.4. Variáveis Sociodemográficas no Bem-Estar Psicológico	43
<b>5. REMINISCÊNCIA E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO</b>	<b>44</b>
<b>PARTE II: ESTUDO EMPIRICO</b>	<b>47</b>
<b>6. METODOLOGIA DE ESTUDO</b>	<b>49</b>
6.1. Enquadramento e Objetivos de Investigação	49
6.2. Método	50
6.2.1. Desenho de Investigação	50
6.2.2. Participantes	50
6.2.3. Instrumentos	52
6.2.4. Procedimentos	54
6.2.5. Análise de Dados	56
<b>7. RESULTADOS</b>	<b>57</b>
7.1. Adaptação da Caregiver-child Reminiscence Scale (CRS) para a população portuguesa	57
7.2. Resultados	61
<b>8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES</b>	<b>72</b>
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>79</b>
<b>ANEXOS</b>	



# Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Características Sociodemográficas da amostra (N = 329)	51
<b>Tabela 2</b> - Características das crianças sobre as quais os respondentes se focaram (N = 329)	52
<b>Tabela 3</b> - Mediana, Mínimo, Máximo e Medidas de Assimetria (Sk) e Curtose (Ku) com respetivos rácios críticos (Sk/SESk; Ku/SEKu) para os 40 itens da CRS versão portuguesa (N = 313).	57
<b>Tabela 4</b> - Pesos fatoriais obtidos com a análise fatorial exploratória, consistência interna ( $\alpha$ de Cronbach), variância média extraída e correlações entre fatores da CRS	59
<b>Tabela 5</b> - Médias obtidas em cada função da CRS, análise da frequência da utilização de cada função (n = 313)	61
<b>Tabela 6</b> - Resultados da comparação das diferenças de género na utilização das funções de reminiscência conjunta (N = 313)	61
<b>Tabela 7</b> - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta em relação ao nível de escolaridade (N = 313)	62
<b>Tabela 8</b> - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta em relação ao estado civil do cuidador (N = 313)	63
<b>Tabela 9</b> - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta em função da situação profissional (N = 313)	64
<b>Tabela 10</b> - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta consoante o género e a idade da criança (N = 313)	65
<b>Tabela 11</b> - Avaliar o bem-estar psicológico dos pais e respetivas dimensões (N = 329)	66
<b>Tabela 12</b> -Resultados da comparação do bem-estar psicológico entre géneros e idade (N=329).	66
<b>Tabela 13</b> - Resultados da comparação do bem-estar psicológico em função da situação profissional (N = 329).	68
<b>Tabela 14</b> - Resultados da comparação do bem-estar psicológico face aos diferentes níveis de escolaridade (N = 329)	69
<b>Tabela 15</b> - Resultados da comparação do bem-estar psicológico entre estados civis (N = 329)	70
<b>Tabela 16</b> - Relação entre o bem-estar psicológico, e respetivas dimensões, e as funções da reminiscência conjunta	71
<b>Tabela 17</b> - Conceitos e modelos teóricos que serviram de ponto de partida para o desenvolvimento do modelo de BEP, segundo Novo (2003).	Anexo



## Lista de Acrónimos

SPSS	Statistical Package for Social Sciences
BE	bem-estar
BEP	bem-estar psicológico
CRS	Caregiver-child Reminiscence Scale
EBEP	Escalas de Bem-Estar Psicológico
N	Número de indivíduos da amostra total
n	Número de indivíduos por grupo
M	Média
DP	Desvio-Padrão
t	Teste t de student
ANOVA	Análise de Variância





# Introdução

A memória autobiográfica não foi investigada no âmbito da psicologia experimental durante um longo período de tempo devido às suas especificidades metodológicas (Ruiz-Vargas, 1991), nomeadamente a dificuldade em comprovar a veracidade do material relatado. Todavia, nas últimas décadas foram desenhados procedimentos específicos para se investigar, valorizando a construção que os indivíduos realizam sobre os acontecimentos passados (Afonso, 2011).

O passado tem influência em grande escala nas percepções, estilos de vida, valores, decisões, resiliência e estratégias de coping ao longo do desenvolvimento e interações das pessoas. A influência dos acontecimentos passados no funcionamento psicológico foi enfatizada e analisada por diferentes perspectivas, das quais se destaca a investigação no campo da memória autobiográfica e a reminiscência (Wong, 1995).

As pessoas também sempre se mostraram interesse pela questão: “O que é uma vida boa?”. A resposta está, frequentemente, relacionada diretamente com o bem-estar e com uma vida feliz (Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco & Moreno-Jiménez, 2008). No entanto, ao tomar a felicidade (i.e., emoções positivas e satisfação) como único critério de bem-estar, partindo da ideia inquestionável de que a felicidade pessoal constitui o maior bem de todos os seres humanos, não se atende a outras dimensões psicológicas importantes na caracterização e compreensão do funcionamento positivo. Assim, o bem-estar deve ser identificado a partir da presença de recursos psicológicos efetivos e de um funcionamento que se inscreva no âmbito da saúde mental (Novo, 2003). Nesta visão, a felicidade não é considerada o ponto central mas “o produto de uma vida bem vivida” (Ryff & Singer, 2008).

Herman-Stahl et al., 2007 referem que um menor índice de bem-estar psicológico em adultos que são pais tem potenciais efeitos negativos sobre as práticas educativas, funcionamento familiar em geral e desenvolvimento das crianças, por apresentarem um elevado risco de serem insensíveis, indiferentes e de recorrerem a métodos disciplinares desadequados. Estes mesmos autores advertem para as consequências deste estado dos pais, incluindo estas relações de vinculação inseguras, défices desenvolvimentais, académicos, sociais e emocionais, isolamento social, comprometimento cognitivo e desajuste em geral em crianças em idade escolar.

Por outro lado, tem-se assistido, igualmente, a um incremento em termos de pesquisas sobre a relação entre a qualidade da infância e o bem-estar psicológico do adulto. Estes estudos focam-se, primordialmente, na parentalidade, ou seja, na natureza das interações entre pais e filhos. As experiências entre eles parecem apresentar uma relação intrínseca com a felicidade recordada, nomeadamente no que diz respeito ao amor parental, elogios e tradição familiar, em comparação com os prazeres solitários. As recordações das pessoas exercem influência na sua vida adulta, ao nível do bem-estar, cognições e comportamentos (Batcho, Nave & DaRin, 2011).

Este facto é relevante, na medida em que os comportamentos próprios da reminiscência dos adultos influenciam a forma como se envolvem nas tarefas de recuperar informação - *recordar* - com seus filhos (Kulkofsky & Koh, 2009), acarretando, conseqüentemente, diferenças individuais no armazenamento de memórias autobiográficas pessoais da criança (Bergen & Salmon, 2010a). Assim, tendo em conta a diminuta investigação sobre esta temática, pretendemos contribuir com este estudo para a compreensão da relação entre o bem-estar psicológico dos adultos e a forma e funções com que tendem a proceder à reminiscência conjunta com os seus filhos. Até porque, de acordo com Salovey (1992), o estado de ânimo e a satisfação aumentam quando se recuperam memórias autobiográficas positivas e diminuem quando se evocam acontecimentos stressantes.

Em termos de organização, esta dissertação tem duas partes: na primeira apresentado o estado da arte em torno da temática trabalhada e a segunda parte apresenta o estudo empírico desenvolvido. A primeira parte está dividida em quatro capítulos, onde se procura fazer um enquadramento teórico baseado na revisão de literatura. Inicia-se por construtos mais gerais e abrangentes (memória autobiográfica e reminiscência) aos mais específicos (reminiscência conjunta). Como já foi supramencionado, a finalidade última deste trabalho remete para o estabelecimento de uma relação entre este campo de atuação da Psicologia com o bem-estar e, nesse sentido, o último capítulo desta primeira parte contempla uma revisão bibliográfica desta área em desenvolvimento. Na segunda parte procede-se à apresentação do estudo empírico, sendo apresentada a metodologia e procedimentos adotados, os resultados e a discussão dos mesmos. Por fim, será concebido um espaço para incluir conclusões, possíveis limitações e pontos a melhorar em investigações futuras.

## **PARTE I. PARTE TEÓRICA**



# 1. Memória Autobiográfica

Para se entender a memória autobiográfica, é necessário situá-la dentro do contexto mais amplo da memória a longo prazo (Wareham, 2007). Nesta linha, Gonçalves (2007) define-a como um subtipo de memória episódica que permite ao ser humano pensar acerca de si enquanto entidade coerente e persistente no tempo, integrando “no agora” as experiências passadas. Embora seja tradicionalmente conceptualizada como episódica, é imprescindível a utilização de factos semânticos de cariz autobiográfico (Gonçalves, 2007).

Por outro lado, Wareham (2007) considera-a um subtipo de memória explícito ou declarativo, uma vez que implica a reexperienciação de um acontecimento temporal e espacialmente localizado e com um sentido de *self*. Neste sentido, a memória autobiográfica permite ao sujeito registar e evocar informações num determinado contexto espacial e temporal, por vezes inespecífico, o que possibilita recordar factos da sua história pessoal, familiar ou social (Tulving, 2002). No decorrer do processo de aquisição, armazenamento e, principalmente, evocação de memórias autobiográficas são realizadas uma série de operações complexas, como a integração de informações, autorreflexão, resolução de problemas, imaginação visual, processamento de emoções, da atenção e de competências sociais (Kao, Dritschel & Astell, 2006). Nesta perspetiva, a sua função passa, em grande escala, por definir a identidade individual, relacionar a história de vida de uma pessoa com as das restantes e sustentar uma rede de objetivos e projetos pessoais no decurso de vida do sujeito (Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

Assim, no decorrer do estudo da memória autobiográfica tem sido amplamente considerada a necessidade de a dividir em informação semântica pessoal, ou seja, factos sobre o *self* (e.g. saber onde se nasceu) e informação episódica pessoal relativa a eventos exclusivos (e.g. recordar o primeiro dia de aula). De salientar que recordar informações semânticas pessoais não depende da recuperação de experiências particulares, mas está associada a sentimentos de “saber” ou de familiaridade, por outro lado, recordar informações episódicas pessoais requer reexperimentar e recordar determinados acontecimentos passados e integrar informações a partir de uma série de subsistemas diferentes, como a informação sensorial, a linguagem, a emoção e a narrativa (Holland & Kensinger, 2010).

## 1.1. Memória Autobiográfica: Conceito

Holland & Kensinger (2010) definem a memória autobiográfica como sendo a memória para as circunstâncias de vida de uma pessoa e incluem no seu estudo considerações relativas ao *self*, emoção, objetivos e significados pessoais que se “cruzam” na narrativa. Para Wareham (2007) relaciona-se com memórias duradouras, cronologicamente sequenciadas, para os eventos significativos da vida da pessoa, que fornecem informações não apenas sobre o evento, mas também sobre preferências, interesses, capacidades e valores. Nesta linha, estas memórias são autoenvolvidas, pessoais e significativas (Wareham, 2007), referindo-se este conceito à síntese e referência das histórias de vida da pessoa (Gauer & Gomes, 2008).

Os acontecimentos são permanentemente esquecidos, gerados e alterados (Loftus & Ketcham, 1994). Segundo Bluck & Levine (2000) a memória para a experiência pessoal não é uma cópia direta e inalterável da experiência do passado, mas antes parcialmente reconstruída. Este processo de reconstrução é influenciado pelo esquema que o indivíduo tem de si próprio, que não se rege pela objetividade do que realmente possa ter ocorrido (Barclay, 1987). As memórias existentes do passado são permanentemente influenciadas por opiniões e conhecimentos atuais (Wilson & Ross, 2003) e utilizadas para que o *self* em desenvolvimento tenha sentido para a própria pessoa e para os outros (Friedman, 2004).

Esta memória resulta, para Gonçalves (2007), da interação contínua entre memória episódica, emoções associadas e sentido de continuidade do *self*, ao longo do tempo e da história de vida pessoal, condicionada por fatores genéticos, fisiológicos, psicológicos, situacionais, sociais e culturais. São, ainda, memórias específicas e de longa duração, muitas vezes fundamentais na construção de uma história de vida, sendo construções criativas mediadas pela interação social (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007), devendo ser compreendida segundo uma abordagem integrativa (Gauer, Silveira & Gomes, 2008).

Em termos gerais, a memória autobiográfica surge como a memória da informação relacionada com o próprio (Brewer, 1986), que se encontra em permanente reconstrução. Esta memória implica a compilação de informações autobiográficas que o indivíduo acumula e que lhe permite construir um sentimento de identidade e continuidade (Conway & Rubin, 1993). Por outro lado, é também uma narrativa criada através da interação do sujeito com o seu contexto, uma história com personagens que interagem em contextos diferenciados, que caracteriza o sujeito e lhe confere uma identidade. Deste modo, parece consensualmente aceite que a memória autobiográfica se vai modificando consoante a pessoa se desenvolve (Gonçalves, 2007).

## **1.2. Organização da Memória Autobiográfica**

Uma das principais características da organização do conhecimento autobiográfico é a sua estrutura hierárquica, através de componentes de conhecimento em rede, de acordo com o nível de especificidade - representações abstratas de períodos de vida no topo e memórias autobiográficas de acontecimentos específicos na base (Gonçalves, 2007). A estrutura hierárquica faz com que cada nível proporcione índices que permitem aceder a outro nível, facilitando a recuperação de memórias (Williams, 1996).

A organização da memória autobiográfica assenta nos esquemas do *self*, consistindo estes em generalizações cognitivas sobre o próprio, desenvolvidos através de informação obtida em experiências passadas, que têm como função organizar hierarquicamente a informação em função de características comuns (Gonçalves, 2007). Para fazer parte da narrativa pessoal a informação codificada deve ser representada de forma estabilizada para que a pessoa possa aceder num ponto do tempo futuro. A manutenção de uma memória não é um processo estático, mas que continua nas horas, dias e anos posteriores à experiência (Holland & Kensinger, 2010).

Na literatura é postulada a existência de três níveis altamente estruturados dentro da hierarquia da memória autobiográfica: (1) os períodos de vida (longos intervalos de tempo que incluem conhecimentos genéricos acerca de locais, atividades, planos e metas características de um determinado período, que tem um princípio e um fim, ou seja, podem ser considerados como a estrutura da memória autobiográfica, que facilita a localização de acontecimentos gerais e específicos); (2) os eventos gerais (conhecimentos sobre metas, conquistas e assuntos pessoais referentes a eventos específicos, podendo englobar conjuntos de acontecimentos associados e uma série de memórias que se encontram relacionadas com um tema) e (3) os eventos de conhecimento específicos (acontecimentos que se encontram contextualizados em eventos gerais que, por sua vez, fazem parte dos períodos de vida, sendo frequentemente de tipo sensorial e aparecem em forma de imagens, bem como incluem muitos detalhes) (Conway & Rubin, 1993).

### **1.3. Funções da Memória Autobiográfica**

A memória autobiográfica apresenta um carácter funcional, sendo um processo adaptativo e útil pois os indivíduos dependem das suas memórias autobiográficas para alcançar uma variedade de objetivos sociais, práticos e psicodinâmicos (Kulkofsky & Koh, 2009). A investigação numa grande variedade de domínios psicológicos, como clínico, cognitivo, social e de desenvolvimento (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010), sugere uma funcionalidade multidimensional (Gonçalves, 2007) por estas memórias desempenharem uma série de funções na vida quotidiana dos indivíduos (Holland & Kensinger, 2010).

Bluck e Alea (2002) sistematizaram as funções da memória autobiográfica em funções do *self*, social e diretiva. A função do *self* tem a ver com o seu papel no desenvolvimento da personalidade e na manutenção de um sentido coerente do *self* ao longo do tempo (Holland & Kensinger, 2010), englobando noções como autoconceito e autocontinuidade (Rasmussen & Berntsen, 2009). A componente social da memória engloba funções como fornecimento de material para diálogo e vínculo social (Holland & Kensinger, 2010) e está relacionada com o contexto comunicativo (Rasmussen & Berntsen, 2009) e, por fim, a função diretiva relativa à resolução de problemas e orientação para o comportamento futuro (Holland & Kensinger, 2010), remete para o comportamento instrumental e de orientação (Rasmussen & Berntsen, 2009). Todavia, Wareham (2007) defende existir uma sobreposição de funções fortes ou de as memórias individuais subsidiarem, por vezes, múltiplas funções.

As investigações empíricas das funções da memória autobiográfica tendem a examinar as consequências da recuperação dos acontecimentos de maneiras particulares, patenteando os resultados a importância da memória autobiográfica para a definição do *self* (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010). Mais concretamente, a função do *Self* destina-se a uma variedade de objetivos específicos, compreendendo o estabelecimento e a manutenção de uma articulação do sentido de identidade ao longo do tempo (Webster, 2003). Este facto permite aos indivíduos sentirem-se como uma entidade estável e com sentido (Brewer, 1986). Através desta função a pessoa é capaz de recuperar memórias consistentes com a conceptualização que tem de si,

como uma pessoa especial com valores sincrônicos e objetivos. O tema principal das funções do *self* associa-se à consolidação do "eu" (Webster, 2003).

Esta função permite, também, a manutenção da autocontinuidade, uma autoavaliação positiva e autorregulação (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010). A manutenção da autocontinuidade é fundamental para a identidade pessoal e, como tal, as automemórias podem tornar-se pontos de referência altamente acessíveis para a atribuição de significado às outras memórias autobiográficas (Rasmussen & Berntsen, 2009). A continuidade do *self* ao longo do tempo preserva um sentimento de coerência e promove o seu desenvolvimento, assim como potencia a adaptação a contextos de transição de vida. Todavia, pode ser, por vezes, contraditória e despoletar tensão interna, caso as memórias do passado contrariem as imagens atuais (Gonçalves, 2007).

O autoaperfeiçoamento também tem sido considerado como uma função incluída nesta categoria, na qual os indivíduos usam as memórias com o intuito de melhorar a sua autoestima, bem como se associa ao objetivo de desenvolver, manter e expressar um permanente autoconceito (Kulkofsky & Koh, 2009), pelo facto de esta função se limitar a memórias que são autodefinidas, autoaplicáveis ou que constituem o autoconceito (Rasmussen & Berntsen, 2009). Nesta linha, a memória autobiográfica tem como função a manutenção de uma visão favorável do eu (Ross & Wilson, 2002).

A função social está relacionada com o estabelecimento e a manutenção das relações interpessoais (Nelson, 1993), nomeadamente na facilitação de material para conversas e como estratégia para compreender e estabelecer empatia com os outros (Cohen, 1998). Permite a partilha de ensinamentos, informações e memórias (Gonçalves, 2007), remetendo a utilização da memória autobiográfica como um instrumento de conversação (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010). Esta função possibilita, igualmente, o estabelecimento de intimidade com pessoas significativas (Cohen, 1998). Esta função é, assim, evidente quando os indivíduos partilham as suas memórias com os outros, a fim de persuadir ou facilitar a comunicação e o vínculo social (Rasmussen & Berntsen, 2009).

Este fenómeno inclui propósitos gerais de comunicação tais como ser parceiro de conversa, entreter os outros ou partilhar o passado simplesmente por uma questão de partilha (Kulkofsky & Koh, 2009), podendo passar pela recuperação de memórias que enfatizam atividades conjuntas com a família, amigos ou pares românticos. Embora o seu objetivo possa ser alcançado de forma privada, é muitas vezes manifestado num contexto social, no qual as narrativas são construídas pela partilha de experiências. A função social tende a ser didática e orientada para objetivos explícitos, a fim de transmitir valiosas lições de vida e o seu tema primordial está associado com a conexão com os outros (Webster, 2003).

Considera-se ainda a função diretiva da memória autobiográfica que pode ser definida como a evocação de acontecimentos passados e respetivo desempenho para resolver problemas atuais, desenvolver opiniões e atitudes que dirigem o comportamento, compreender o comportamento dos outros, flexibilizar a perceção do mundo e a aceitação das regras e normas que o compõem (Gonçalves, 2007). Portanto, serve de guia para o

pensamento e comportamento atual e futuro, bem como inspira, informa e motiva (Rasmussen & Berntsen, 2009). As memórias do passado são utilizadas também para retirar significado de acontecimentos de vida, reinterpretar acontecimentos prévios perante novos dados, percebendo o que os causou. A capacidade para aceder a memórias autobiográficas específicas promove os processos de planeamento e tomada de decisão, sem os quais o estabelecimento, persecução de objetivos e a capacidade para se projetar no futuro ficariam severamente comprometidos (Gonçalves, 2007).

Basicamente, a função diretiva permite que a pessoa se baseie em experiências passadas para lidar com preocupações presentes, preparar ações futuras (Webster, 2003), assim como aprender e transmitir lições de vida (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010), ou seja, implica a utilização destas memórias como um meio para a regulação das emoções, instrução e planeamento do comportamento futuro (Kulkofsky & Koh, 2009). Assim, esta função focaliza-se na aplicação de conhecimento esquemático e assenta num evento específico com o intuito de guiar o comportamento atual e futuro (Webster, 2003).

#### ***1.4. Recuperação de Memórias Autobiográficas***

O ato de recuperar envolve diversas capacidades cognitivas, com diferentes níveis de complexidade. A investigação no campo da memória autobiográfica postula que, na miríade de eventos específicos que se sucedem ao longo da vida, nem todos ocasionam registos duradouros a ponto de serem recordados posteriormente (Gauer & Gomes, 2008). Outros, em contrapartida, são lembrados com facilidade, com grande sentimento de vivacidade e riqueza de pormenor sensorial e perceptual (Holland & Kensinger, 2010) e, por vezes, até com maior intensidade do que acontecimentos ocorridos inúmeras vezes. É, ainda, de salientar que existem situações que já trazem em si a marca duradoura, mas outros tornam-se marcantes com o passar do tempo (Gauer & Gomes, 2008).

Segundo esta perspetiva, quando pensamos acerca do nosso passado, nem todas as memórias nos surgem à mente com igual facilidade ou como o mesmo nível de detalhes. O passado que recordamos mais vezes consiste, principalmente, em momentos que despoletam uma elevada componente emocional, sendo aquelas ocasiões que as pessoas recordam mais vividamente e de forma mais duradoura. É sugerida a existência de algo subjetivamente especial sobre os eventos que contêm um forte significado emocional, na medida em que os detalhes dessas ocorrências parecem permanecer como parte da narrativa pessoal, muito depois de experiências mais mundanas serem esquecidas. Assim, a ativação emocional e o envolvimento pessoal num acontecimento parecem ser dois fatores com grande impacto sobre a probabilidade de uma memória ser mantida ao longo do tempo (Holland & Kensinger, 2010).

Quanto mais significativo é o evento, pelo seu conteúdo positivo ou negativo, maior a facilidade em ser recuperado, independentemente da idade do indivíduo e do intervalo de tempo decorrido entre o acontecimento e a sua evocação (Howes & Katz, 1992). Segundo Holland e Kensinger (2010) as memórias emocionais podem ser mantidas relativamente constantes, mesmo depois de vários anos, pois os eventos emocionais tendem a ser

esquecidos mais lentamente em relação aos outros. Além disso, a recordação autobiográfica despoleta, com maior ou menor força, as emoções que o sujeito experimentou no momento em que evento original foi vivenciado (Gauer & Gomes, 2008). Grande parte do autoconceito da pessoa é definida através da sua história de vida, permitindo que se estabeleçam ligações entre o passado e o presente e atribuir significado às experiências (Wareham, 2007).

A literatura aponta para um carácter narrativo desta memória pelo facto do individuo proceder à organização da experiência, facto ou acontecimento da sua vida de modo similar à organização de uma história. Quando uma pessoa dialoga sobre um episódio autobiográfico específico tende a englobar pistas facilitadoras para o acesso à recordação global, como dados temporais, situacionais ou relativos a pessoas que estiveram presentes no momento da construção da lembrança (Radvansky, Copeland & Zwaan, 2005). Esta dinâmica na organização desta memória confere-lhe um carácter facilitador na recuperação do facto experienciado e proporciona maior clareza de ideias, riqueza de detalhes e informações imprescindíveis para a sua compreensão (Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

Por outro lado, o ato de recordar não é a reativação de inumeráveis traços fixos, sem vida e fragmentados, mas uma reconstrução criativa, podendo mesmo contemplar omissões e embelezamentos. Todavia, estas alterações não parecem ser aleatórias, pelo contrário, tendem a tornar a história mais coerente com as crenças culturais e com conhecimento pré-existente do indivíduo. É, então, possível concluir que as memórias recuperadas nem sempre são repetições literais de experiências passadas, podendo antes ser moldadas pelo contexto e crenças atuais (Holland & Kensinger, 2010). Segundo Fivush e Nelson (2004) a memória autobiográfica permite não só averiguar, por meio do discurso, aspetos cognitivos e linguísticos que revelam a capacidade de sequenciar ideias de forma coerente, como ainda apurar o significado que o individuo atribui às suas experiências pessoais, ao seu estado emocional atual e ao grau de importância concedido ao acontecimento.

Para finalizar, Matsumoto e Stanny (2006) salientam que o acesso à memória autobiográfica pode ser facilitado pelo recurso a diversos estímulos, como a música, imagens, fotografias, factos, questionários padronizados ou discurso oral livre. Os acontecimentos podem ser recordados por palavras, imagens ou narrativas, seja em histórias coerentes ou em fragmentos desorganizados (Gauer & Gomes, 2008).

### ***1.5. Cultura, Género e Memória Autobiográfica***

Um fator com grande influência na memória autobiográfica é o meio cultural em que a pessoa que recorda se insere (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010). O contexto cultural tem sido considerado importante na formação, frequência, estilo e conteúdo das memórias de experiências passadas, bem como no significado que os indivíduos atribuem à memória autobiográfica. De modo semelhante, também as crenças culturais são apontadas como fatores prováveis no modelamento das funções de recordar, de tal forma que o objetivo da recuperação é consistente com objetivos culturais. Os estudos neste âmbito sugerem que a memória autobiográfica, como constitui uma história pessoal, é geralmente mais valorizada

nas culturas ocidentais, onde a singularidade individual e autenticidade são tidas em maior consideração, em comparação com as culturas do Leste Asiático, onde a identidade de grupo e a conformidade é apreciada (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010).

Apesar das histórias serem uma forma natural de comunicar conteúdo autobiográfico, são também altamente relacionadas com a cultura. Uma perspectiva cultural da autobiografia inclui uma série de eventos normativos e de fases da vida, sendo um elemento crucial na atribuição de coerência ao relato da pessoa sobre a sua história de vida (Gauer, Silveira & Gomes, 2008). Embora seja irrefutável a importância dos contextos históricos e culturais como parte da recuperação de um indivíduo, o processo de construção da história de vida é essencialmente pessoal (Wang, 2004). Considera-se que as memórias autobiográficas são alteradas em função dos estados emocionais do sujeito no momento das recordações (Shimijima, 2004).

Outro fator de grande relevância na construção das memórias autobiográficas é o género, observando-se uma maior tendência do género feminino para contarem as suas memórias autobiográficas, embora outros fatores como a idade sejam igualmente aceites como variáveis correlacionadas (Gauer, Silveira & Gomes, 2008). Isto pode ser explicado pelo facto das mulheres apresentarem maior ativação bilateral, comparativamente com os homens, em tarefas cognitivas que envolvam o processamento de linguagem e memória de trabalho verbal (Buckner & Fivush, 2000). Os estudos evidenciam diferenças de género na utilização de estratégias específicas para acederem às suas recordações pessoais. As mulheres parecem ser mais específicas, descritivas e pormenorizadas em relação aos homens, uma vez que outorgam maior valor às recordações (Pillermer, Wink, DiDonato & Sanborn, 2003).

### **1.6. Memória Autobiográfica ao longo do Ciclo de Vida**

No âmbito do desenvolvimento, as memórias de eventos marcantes proporcionam aprendizagens e *insights* à composição da história de vida. Assim, a construção da memória autobiográfica integra-se com a compreensão das diversas etapas vitais, relacionando-se com aspetos como o final da amnésia infantil, desenvolvimento da identidade na adolescência e adultez jovem ou com o envelhecimento bem-sucedido. Nesta perspectiva, as memórias de eventos marcantes permitem ao sujeito definir e reconhecer a sua própria experiência e expressar-se a respeito da sua trajetória singular (Gauer & Gomes, 2008).

A este nível, importa referir a questão da amnésia infantil que consiste num padrão marcado de esquecimento para os acontecimentos ocorridos na infância, sendo explicada através de uma função exponencial em que a diminuição do número de memórias é diretamente proporcional à idade do sujeito. Até alcançar a idade escolar as crianças têm narrativas fragmentadas e incoerentes, que são posteriormente trabalhadas e desenvolvidas consoante a criança estabelece redes de interação e diálogo, explicando-se, assim, a emergência demorada da memória autobiográfica ao longo da infância (Gonçalves, 2007).

De acordo com a teoria sociocultural, a memória autobiográfica emerge de forma gradual e contínua por volta dos três/quatro anos de idade. Embora esta teoria contemple vários

fatores para o surgimento desta memória, a importância da língua e das conversas acerca do passado entre pais e filhos assumem papéis centrais. Esta interpretação vai no sentido de se considerar a linguagem, vital para o desenvolvimento de uma representação de memória coerente e estruturada e não apenas para a transmissão das memórias (Wareham, 2007).

Além disso, as conversas entre pais e filhos sobre acontecimentos quotidianos constituem um meio fundamental através das quais a memória autobiográfica é construída. Ao participar regularmente em conversas com outros mais experientes, as crianças internalizam a memória, o *self* e outras competências de representação que estão agregadas à sua prática e extensão. A qualidade destas conversas determina a extensão com que ocorre a internalização das memórias. Neste sentido, os teóricos socioculturais propõem que o desenvolvimento da memória autobiográfica ocorre dentro de trocas sociais entre pais e filhos (Wareham, 2007), na medida em que as conversas que as crianças têm com os pais sobre experiências passadas são uma importante fonte de memória autobiográfica (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007).

A literatura evidencia que as recordações verbais das crianças, no que concerne a eventos simples no relacionamento com um familiar adulto, se iniciam entre os dezasseis e os vinte meses de idade. A partir dos trinta meses verifica-se uma maior capacidade para aceder a experiências, embora simples, ocorridas há mais tempo, uma vez que começa a manter o foco na produção de um evento vivenciado e a falar, espontaneamente, sobre ele. Todavia, a capacidade para ordenar temporariamente uma série de eventos remotos desenvolve-se mais tarde (Cleveland & Reese, 2005).

Fivush e Nelson (2004) consideram os anos pré-escolares como a época na qual a criança se torna psicologicamente mais organizada e capaz de estruturar memórias numa história de vida. Estes autores defendem que é no período entre os dois e os cinco anos de idade, que a sequência de eventos se complexifica e passa a ser hierarquicamente integrada, bem como ocorre um incremento na sua autonomia para estruturar as recordações. Wareham (2007) refere que o período entre os três e os seis anos de idade constitui um momento crítico para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Segundo o autor, as competências de memória, incluindo aquelas que sustentam a memória autobiográfica, desenvolvem-se neste período, de tal forma que com quatro e cinco anos as crianças são, geralmente, capazes de recordar e relatar experiências das suas vidas que ocorreram pelo menos um ano antes.

Wareham (2007) refere que o desenvolvimento do *self* cognitivo das crianças é a chave para o início do desenvolvimento da memória autobiográfica. Este conceito, que se desenvolve gradualmente ao longo da infância, designa a compreensão que as crianças têm de si como seres únicos, pensadores e conhecedores. De acordo com este autor, sem um sentido de *self* não existe nenhum quadro pessoal de referência para que as memórias pessoais possam ser armazenadas como memória autobiográfica.

Kulkofsky & Koh (2009) defendem que a memória autobiográfica apenas se encontra formada de forma semelhante à do adulto entre os nove e onze anos. Por volta dos dez anos a criança passa a ter a representação de acontecimentos que lhe permite integrar episódios temporalmente próximos numa narrativa estruturada por objetivos, consolidando-se durante

a adolescência. Apesar de a memória autobiográfica ser considerada um processo complexo que se inicia desde o nascimento, é na adolescência que este processo se torna mais elaborado. Os indivíduos acumulam informações pessoais desde a infância, que ficam armazenadas de forma a poderem ser acedidas e analisadas de maneira mais complexa a partir da adolescência (Habermas & Bluck, 2000).

Em suma, fatores como a competências de linguagem, capacidade narrativa, compreensão de si mesmo e uma compreensão da mente podem ser associados com o surgimento da memória autobiográfica. Além disso, cada um desses fatores tem sido associado com a participação ativa das crianças nas interações narrativas suportadas pelos pais ou por outros adultos. Nesta linha, apesar do desenvolvimento cognitivo depender de fatores biológicos, as conversas dos pais com os filhos são um meio fundamental para a construção da memória autobiográfica. Assim, o desenvolvimento desta memória ocorre quando os adultos conduzem as crianças para interações que lhes proporcionam algo para além do que elas eram capazes de alcançar por si próprias (Wareham, 2007).

## **2. Reminiscência**

A reminiscência e a memória autobiográfica encontram-se intimamente relacionadas (Webster, 2003). A memória autobiográfica constitui a matéria-prima da revisão de vida e das reminiscências (Wong, 1995), sendo uma memória para os eventos de vida e estando relacionada com os objetivos pessoais, emoções mais intensas e significados pessoais e dependente da capacidade do indivíduo para colecionar, armazenar e recuperar os eventos (Eysenck & Keane, 2000). Bluck e Levine (2000) consideram a memória autobiográfica como um sistema que codifica, armazena e guia a recuperação de toda a informação episódica relacionada com as experiências pessoais, enquanto a reminiscência como uma forma de aceder a essas informações para a sua utilização. Assim, a reminiscência é o ato ou processo de recordar episódios, particulares ou genéricos, presentes na memória autobiográfica. Para Webster (1994) esta forma particular de recordação permite aceder a um número significativo de memórias autobiográficas a fim de serem revistas, repetidas, interpretadas e, muitas vezes, partilhadas com outras pessoas.

O processo de reminiscência e a memória autobiográfica foram investigados de formas muito distintas. Enquanto a memória autobiográfica foi investigada em contextos mais controlados de laboratório e com tarefas delimitadas e específicas, a reminiscência tem sido estudada em ambientes práticos e clínicos, sendo o seu impacto terapêutico analisado ao nível do bem-estar e da adaptação. Por outro lado, a memória autobiográfica foi investigada em pessoas de várias faixas etárias, enquanto a reminiscência foi estudada, maioritariamente, em idosos. Outra diferença é que quando se fala em memória autobiográfica faz-se referência a um processo no qual os indivíduos recuperam informação que possuem sobre um determinado acontecimento da sua vida. Já a reminiscência refere-se

também a um processo de interpretação e avaliação desse acontecimento a partir da perspectiva atual da pessoa (Afonso, 2011).

## **2.1. Reminiscência: Conceito e Contextualização teórica**

O estudo da reminiscência mostra-se complexo e multidisciplinar e, mesmo os benefícios empíricos são, por vezes, dificilmente enquadrados e comprovados quer no âmbito clínico quer no âmbito da investigação científica (Wang, 2007). As tarefas de recuperação de acontecimentos do passado pessoal constituem uma forma omnipresente e fundamental da memória episódica. Através da reminiscência é possível recuperar conteúdos autobiográficos que facilitam muitas das suas principais funções psicológicas e sociais (Robitaille, Cappeliez, Coulombe & Webster, 2010).

O estudo da reminiscência tem apresentado resultados contraditórios desde a sua génese (Wang, 2007). Inicialmente, a reminiscência era associada a senilidade e origens da demência, existindo apenas uma compreensão rudimentar deste processo. Falar acerca do passado era ativamente desencorajado (Coleman, 2005). Tradicionalmente, os investigadores da área da reminiscência têm sido caracterizados por gerocêntricos (Webster, 2003), uma vez que a velhice tem sido estereotipicamente considerada como a idade mais propícia para a reminiscência (Cappeliez, Rivard & Guindon, 2007).

Mais tarde, foram relatados benefícios inerentes à reminiscência como forma terapêutica não específica da idade (Wang, 2007), verificando-se a emergência do reconhecimento contemporâneo do valor da perspectiva da reminiscência ao longo do ciclo vital. Os estudos aferem que a reminiscência é melhor conceptualizada como um fenómeno ao longo da vida e representada por um metamodelo contextual (Webster, 2003). Variáveis como as circunstâncias de vida e as características da reminiscência da pessoa representam determinantes mais importantes para a frequência da reminiscência, em comparação com a idade em concreto (Cappeliez, Rivard & Guindon, 2007).

O conceito de reminiscência como recuperação de acontecimentos autobiográficos do passado pode estar associado a distintas perspectivas. Já na antiga Grécia, Platão apresenta uma teoria sobre reminiscência, sendo um complemento à teoria socrática do conhecimento, cuja ideia central é a de que “conhecer é recordar”. No âmbito da psicologia, podemos enquadrar a reminiscência na teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson, teorias cognitivas e de construtos pessoais. Um dos autores a destacar neste âmbito é Butler, que propõe a reminiscência de acontecimentos do passado como um importante recurso de mestria, sabedoria e gratificação, que capacita a pessoa para lidar com os desafios presentes e futuros (Afonso, 2011).

Numa perspectiva histórica, é geralmente aceite que a investigação no campo da reminiscência teve a sua génese em simultâneo com o conceito de “revisão de vida”, sendo os dois conceitos apresentados, numa fase inicial, como fenómenos associados e aplicados sobretudo aos idosos (Butler, 1974). A reminiscência era, nessa altura, definida como o processo de recordação de experiências passadas e eventos sendo, frequentemente, usada

como uma ferramenta terapêutica. A partir da década de 90, adotou-se uma abordagem mais acadêmica do fenômeno de “reminiscência” e “revisão de vida” (Merriam, 1993). Passou-se a considerar que estes conceitos são distintos, na medida em que o primeiro remete para um processo natural de evocação do passado, que permite fazer um balanço de vida e, hipoteticamente, resolver conflitos. Em contrapartida, a revisão de vida é um método mais estruturado que envolve localização, reavaliação e eventual resolução de problemas e conflitos passados; um enquadramento cronológico da história de vida (Gonçalves, 2007).

Assim, para Butler a revisão de vida é um processo normativo do desenvolvimento da pessoa. Erikson (1963), por sua vez, discute a importância da reminiscência, associando-a com uma importante tarefa psicossocial que permite ao sujeito alcançar um sentido de integridade na velhice. Partindo das ideias de Erikson e Butler, a reminiscência foi pesquisada, investigada e aplicada por vários autores (Afonso, 2011).

A partir desta década passou-se a evidenciar uma maior clareza na abordagem teórica da reminiscência, e um crescente interesse no próprio fenômeno e, conseqüentemente, um alargamento do campo de estudo a diferentes grupos etários e a adoção de novos formatos. Mais recentemente, a reminiscência foi definida como sendo relativa às memórias pessoais de um passado distante, consistindo em memórias de longo prazo de eventos em que o sujeito foi participante ou observador. A reminiscência parece ter uma componente emocional, ou seja, relaciona-se com o bem-estar emocional da pessoa. O conceito atual refere-se a uma forma particular de recuperação de memórias autobiográficas, consistindo num processo onde estas memórias são significativamente acedidas para serem revista, construídas e repetidas (Wong & Watt, 1991). Este processo de recuperação e de reconstrução das memórias autobiográficas ocorre naturalmente em qualquer idade (Webster, 1998).

A reminiscência remete, assim, para um tipo de recordação onde nos lembramos, interpretamos e, muitas vezes, partilhamos memórias pessoalmente significativas, utilizando para isso a memória autobiográfica desenvolvida ao longo da vida. Estas memórias autobiográficas podem diversificar quanto à especificidade, detalhe e realismo com que são invocadas, ou seja, podem ir desde acontecimentos específicos e pormenorizados a impressões gerais de períodos de vida ou temas que compõem uma história de vida inteira (Bryant, Smart & King, 2005). Para este processo não é necessário que exista uma lógica ou sequência dos temas recuperados (McMahon & Rhudick, 1964). Podem, igualmente, ter sido ou não previamente esquecidos, sendo acompanhados pela sensação de que os episódios recuperados são acontecimentos verídicos das experiências originais (Bluck & Levine, 2000). Além disso, são construídas, de certa forma, em tempo real, na medida em que uma memória é experienciada em função da situação social atual e do estado de humor patente no momento em que a recordação é processada (Bryant, Smart & King, 2005).

A este nível é pertinente referir-se o fenômeno da Memória Congruente com o Humor que define, pela tendência de codificar ou recuperar materiais consistentes com o estado afetivo em que o indivíduo se encontra (Albuquerque & Santos, 2000). Este processo potencializa, assim, um aumento da recuperação de materiais com a mesma valência afetiva

do estado de humor atual da pessoa (Pergher, Grassi-Oliveira, Ávila & Stein 2006). Eysenck e Keane (2000) defendem que o processo de memória congruente com o humor ocorre sob a influência da maior parte dos estados de humor, sendo, contudo, potencializada em casos onde a valência ou o tom emocional da informação seja elevado, ou seja, onde a informação se encontre intensamente carregada de emoção.

A reminiscência traduz-se no ato volitivo ou não intencional do indivíduo recordar memórias de si (Bluck & Levine, 2000) ou factos da sua vida, desde a infância, podendo ser utilizada numa tentativa de identificar as matrizes de um quadro patológico ou no autodescobrimento, privilegiando a relação entre conhecimento, memória e recuperação. Literalmente, a reminiscência significa evocar, lembrar, recordar ou trazer à memória, por outras palavras o vocábulo nomeia o ato de algo entrar de novo na memória. É de salientar que este conceito não pode ser confundido com meras recuperações de eventos e informações periféricas ou superficiais (Carneiro, 2008), pois a reminiscência poderia cair num espectro entre a simples recordação das experiências passadas e a avaliação da tomada de significado sobre o passado (Cosley, Sosik, Schultz, Peespati & Lee, 2012), na medida em que o ato de recordar implica a procura da verdade (Carneiro, 2008). A reminiscência pode ser especialmente útil como um meio de estimular a utilização, a longo prazo, de sistemas para recordar e refletir (Cosley et al., 2012).

O construto da reminiscência tem sido definida como a recordação verbal ou silenciosa de acontecimentos de vida pessoais, seja sozinho, com outra pessoa ou num grupo de pessoas (Elford, Wilson, McKee, Chung, Bolton & Goudie, 2005), ou seja, estas memórias podem ser mantidas para si ou comunicadas aos outros (Cappeliez, Rivard & Guindon, 2007), permanecendo privadas ou tornando-se partilhadas (Bluck & Levine, 2000). Este processo de pensar ou contar a alguém acerca das suas experiências passadas (Cappeliez, O'Rourke & Chaudhury, 2005) com significado pessoal (Pinquart & Forstmeier, 2012) e, portanto, de aceder ao passado permite que a pessoa atribua significado e valor aos seus acontecimentos de vida (Elford et al., 2005). A reminiscência é o processo através do qual um indivíduo recorda acontecimentos anteriores, pessoas e incidentes, podendo ser utilizada para relacionar o presente com um acontecimento passado semelhante. Em função deste processo reflexivo a pessoa é capaz de recordar memórias e recapturar as emoções associadas, partilhar a sua experiência e conhecimentos com os outros (Pinquart & Forstmeier, 2012).

A reminiscência é considerada uma atividade valiosa, na qual as pessoas participam de forma informal e espontânea, podendo ser acionada por pistas externas e, muitas vezes, atendida de modo não consciente, sendo integrada como parte das suas vidas quotidianas (Bryant, Smart & King, 2005). Encontra-se, também, relacionada com a recuperação de estímulos individuais, ocorrendo como resultado de uma estratégia de codificação da informação dos sujeitos. Durante a fase de recuperação, os indivíduos combinam estas estratégias para aumentar a probabilidade de recordar os novos estímulos e reduzir a perda de outros (Remigio, 2010).

## 2.2. Funções da Reminiscência

A investigação neste campo demonstra que a reminiscência é um conceito multifacetado, que surge através de processos variados e existem diversos tipos de reminiscência tendo em conta a sua função. Todavia, parece ainda não haver consenso no estabelecimento de uma tipologia (Wong & Watt, 1991).

Webster e Haight (1995) defendem a existência de diferentes tipos de reminiscência que apresentam, potencialmente, distintas consequências psicológicas. O recurso ao passado pode promover a manutenção da identidade, a estabilidade do *self* vs mudança e desenvolvimento (Coleman, 2005). Uma das categorizações possíveis contempla três tipos de reminiscências: 1) contagem de histórias, com intuito de promover a autoestima e a função social da narrativa; 2) a reminiscência como matéria de revisão de vida e 3) a defensiva, com a função de diminuir a ansiedade associada ao declínio, através da glorificação do passado e depreciação do presente. No mesmo sentido, é identificada uma tipologia composta por reminiscência informativa, revisão avaliativa de vida e reminiscência obsessiva (Wong & Watt, 1991).

Em contrapartida, são identificados quatro tipos de reminiscências, nomeadamente a Reminiscência Simples, (memórias não dirigidas e fundamentalmente automáticas); Reminiscências Narrativas (recordação de experiências passadas com a utilização da imaginação); Reminiscências Informativas (relacionadas com o ensino ou entretenimento); e Revisão de Vida (análise e avaliação no ato de recordação), estando esta tipologia centrada na utilização da reminiscência (Gibson 2004). É, igualmente, considerada uma tipologia mais alargada englobando seis tipos de processos de reminiscência, como a contagem de histórias, material para a revisão de vida, reminiscência defensiva, informativa, avaliativa e obsessiva. A reminiscência encarada segundo estes termos é encarada como parte de um processo mais amplo, adotando uma perspetiva desenvolvimental (Molinari, Cully, Kendjelic & Kunik, 2001).

Wong e Watt (1991) apresentam uma das propostas mais utilizadas e investigadas no âmbito da reminiscência. Eles enfatizam o carácter multidimensional da reminiscência, definindo seis diferentes tipos, mas não os considerando todos adaptativos (Afonso, 2011). A reminiscência pode ser empregue para descobrir o significado e continuidade (integrativa), recordar experiências passadas para resolver e lidar com os problemas atuais (instrumental), fornecer uma história instrutiva (transmissível) ou uma história descritiva (narrativa), escapar ao presente e debruçar-se sobre os bons momentos passados (escapista) ou ruminar sobre eventos perturbadores não resolvidos no passado (obsessivo) (Cappeliez, Rivard & Guindon, 2007). Seguidamente serão descritos de forma mais pormenorizada.

A Reminiscência Integrativa tem como principal função obter um sentido de autovalor, coerência, reconciliação com o passado (Wong & Watt, 1991), resolução de conflitos (Webster, 2003) e aceitação do eu e dos outros (Afonso, 2011). Encontra-se associada à autocompreensão, autoestima, satisfação de vida e significado pessoal (Wong & Watt, 1991), o que facilita na atribuição de significado ao passado e envolve trabalhar sentimentos de culpa (O'Leary & Nieuwstraten, 2001). Assim, tem sido definida como um processo no qual os indivíduos tentam aceitar os acontecimentos negativos do passado e reconciliar as

discrepâncias entre o ideal e a realidade, identificar padrões de continuidade entre o passado e o presente. Este tipo de reminiscência está orientado por fatores internos, relacionando-se com o crescimento do *self* e conflitos emocionais (Bohlmeijer, Westerhof & Jong, 2008).

A reminiscência Instrumental, relacionada com a recuperação de estratégias adquiridas anteriormente para resolver problemas atuais, de planos anteriores e de atividades direcionadas a metas (Webster, 2003), está orientada para a ação e foca as estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades e fracassos na vida, criando novas possibilidades de realização (Bohlmeijer, Westerhof & Jong, 2008). Como tal, atua como um amortecedor contra o *stress* emocional, englobando a forma como a pessoa recorda os esforços passados no confronto com situações difíceis, a fim de ajudar a resolver uma dificuldade presente (O'Leary & Nieuwstraten, 2001). A reminiscência Instrumental contribui para a percepção subjetiva de competência, continuidade e controlo interno, implicando o uso de estratégias de coping focadas na resolução dos problemas (Wong & Watt, 1991).

As funções Transmissivas ou Interpessoais relacionam-se com a transmissão de heranças culturais e de legado pessoal que inclui referências à cultura e práticas de épocas passadas, valores e sabedoria. O facto de se contar histórias ou experiências associa-se positivamente com a adaptação do indivíduo aos seus desafios e com funções socioculturais (estabelecimento de laços socioafetivos), para além das funções psicológicas, no sentido de promoção da autoestima (Wong & Watt, 1991). Esta função tem patente uma preocupação moral (O'Leary & Nieuwstraten, 2001) e tende a beneficiar quem ouve (Afonso, 2011). Outro tipo remete para a Narrativa, que se relaciona com a representação descritiva e não interpretativa ou avaliativa do passado, tendo como função o fornecimento de informação biográfica de rotina (e.g. data e local de nascimento) ou o recontar “anedotas” passadas que possam provocar interesse na audiência (Wong & Watt, 1991), restringindo-se a relatos descritivos e factuais do passado para fornecer informação (O'Leary & Nieuwstraten, 2001).

A Reminiscência Escapista ou Defensiva caracteriza-se por uma tendência para glorificar o passado em detrimento do presente, podendo ajudar a fortalecer a autoestima face a eventuais perdas ou declínio (Wong & Watt, 1991), uma vez que o indivíduo obtém emoções positivas e atenua o *stress* presente (Afonso, 2011). Assim, tende a adquirir a qualidade de fantasia, podendo ser vista como benéfica pelo orador por permitir fugir a um presente mais sombrio, sendo no entanto experimentado somente por períodos temporários (O'Leary & Nieuwstraten, 2001). Todavia pode ser prejudicial quando interfere com o funcionamento atual (Afonso, 2011). Por fim, as Reminiscências Obsessivas são acompanhadas por sentimentos de culpa e desespero face ao passado e induzem a persistentes ruminações sobre eventos desagradáveis e perturbadores (O'Leary & Nieuwstraten, 2001). Esta função reflete uma falha na integração de experiências problemáticas. Em contrapartida, pode ter um papel positivo por alertar para um conflito não resolvido e motivar a sua resolução (Afonso, 2011).

As tentativas para operacionalizar as medidas das diferentes funções destacaram associações positivas e negativas dos distintos tipos de reminiscência (Coleman, 2005). Assim, os tipos de reminiscência designados por instrumental e de integração são considerados

adaptativos e fomentadores de bem-estar (Afonso, 2011), enquanto a reminiscência obsessiva o oposto, uma vez que se caracteriza por recordações não controladas (Coleman, 2005).

Webster (1994) propôs uma taxonomia, baseada na análise fatorial de um questionário de 43 itens, *Reminiscence Functions Scale*, composta por oito fatores (Webster, 1998). Esta escala avalia as diferentes funções ou propósitos subvencionados pela reminiscência (Robitaille et al., 2010), ou seja, permite identificar a frequência com que as pessoas recordam com uma determinada função em particular (Webster, 2003).

Os fatores serão seguidamente apresentados: 1) Redução do Aborrecimentos é respeitante à utilização das memórias para preencher um vazio de estimulação ou interesse (Robitaille et al., 2010) e ocorre como forma de passar o tempo (Afonso, 2011); 2) Preparação para a Morte remete para o recurso às memórias para lidar com os pensamentos referentes ao final de vida (Robitaille et al., 2010) e contribui para um sentimento de encerramento e calma (Webster, 2003); 3) Identidade relaciona-se com o recurso à reminiscência como um mecanismo que permite o autoconhecimento ao longo do ciclo vital (Afonso, 2011), bem como procurar coerência, valor e significado para a vida (Robitaille et al., 2010).

A Resolução de Problemas (4) possibilita a utilização da reminiscência para recuperar estratégias de resolução de problemas para lidar com situações atuais; 5) Conversação refere-se à recuperação de acontecimentos do passado para manutenção de vínculos informais com as pessoas que rodeiam o indivíduo (Afonso, 2011), ou seja, à comunicação de memórias pessoais como forma de envolvimento social (Robitaille et al., 2010), sem intenção avaliativa ou instrutiva (Cappeliez & Robitaille, 2010).

A Manutenção de Intimidade (6) relaciona-se com a recuperação de aspetos e episódios de interação, quando se está ou não a interagir com as pessoas implicadas nesses acontecimentos, como forma de recordar amigos; 7) Ressurgimento da Amargura remete para a recuperação de episódios em que a pessoa considera ter sido tratada de forma injusta, podendo provocar e manter pensamentos e emoções negativas referentes a outras pessoas (Afonso, 2011), estando associado com a ruminação de memórias relativas a circunstâncias difíceis de vida, oportunidades perdidas ou adversidades vivenciadas (Robitaille et al., 2010); 8) no fator Ensinar/Informar a reminiscência é encarada como uma forma de transmitir aos outros conhecimentos importantes sobre a vida e sobre o próprio (Afonso, 2011), consistindo num tipo de narrativa instrucional com a finalidade de ensinar as pessoas mais jovens sobre os valores culturais (Webster, 1998, 2003).

### **2.3. Cultura, Género e Reminiscência**

Os estudos têm apontado, predominantemente, para o carácter social de reminiscência. O ato de partilhar as histórias de vida com os outros faz com que as memórias nelas patentes adquiram significado pessoal para a pessoa, assim como possibilita a reinterpretação e reavaliação das experiências prévias de modo a desenvolver novos significados. Neste sentido a reminiscência autobiográfica constitui um processo crucial para a compreensão do mundo envolvente, pois é, basicamente, através das narrativas autobiográficas, construídas em

função das interações sociais, que a pessoa formula o significado pessoal e a compreensão emocional do evento experienciado, contribuindo para a evolução do sentido de *self* ao longo do ciclo de vida (Fivush, 2007).

A partilha de histórias pessoais ou a evocação interna de acontecimentos passados são fatores transversais aos diversos contextos sociais e culturais, ao longo de diferentes épocas históricas. No entanto, as características subjacentes ao processo de pensar sobre o passado são moldadas por fatores sociais, familiares, culturais e até mesmo históricos, através da interação prolongada do sujeito com o seu mundo, num processo que evolui e se altera consoante a maturação, sendo um produto combinado do sujeito e do seu meio (Gonçalves, 2007). Tanto a recuperação de acontecimentos como o contexto cultural influenciam a forma como se recorda e o motivo (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010). O contexto histórico e cultural em que o indivíduo se insere pode ser facilitador ou inibidor da recuperação de memórias autobiográficas. Embora habitualmente se associe este processo a uma função puramente psicológica, resultante da personalidade e das experiências de vida, as funções da reminiscência podem variar com as características sociais do indivíduo, eventos de vida, normas sociais e/ou circunstâncias sociais e culturais em que se insere (Wink & Schiff, 2002).

O modelo que mais permite a integração da reminiscência é o contextualista, que apresenta o organismo e o contexto em interação e interdependentes. A este nível, é possível perspetivar hierarquias de influências para o comportamento de reminiscência, desde o nível macro (e.g. contexto histórico) até ao nível micro (e.g. diferenças de género), que condicionam quer a estrutura quer a funcionalidade das histórias recuperadas. O enquadramento social e cultural condiciona as interpretações realizadas das experiências pessoais e, como tal, é o contexto que lhes permite atribuir significado e coerência. Deste modo, tanto a estrutura como as funcionalidades subjacentes à reminiscência são reguladas e moldadas em função das expectativas e limites sociais, bem como da situação histórica, revestindo-se, este processo individual, de significado social e de partilha cultural. No que diz respeito à questão da etnia, é defendido que a partilha de histórias comuns a um grupo habitualmente marginalizado tem como intuito o estabelecimento de laços entre os seus elementos e a projeção de uma imagem mais coesa e eficaz (Gonçalves, 2007).

Relativamente às diferenças entre o género feminino e masculino na recuperação de memórias pessoais passadas, parecem estar associadas aos papéis de género, tipificados desde a infância, através dos diálogos, múltiplas interações e práticas. As mulheres tendem a passar mais tempo a pensar sobre o passado e apresentam intenções distintas, ou seja, enquanto os homens pensam sobre o seu passado como meio de escapar ao presente, as mulheres fazem-no para ganhar *insight* sobre problemas atuais. Quanto à sua flutuação ao longo do ciclo de vida, a reminiscência não é um processo exclusivo de etapas mais avançadas de vida. O enquadramento da reminiscência numa perspetiva desenvolvimental potencia a sua compreensão, uma vez que a partilha de histórias pessoais não surge de repente, num vácuo social e pessoal, sendo antes construído ao longo do ciclo de vida (Gonçalves, 2007).

## **2.4. Reminiscência ao longo do Ciclo de Vida**

A reminiscência ainda que não seja exclusiva de uma etapa específica de vida, torna-se progressivamente mais presente à medida que o sujeito envelhece (Gonçalves, 2007). A íntima relação entre reminiscência e memória autobiográfica é bem visível quando perspetivamos a reminiscência ao longo do ciclo vital, na medida em que a evolução de uma tem implicações no desenvolvimento da outra.

Os estudos evidenciam que este processo se inicia muito cedo no desenvolvimento do ser humano (Fivush, 2007), começando as crianças a contar eventos passados praticamente logo que aprendem a falar e, inclusivamente, as crianças conseguem recuperar acontecimentos durante longos períodos de tempo. Todavia, nas crianças mais pequenas estas conversas tendem a ocorrer por iniciativa dos adultos (Fivush, 1989) e as referências ao passado podem ser apenas passageiras (Fivush, 2007). As crianças vão aprendendo as formas convencionais de narrativa para falar sobre eventos passados, a partir da sua participação nestas primeiras conversas guiadas pelos adultos (Fivush, 1989).

Crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos são capazes de se envolverem em conversas detalhadas relativas a acontecimentos passados, apesar de ainda dependerem dos adultos para lhes fornecer a maior parte da estrutura e do conteúdo necessário. No final dos anos pré-escolares, as crianças já se encontram aptas para narrar de modo relativamente coerente uma situação pessoal que tenham experienciado (Fivush, 2007). A probabilidade da criança falar sobre acontecimentos que foram interessantes, engraçados ou assustadores é maior, só se tornando significativo quando é colocado numa perspetiva que lhe permite avaliar a significância pessoal da situação (Fivush, 1989).

Considera-se que a reminiscência acerca das emoções desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do *self* psicológico (Bergen & Salmon, 2010b), pois fornece uma interpretação apropriada para os sentimentos sobre as reações emocionais relacionadas com os acontecimentos de vida experienciados (Fivush, 1989), uma vez que o significado pessoal emerge a partir das emoções, motivações e objetivos construídos em interação com os outros no mundo (Bergen & Salmon, 2010b). Todavia, as crianças tendem a recorrer em menor grau à linguagem emocional quando discutem o passado, comparativamente com a que utilizam quando falam sobre o presente. Estes dados podem ser explicados pelo facto de que quando debatem o presente, as crianças referem-se a emoções que estão a ser experienciadas, já quando discutem o passado, a criança tem de recriar a reação emocional vivenciada no momento do evento já ocorrido (Fivush, 1989).

A capacidade para partilhar histórias coerentes apenas se torna possível quando se encontra reunido um conjunto de fatores inerentes à criança em si (e.g. surgimento de competências metacognitivas, capacidade de construção das narrativas pessoais e desenvolvimento do autoconceito) e ao contexto em que se insere, com especial destaque para os estilos parentais de debater o passado. Importa salientar que as características do contexto familiar e social, em que a criança se desenvolve e matura, são essenciais para definir os parâmetros e as características do seu estilo de recuperação do passado. Ao longo

do ciclo vital, as funções associadas ao ato de pensar sobre o passado vão-se alterando, desde objetivos interpessoais e de socialização nos mais jovens, até propósitos intrapessoais e de resolução de conflitos em momentos posteriores da vida (Gonçalves, 2007).

Em suma, a reminiscência é um aspeto importante da vida das pessoas e desempenha uma variedade de objetivos (Cosley et al., 2012), uma vez que ajuda as pessoas a manter relacionamentos com pessoas próximas, afastadas ou que já faleceram, trabalhar através de eventos passados e utilizá-los de forma a proporcionar sentido ao presente e auxiliar as pessoas a contar histórias consistentes sobre suas próprias vidas e identidades (Bryant, Smart & King, 2005). Através dela fala-se acerca de experiências de vida e de histórias do passado que definem a pessoa (Fivush, 2007), contribuindo positivamente para o desenvolvimento da autoestima, do conhecimento de autorreferencia (O'Leary & Nieuwstraten, 2001) e para promover da autoaceitação e a saúde psicológica (Pinquart & Forstmeier, 2012).

A reminiscência, enquanto processo normativo, consiste num processo natural e espontâneo de evocação de experiências passadas, às quais o sujeito associa de modo habitual dor ou prazer, isto é, conotação positiva ou negativa (Gonçalves, 2007). Nem todas as reminiscências são positivas, as pessoas também podem recuperar ressentimentos e recorrer a eles para escapar do presente. Todavia em equilíbrio é uma atividade positiva (Bryant, Smart & King, 2005). Assim, prende-se habitualmente, por uma narração de memórias autobiográficas com o objetivo de comunicar, ensinar ou informar os outros, recordando eventos positivos passados, de modo a incrementar sentimentos positivos (Pinquart & Forstmeier, 2012), uma vez que o ato de reviver as conquistas anteriores permite melhorar a identidade da pessoa (O'Leary & Nieuwstraten, 2001).

### **3. Reminiscência Conjunta**

A literatura evidencia que a memória autobiográfica e a reminiscência se desenvolvem através das conversas suportadas pelos adultos, surgindo as mães como o parceiro mais usual. Esta perspetiva socio-interacionista sugere que as crianças aprendem a falar sobre experiências pessoais em meios socialmente valorizadas, adquirindo, simultaneamente, uma forma de narrativa coerente, que auxilia a retenção e recuperação de eventos passados (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009).

A reminiscência parental apresenta um papel singular na memória autobiográfica e nas narrativas dos filhos. Assim, mesmo quando fatores como a linguagem, autoconhecimento e *status* de vinculação da criança são controlados (Leyva, Reese, Grolnick & Price, 2009) é possível encontrar uma relação entre o estilo de reminiscência parental e a memória emergente das crianças (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007). Como um dos principais benefícios da reminiscência conjunta é o desenvolvimento das competências de recordação autobiográfica, os pais podem recorrer a ela para o estimular (Kulkofsky & Koh, 2009).

### **3.1. Conceito de Reminiscência Conjunta**

A investigação no âmbito da psicologia do desenvolvimento aponta para a interação cuidador-criança como um mecanismo significativo no desenvolvimento da criança, principalmente no que concerne às conversas entre os cuidadores e as crianças acerca do passado (reminiscência conjunta). Este constructo tem sido identificado como um importante tipo de interação (Kulkofsky, 2011) e mecanismo no desenvolvimento da capacidade da criança para recordar experiências pessoais passadas (Kulkofsky, 2010), constituindo um fator crucial (Bergen & Salmon, 2010b) subjacente ao desenvolvimento da memória autobiográfica (Kulkofsky & Koh, 2009).

Por outro lado, são reconhecidas marcantes implicações no seu desenvolvimento socioemocional (Kulkofsky, 2010). A partilha de memórias conjuntas entre mãe e criança é uma área do comportamento parental que tem sido cada vez mais foco de maior interesse (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009). Este tipo de reminiscência refere-se ao esforço de dois ou mais indivíduos trabalharem em conjunto de forma a conseguirem produzir um registo comum das suas recordações. Os benefícios da recordação colaborativa para a recordação individual resultam numa melhoria da organização e de uma maior reexposição ao conteúdo a ser recordado (Basden, Basden & Henry, 2000).

### **3.2. Vantagens Desenvolvimentais do Recurso à Reminiscência Conjunta**

A reminiscência conjunta entre cuidador-criança reflete, em grande escala, objetivos sociais que constituem a principal função da reminiscência no início do desenvolvimento (Kulkofsky & Koh, 2009). Elicitando a participação das crianças na reminiscência conjunta relativa a experiências passadas, os pais têm oportunidade de apoiar e orientar as suas recuperações autobiográficas (Wareham, 2007). Segundo Reese e Cleveland (2006) os pais podem, através deste processo, ensinar às crianças associações entre a experiência e o conhecimento pessoal e, até mesmo, sobre a existência de diferentes pontos de vista sobre a mesma situação.

As investigações apontam para a probabilidade das funções de reminiscência conjunta refletirem propósitos de socialização explícitos e implícitos por parte do cuidador e, como tal, os pais podem-na usar num contexto educativo para várias formas de desenvolvimento da criança, incluindo cognitivo, social e emocional. Além disso, as conversas entre pais e filhos permitem às crianças internalizar competências sociocognitivas fulcrais (Bergen & Salmon, 2010a). Por outro lado, mediante a prática da reminiscência conjunta, as crianças aprendem a valorizar a recuperação de experiências passadas e a forma como devem falar com os outros sobre o passado (Kulkofsky & Koh, 2009).

Fivush, Marin, McWilliams e Bohanek (2009) referem que, o facto de a reminiscência ser guiada pelos pais, faz com que as crianças consigam aprender formas e funções de falar e pensar acerca do passado, de organizar e compreender as suas experiências, bem como os valores patentes na ação de as partilhar com os outros. Os estudos acerca das componentes cognitivas e socio emocionais evidenciam que as conversas diárias entre pais e filhos

pequenos parecem desempenhar um papel fundamental na promoção do desenvolvimento em vários domínios (Wareham, 2007).

Recentemente, os trabalhos relativos à variação no estilo e conteúdo de reminiscência conjunta com os cuidadores, particularmente com a mãe, têm sido relacionados com diversos resultados da criança, como a compreensão/conhecimento emocional, bem-estar emocional, vínculo de segurança, autoconceito, teoria da mente (Kulkofsky, 2011) e literacia emergente (Kulkofsky & Koh, 2009), bem como com a internalização da criança e externalização dos problemas (Kulkofsky, 2010). Dadas essas importantes consequências de desenvolvimento, os teóricos há muito que se têm focado na funcionalidade de reminiscência conjunta (Kulkofsky & Koh, 2009), considerando-a adaptativa, útil e passível de ser utilizada para alcançar objetivos específicos de socialização e referentes à vida quotidiana (Kulkofsky, 2010). Pensar sobre as experiências passada permite aos indivíduos recorrer conscientemente às recordações para atingir metas inter e intrapessoais (Kulkofsky, 2011).

Quando os pais recordam com os seus filhos devem encontrar uma maneira de os ajudar a recuperar e organizar os seus acontecimentos de vida passados. Este processo inclui auxiliar a criança a narrar a ação da história e a comunicar a sua experiência subjetiva em relação ao evento (Reese, Leyva, Sparks & Grolnick, 2010). As conversas entre pais e filhos sobre as experiências da criança desempenham um papel significativo na compreensão dos acontecimentos e na formulação das expectativas em relação aos cuidadores (Reese, 2008).

A mãe, em particular, parece contribuir em grande escala para a formação e desenvolvimento da memória autobiográfica da criança (Reese, 2008). Os pais falam frequentemente sobre o passado como uma ferramenta de conversação, como um meio para ajudar as crianças a construir, manter e fortalecer os relacionamentos, e como um estratégia de resolução de problemas do quotidiano, o que permite explicar as atividades em curso, orientar o comportamento e regular as emoções da criança. Falar sobre o passado constitui uma forma de construir a identidade da criança, desenvolver as capacidades de memória e um meio específico de ensinar as crianças a recordarem (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009).

A reminiscência parental tem como intuito levar os filhos a participar ativamente, de forma que a reminiscência parece ter uma finalidade em si e por si. Estes pais focam-se no processo de ativar a construção de memórias e pretendem que os seus filhos recuperem acontecimentos específicos por determinadas razões, na medida em que o passado é útil para clarificar ou adicionar algo ao presente (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007). Os pais que oferecem, em grande escala, suporte nas conversas iniciais com os filhos fornecem estrutura e conteúdo narrativo, bem como a orientação para as tarefas, acompanhamento e *feedback*. Este suporte deve ser continuamente revisto, a fim de responder às progressivas capacidades de memória das crianças. Ao facilitar a discussão pais-filho, os pais são capazes de construir uma história coerente recorrendo, muitas vezes, ao mínimo de informação com que os seus filhos contribuem para a discussão, assim como orientá-los na representação das suas experiências de uma maneira organizada e coerente (Wareham, 2007).

Em função da interpretação dos pais acerca do objetivo de reminiscência, estes concentram-se em diferentes graus no processo de recordar ou no resultado dessa mesma ação, com implicações significativas para o seu apoio familiar ou no controlo da autonomia das crianças. Os estilos parentais referentes às conversas sobre as experiências passadas influenciam o desenvolvimento das competências narrativas das crianças, especialmente em termos de duração ou extensão das narrativas, quantidade de informação e referências aos contextos (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007).

### **3.3. Funções da Reminiscência Conjunta**

Os pais tendem a envolver-se frequentemente em processos de reminiscência com os seus filhos fazendo-o por diversificadas razões (Kulkofsky & Koh, 2009), podendo passar pelo estabelecimento de ligações sociais ou emocionais (Fivush & Vasudeva, 2002). Os pais parecem ajustar o apoio de autonomia, conteúdo social, conteúdo valorativo, conversa didática e especificidade da reminiscência com base no objetivo particular a que se propõem quando recorrem a este processo. Assim, quando se relacionam com seus filhos incluem maior nível de conteúdo social do que quando o objetivo é ensinar, em que se centram mais em conteúdos didáticos (Kulkofsky, 2011).

A literatura sugere que a reminiscência conjunta desempenha funções desenvolvimentais e que não se restringe às três funções básicas da reminiscência: social, *self* e diretiva. Em relação a estas três funções, pode-se utilizar a reminiscência conjunta para ajudar a construir e manter relacionamentos entre o cuidador e a criança, bem como entre a criança e outras pessoas, refletindo a função social da memória autobiográfica. Os pais podem, também, recorrer a esta forma de reminiscência para socializar e ensinar expectativas comportamentais infantis, o que reflete funções diretivas. A reminiscência conjunta pode, ainda, ser utilizada como um meio para construir um sentido culturalmente apropriado de si e ajuda a desenvolver um senso de *self* ao criar uma história social partilhada entre a criança e o cuidador, resultando numa ligação cuidador-criança (Kulkofsky & Koh, 2009).

Além disso, a reminiscência conjunta auxilia a função de regulação da emoção, ajudando as crianças a avaliar os aspetos emocionais das suas experiências (Kulkofsky & Koh, 2009). Segundo Tugade e Frederikson (2007) quando as crianças têm boas competências de autorregulação emocional, encontram-se mais motivadas para a aprendizagem, sentem-se competentes e têm boa autoestima, desenvolvendo relações positivas com os colegas e adultos e sendo menos vulneráveis a problemas interpessoais e emocionais no futuro.

A reminiscência conjunta parece conter, igualmente, componentes exclusivos, ou seja, são apresentadas sete funções para a reminiscência conjunta na primeira infância (Kulkofsky & Koh, 2009; Kulkofsky, 2010), nomeadamente vínculo criança-cuidador, desenvolvimento de competências de memória, manutenção de relacionamentos com os seus pares, lições educativas e diretivas comportamentais, controlo emocional, construção da interdependência e diversão (Kulkofsky, 2011). Os estudos consideram que os objetivos desta reminiscência são relativamente estáveis ao longo da primeira infância e entre géneros (Kulkofsky, 2010).

Relativamente ao vínculo, considera-se que a reminiscência conjunta constitui um meio de se relacionar com a criança, permitindo que o cuidador a compreenda melhor e a ajude a experimentar emoções positivas. A função referente às competências de memória permite testar a memória da criança e ensiná-la a recordar, enquanto a de manutenção dos relacionamentos de pares diz respeito à resolução de conflitos e reparação de relações entre a criança e os seus pares (Kulkofsky, 2010), constituindo um meio para construir e fortalecer as relações entre a criança e outros (Kulkofsky & Koh, 2009).

Numa perspetiva semelhante, são, ainda, contemplados os objetivos referentes à compreensão ou regulação emocional, que se refere ao ato de falar sobre o passado como um meio de promover emoções positivas ou para ajudar a criança a compreender, tanto os seus sentimentos, como os dos outros. Outro objetivo prende-se pelo controlo comportamental, que constitui um recurso para controlar o comportamento negativo e ensinar a criança (Kulkofsky, 2010). São também consideradas as funções de ensino/resolução de problemas (contribui para a resolução de problemas quotidianos), de *self* (ajuda a construir o sentido que a criança tem de si) e de conversação (meio de promover a conversa entre pais e filhos) (Kulkofsky & Koh, 2009).

Os resultados provenientes de uma investigação que utilizou a *Caregiver-child Reminiscence Scale* remeteram para a necessidade de se proceder a uma extensão das conceções atuais das funções da reminiscência conjunta. Isto deveu-se ao surgimento de novas funções respeitantes a objetivos de desenvolvimento do período da primeira infância. Assim, a primeira função recentemente introduzida relaciona-se com a Emocionalidade Positiva. Esta função enfatiza a ligação ou vinculação entre a criança e o cuidador, bem como a construção de um autoconceito positivo na criança. A partir do quadro teórico da vinculação, é postulado que as conceções que cada um tem de si mesmo se encontram intrinsecamente relacionadas com as conceções de cada cuidador, de tal forma que um histórico de suporte emocional positivo na interação cuidador-criança permitirá que a criança se autovalorize. A complementaridade de conceções de si e do cuidador são desenvolvidas através do discurso existente entre eles (Kulkofsky & Koh, 2009).

A segunda nova função designa-se por *self* individual em relação aos outros e foca a manutenção do relacionamento entre a criança e os outros membros da família, bem como o desenvolvimento da identidade e da autocontinuidade. O surgimento desta função remete para uma componente de socialização que enfatiza o desenvolvimento de um *self* autónomo orientado para o indivíduo. O surgimento da função emocionalidade positiva e *self* individual em relação a outros em conjunto destacam o importante objetivo de desenvolvimento que a reminiscência conjunta cumpre, ou seja, auxiliar o desenvolvimento das crianças na compreensão de si e dos outros, fazendo isso num contexto de conversação que promove a ligação e a intimidade entre a criança e seus cuidadores (Kulkofsky & Koh, 2009).

Segundo Kulkofsky e Koh (2009) a função que mais motiva a reminiscência conjunta relaciona-se com a emocionalidade positiva, fornecendo algum suporte para o ponto de vista de que as funções sociais são importantes, especialmente na primeira infância, incluindo o

vínculo cuidador-criança. Em relação à utilização da função de relacionamento de pares observa-se um aumento da sua frequência com a idade (Kulkofsky & Koh, 2009).

É possível estabelecer um paralelismo entre a reminiscência conjunta e as funções da memória autobiográfica. Neste sentido, as funções de conversação e manutenção de relacionamento caem na categoria de funções sociais, as de ensino/resolução de problemas, controlo comportamental e regulação emocional inserem-se na categoria de funções diretivas e a de *self*, como o próprio nome indica, enquadra-se na categoria de funções de *self*. As competências de memória surgem como uma nova função, sendo suscetível de ser exclusiva para o contexto da reminiscência conjunta, pois serve um objetivo de desenvolvimento. Estes resultados são consistentes com o argumento de que a reminiscência conjunta pode abranger funções similares, mas também pode variar e ir além das da memória autobiográfica dos adultos (Kulkofsky & Koh, 2009). Os defensores da teoria socio-interacionista defendem que a função social se apresenta particularmente importante numa perspetiva desenvolvimental, onde a partilha de memórias promove intimidade e ligação emocional entre pais e filhos (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009).

### **3.4. Estilo e Conteúdo de Reminiscência Parental**

A pesquisa no campo da reminiscência conjunta indica que, apesar de todos os pais contribuírem para o desenvolvimento das memórias autobiográficas dos seus filhos, há diferenças tanto no grau em que eles o fazem, como na natureza deste alicerce. Estas diferenças encontram-se refletidas pelo estilo de reminiscência dos pais (Wareham, 2007).

A maneira como os pais conversam sobre o passado com os seus filhos pré-escolares, desempenha um papel significativo no desenvolvimento da memória das histórias pessoais da criança, ou seja, na sua memória autobiográfica (Bergen & Salmon, 2010a) e influencia o modo como a criança perspetiva e avalia os acontecimentos (Fivush, 1989). Assim, as diferenças individuais na forma como os pais recordam os acontecimentos passados com os filhos estão relacionadas com vários aspetos do desenvolvimento cognitivo e socio emocional das crianças (Fivush et al., 2009).

De acordo com Bergen, Salmon, Dadds e Allen (2009) as diferenças individuais nos estilos de reminiscência dos pais têm implicações nas competências narrativas e na memória das crianças. Isto porque as conversas entre pais e filhos acerca de experiências passadas das crianças tendem a ajudá-las a representar as suas experiências como histórias narrativas organizadas e coerentes e, portanto, influencia significativamente a maneira como recordam e informam (Wareham, 2007). Nesta linha, as diferenças individuais na forma como os pais debatem os acontecimentos passados repercute-se ao nível do armazenamento de memórias autobiográficas pessoais da criança. O estilo e conteúdo da reminiscência parental têm impacto ao nível do desenvolvimento da compreensão (Wareham, 2007), regulação emocional (Fivush et al., 2009) e da compreensão da mente dos filhos (Reese & Cleveland, 2006).

A forma como os pais trabalham as memórias autobiográficas com os filhos parece ser produto da sua abordagem geral para recordar os seus objetivos, existindo efeitos claramente

diferenciais no envolvimento das crianças nas reminiscências em função das orientações dos pais nos seus diálogos. Assim, a qualidade e a quantidade de memórias pessoais das crianças pode ser afetada pelo estilo de reminiscência parental, tal como o seu interesse em proceder às reminiscências e à construção de histórias de vida pode ser influenciada pela orientação dos pais para recordar (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007).

Destaca-se, então, o facto de as crianças aprenderem as formas e funções da memória, assim como a maneira de narrar as suas experiências passadas através da sua participação nas interações de reminiscência guiadas pelos adultos. A forma como os pais estruturam as suas conversas acerca do passado com os filhos tem um profundo efeito no modo como as crianças começam a recordar o passado e a partilhar com os outros (Fivush & Vasudeva, 2002). Foram encontradas diferenças individuais estáveis ao nível do conteúdo e estilo de reminiscência parental (Bergen & Salmon, 2010b).

#### **3.4.1. Estilos de Reminiscência Conjunta**

Os estilos de reminiscência conjunta têm vindo a ser conceptualizados de diferente modo ao longo das últimas duas décadas. Embora muitos fatores possam interferir no processo de reminiscência parental, Fivush (2007) elaboração apresenta-se como uma dimensão fulcral. O conceito de elaboração refere-se à orientação narrativa que os pais dão aos seus filhos em termos de informações adicionais. Os estilos narrativos não são dicotômicas, mas antes situados num *continuum* (Wareham, 2007). Num extremo do *continuum* encontram-se pais altamente elaborativos e no outro os que patenteiam reduzida elaboração no envolvimento dos seus filhos nas discussões sobre o passado, assim como tendem a encorajar em menor escala as suas contribuições (Bergen & Salmon, 2010b). Os pais com reduzida elaboração podem também ser designados como pragmáticos, repetitivos ou paradigmático em termos de estilo. Os pais tornarem-se parecem mais elaborativos à medida que as crianças se tornam mais competentes no processo de reminiscência (Wareham, 2007).

A elaboração durante as conversas partilhadas pode ser particularmente importante para as competências narrativas das crianças (Leyva et al., 2009). Assim, os pais com um estilo de reduzida elaboração falam pouco sobre o passado e quando o fazem tendem a colocar questões em pequeno número e redundantes (Fivush, 2007). Recorrem a uma série de perguntas fechadas (Reese et al., 2010), sem fornecer detalhes contextuais adicionais (Kulkofsky, 2011), facultando um quadro com reduzido embelezamento (Fivush & Vasudeva, 2002) e são menos confirmatórios em relação às respostas dos seus filhos (Leyva et al., 2009). Quando a criança não se consegue lembrar tendem a repetir simplesmente a pergunta (Kulkofsky, 2011) até obter as respostas desejadas e desvalorizam os pontos de vista das crianças que não estão de acordo com o seu próprio (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007).

Os pais com reduzida elaboração não se preocupam com a construção de histórias ricas acerca das experiências dos filhos e não discutem a informação mesmo quando é fornecida pela criança. Pelo contrário, parecem focar-se em partes específicas da memória autobiográfica que o filho recupera, não contribuindo para a coerência narrativa, limitando-

se a direcionar a sua atenção para pormenores isolados (Fivush, 2007). Apresentam conversas mais curtas (Reese et al., 2010) e menos completas de eventos (Wareham, 2007). Como consequência deste estilo, os filhos tendem a referir-se ao seu passado de forma vaga (Fivush & Vasudeva, 2002). Os pais que são repetitivos tendem a não proporcionar as ferramentas necessárias para a participação das crianças nas reminiscências (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007), aumentando a probabilidade de não responderem de todo (Reese, 2008).

Em contrapartida, os pais altamente elaborativos recorrem a questões abertas que contêm novas informações acerca da situação experienciada (Reese, 2008) e a descrições detalhadas para apoiar e aumentar a contribuição dos filhos (Bergen & Salmon, 2010b), fornecendo-lhes um quadro pormenorizado do seu passado (Fivush & Vasudeva, 2002). Estes pais tendem a ajudar os seus filhos no processo de construção da narrativa, acrescentando detalhes de que eles não se lembram e a ser altamente avaliativas, respondendo (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009) e comentando as respostas dos filhos como uma forma de os envolver ativamente na conversa (Kulkofsky, 2011). Os pais com elevada elaboração apoiam os filhos a expressar as suas perspetivas pessoais (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007) e contribuem para um intercâmbio mais interativo entre pai e filho (Wareham, 2007), fortificando a relação cuidador-criança (Kulkofsky, 2011).

A marca de um estilo de reminiscência altamente elaborativa prende-se com a utilização recorrente de elaborações e confirmações (Fivush et al., 2009). O maior impacto deste estilo parece ser em termos de detalhes descritivos das memórias autobiográficas recuperadas pelas crianças. Os pais elaborativos oferecem aos filhos a estrutura necessária para a reminiscência e promovem as suas capacidades de memória (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007).

Um estilo mais elaborado de reminiscência parece estimular o desenvolvimento da capacidade das crianças para representarem as suas experiências e relações passadas de forma mais detalhada e previsível e, assim, promover a criação e manutenção de narrativas coerentes (Fivush & Vasudeva, 2002) e sensíveis (Reese et al., 2010). Consta-se ainda que os pais altamente elaborativos conversam frequentemente acerca do passado e envolvem-se em longas e pormenorizadas conversas sobre o sucedido. Os pais que adotam estas técnicas elaborativas tendem a fortalecer as competências de vocabulário dos filhos, enriquecendo-lhes as narrativas (Reese et al., 2010).

Os elementos de um elevado estilo de elaboração raramente são considerados isoladamente, mas como um conglomerado de muitas dimensões. Um dos aspetos está relacionado com as perguntas abertas que incentivam as crianças a relatar uma experiência pelas suas próprias palavras, o que pode ajudar na codificação e recuperação de uma determinada situação e na internalização. Assim, através das perguntas, os pais promovem nos filhos a construção da narrativa ou a verem-na como sua e, portanto, envolvem a criança e ajudam-na a aprender através da participação. Nesta perspetiva, a modelagem não é suficiente, a criança deve participar ativamente, a fim de internalizar as competências necessárias (Wareham, 2007).

Segundo Wareham (2007), as questões devem ser acompanhadas por informações sobre o evento, sendo estas imprescindíveis para a representação do acontecimento, uma vez que facultam pistas de memória acerca dos detalhes da situação que estão a recordar, dando oportunidade às crianças de recuperarem informações sobre a experiência. Assim, como os pais são parceiros na reconstrução colaborativa do evento, a informação com que contribuem apresenta impacto direto sobre o resultado da colaboração, principalmente quando as crianças são pequenas e, como tal, fornecem informações mínimas acerca do evento em si, que ajudam os filhos a enquadrar as suas próprias informações sobre os eventos. Em contrapartida, o questionamento repetido sem a adição de informações sobre a experiência pode parecer um interrogatório e diminuir o nível de participação e interesse da criança.

Para Wareham (2007) os pais altamente elaborativos não fornecem simplesmente mais informação aos seus filhos do que os pais pouco elaborativos, mas antes um tipo diferente de informação, por discutirem as experiências de modo mais completo e pormenorizado. Além disso, é através dos pormenores que os pais elaborativos alcançam dois objetivos importantes: 1) distinguem a experiência que está a ser discutida de outras semelhantes; 2) informam as crianças acerca dos aspetos específicos da experiência, isto é, o que ela tem de distintivo, memorável e interessante para falar. As crianças que participam com os pais em discussões elaborativas tendem a apresentar uma visão da reminiscência como mais importante e agradável e são facilmente encorajados a participar, em comparação com as que participam em discussões de reduzida elaboração.

Outro aspeto relevante no estilo de reminiscência parental diz respeito ao suporte para a autonomia, que parece ser uma variável preditora da recuperação autobiográfica da criança. Esta perspetiva assenta na ideia de que quando os pais exercem controlo sobre o comportamento ou pensamento dos filhos, reduzem a sua autonomia e motivação intrínseca. Enquadrado no contexto da reminiscência conjunta, um estilo de reminiscência caracterizado por apoio de autonomia é apanágio de pais que incentivam a participação dos seus filhos, seguindo as contribuições deles e incentivando o seu compromisso. Em contraste, o baixo suporte de autonomia remete para o controlo parental e rejeição das contribuições da criança (Kulkofsky, 2011). O apoio para a autonomia diz, assim, respeito à disposição dos pais para seguirem a perspetiva da criança, ou seja, para se direcionarem para os interesses dos filhos, em vez de serem controladores ou voltadas para si próprias (Wareham, 2007).

É esperado que os pais que fornecem suporte para a autonomia no âmbito da reminiscência conjunta proporcionem em maior grau a motivação intrínseca no envolvimento dos seus filhos, em oposição, aos filhos de pais controladores que tendem a ser menos intrinsecamente motivados na atividade de reminiscências. Assim, a autonomia parece afetar a motivação das crianças para recuperar e não tanto na qualidade da sua memória. Os pais que incentivam a autonomia das crianças em relação à reminiscência fomentam mais eficazmente a crença de que eles têm autoridade para dizer o que aconteceu, transmitindo uma maior valorização das suas ideias (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007).

O apoio para a autonomia fornecido pelos pais durante os diálogos sobre acontecimentos não partilhados parece ser particularmente importante para o envolvimento das crianças na reminiscência. Como os pais e o filho não partilham o mesmo conhecimento sobre este evento, é ainda mais importante para os pais apoiarem o ponto de vista individual da criança. A manifestação do suporte para a autonomia parece particularmente importante neste contexto, pois uma mãe que recorre a um estilo de controlo, ao discutir um evento que não experienciou pessoalmente, pode ser especialmente desanimadora, afetando a disposição da criança para falar posteriormente aos outros acerca de eventos passados (Leyva et al., 2009).

O apoio ao nível da autonomia parental e as suas elaborações parecem desempenhar papéis diferenciados no desenvolvimento de reminiscência das crianças. Os pais elaborativos, especialmente quando se discutem experiências partilhadas, contribuem, em grande medida, para a competência narrativa das crianças, enquanto o apoio da autonomia, sobretudo quando se discute experiências não partilhadas, é particularmente importante para o envolvimento das crianças na reminiscência (Leyva et al., 2009). Estes dois fatores influenciam, principalmente as crianças mais pequenas que são mais dependentes da orientação de um adulto. À medida que as crianças se tornam capazes de recordar de forma independente, passam a apoiar-se mais nos seus próprios interesses dependendo menos dos apoios proporcionados pelos pais (Wareham, 2007). Assim, o apoio de autonomia fornecido pelos pais auxilia na motivação da criança para a reminiscência, embora necessitem de estruturas elaborativas dos adultos para se tornarem competentes no ato de recordar e reportarem eficazmente as suas experiências pessoais (Leyva et al., 2009).

As variações individuais ao nível do estilo de conversa acerca do passado podem ser associadas com as funções que assiste, sendo sugerido que variações nas razões para falar sobre o passado podem influenciar várias características da narrativa que são partilhadas. Quando o objetivo dos pais em conversar sobre passado passa por testar as capacidades dos filhos, é visível uma diminuição no apoio autonomia, ou seja, fica patente um maior controlo parental. Em contrapartida, quando os pais que têm como objetivo entender a perspetiva da criança transparece um aumento no apoio para a autonomia (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009). Assim, segundo Reese (2008) os pais podem adotar um dos dois estilos possíveis, quando recordam acontecimentos quotidianos passados com os seus filhos pequenos.

#### **3.4.2. Conteúdo de Reminiscência Conjunta**

O conteúdo da reminiscência conjunta é diversificado. Um dos tipos de conteúdo denomina-se de avaliativo, sendo aquele que providencia contexto e significado às descrições dos eventos passados e eleva a narrativa para além de uma simples lista de eventos, incluindo referências emocionais e a experiências subjetivas ou opiniões sobre eventos. São também considerados os conteúdos social e de discurso didático, quando os pais se concentrarem em ensinar ao nível moral ou comportamental, respetivamente (Kulkofsky, 2011).

Bergen e Salmon (2010b) referem que enquanto alguns pais raramente se referem aos aspetos emocionais das experiências, outros discutem-nos em maior escala. Durante o

processo de reminiscência, os pais e as crianças não se concentram somente nos factos do que aconteceu, mas incluem também os estados emocionais e as reações ao acontecimento. A referência às características emocionais permite à criança desenhar conexões entre como se sentiu no passado e as suas emoções atuais, proporcionando uma sensação de continuidade do *self* e de ligação com os outros através da partilha do vínculo emocional (Fivush et al., 2009).

Assim, a reminiscência parece ser um contexto particularmente importante para debater, entre pais e filhos, a emoção e para o desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças, uma vez que lhes permite refletir, num momento em que a excitação emocional já é menor, sobre as causas e consequências das suas e das experiências emocionais dos outros, (Bergen & Salmon, 2010a). Para além disso, discutir os sentimentos dos filhos, dos pais ou de outras pessoas envolvidas permite perceber como cada um avaliar a experiência vivenciada (Bergen & Salmon, 2010b).

Através de reminiscências com conteúdo emocional, são transmitidas às crianças representações linguísticas das suas experiências emocionais e desenvolve-se a capacidade de compreensão e transmissão de uma série de experiências e respostas emocionais a outras pessoas, de forma organizada e coerente. Essas competências, por sua vez, são suscetíveis de fomentar algumas das capacidades necessárias para que as crianças sejam capazes de se envolver com os outros em diálogos e relatar as dificuldades ou dúvidas que possam ser experienciadas (Wareham, 2007).

Os indivíduos recorrem à reminiscência para regular as suas emoções, sendo especialmente útil na primeira infância, uma vez que o discurso emocional constitui um mecanismo importante para o desenvolvimento da compreensão emocional (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009). Assim, nas conversas entre pais e filhos acerca de eventos altamente emocionais, as figuras parentais aparentam regular as emoções dos filhos por oferecerem resoluções e feedback avaliativo (Kulkofsky, 2011), proporcionando recursos pessoais para enfrentar os desafios com que as crianças se deparam (Hutchinson & Pretelt, 2010).

Os pais falam sobre acontecimentos positivos e negativos de forma diferente e recorrem a eles com diferentes funções. Enquanto a reminiscência relativa a eventos positivos ajuda a criar uma história partilhada que mantém laços emocionais através do tempo, a referente a situações negativas auxilia uma função mais didática, para ensinar a criança a compreender e regular os afetos adversos (Fivush et al., 2009), a resolve-los e a construir conexões entre as experiências passadas e a compreensão atual e a ajudá-los a evitar as mesmas situações no futuro. Tendo em vista esta finalidade, os pais podem focar-se, primordialmente, na identificação e formulação da compreensão da criança sobre o evento (Fivush 2007).

Quando a reminiscência conjunta é verdadeiramente funcional e os objetivos das reminiscências parentais são significativos, pressupõe-se que estes se relacionam com os resultados cognitivos e socio emocionais das crianças. Segundo esta perspetiva, a utilização, por parte dos cuidadores, da reminiscência conjunta para fins de compreensão emocional encontra-se relacionada com o desenvolvimento emocional das crianças (Kulkofsky, 2010). Por outro lado, parecem existir diferenças quanto à influência da reminiscência emocional na

recordação das crianças em função da idade, uma vez que a influência do diálogo entre adulto e criança na recuperação desta última é maior a partir dos cinco anos de idade, podendo ser, em parte, explicada pelo nível de desenvolvimento das competências de linguagem e de processamento de informação da criança (Bergen & Salmon, 2010b).

Parece, contudo, verificar-se uma menor diferença em função da idade na recordação de material emocional, comparativamente com o não-emocional, principalmente quando inclui a causa emocional. Uma explicação possível pode ser o facto da reminiscência emocional desempenhar funções relacionadas com o fornecimento de uma estrutura coerente e de um objetivo significativo para o evento, facilitando o processamento de todos os seus aspetos. Nesta linha, é possível perceber que o conteúdo emocional permite maior conectividade entre os componentes do evento. Além disso, as pistas emocionais fornecidas durante a reminiscência providenciam uma grande oportunidade para a criança recuperar e restabelecer o acontecimento por inteiro na memória (Bergen & Salmon, 2010b), facilitando a recordação das crianças desses aspetos emocionais (Bergen & Salmon, 2010a).

### ***3.4.3. Relação entre Estilo Elaborativo e Conteúdo Emocional***

A reminiscência conjunta elaborativa relaciona-se com o desenvolvimento da compreensão emocional da criança. Os filhos de pais mais elaborativas apresentam uma melhor compreensão e controlo emocional numa variedade de avaliações padronizadas. Isto pode dever-se ao facto de os pais que apresentam reminiscências elaborativas incluírem mais informação emocional no seu discurso, focando não apenas o que aconteceu, como o significado do sucedido, ou seja, os pensamentos e sentimentos em relação ao que aconteceu e que tornaram esse acontecimento pessoalmente significativo. Pela recordação do quê e de como a criança e as outras pessoas se sentiram, os pais podem ajudar o filho a avaliar e a compreender a experiência da sua perspectiva pessoal e da dos outros (Fivush, 2007).

Na generalidade, os pais que apresentam reminiscências elaborativas em relação a experiências emocionalmente positivas, tenderão a sê-lo quando o fazem para acontecimentos emocionalmente negativos. No entanto, quando discutem sobre situações positivas, os pais elaboram questões mais fechadas, ou seja, que exijam somente uma confirmação por parte da criança. Nestas situações o foco está na produção de uma história partilhada que permita manter a ligação emocional e contar a história tal como foi compreendida. Em contrapartida, nas conversas sobre eventos negativos, os pais procuram fazer perguntas abertas de modo a que a criança recorde e reporte alguma informação relacionada com o sucedido (Fivush, 2007). Segundo Fivush et al. (2009) quanto mais elaborativa for a reminiscência parental para eventos emocionalmente difíceis mais elevados serão os níveis de compreensão emocional e regulação das crianças (Fivush et al., 2009).

### ***3.5. Internalização do Estilo e Conteúdo da Reminiscência Parental***

Investigações naturalísticas de cariz longitudinal demonstraram que as crianças têm tendência a internalizar a forma de reminiscência dos pais (Bergen & Salmon, 2010b). Assim, o estilo de reminiscência (Reese, 2008) e o conteúdo narrativo incluído pelos pais tende a ser

o mesmo que os filhos utilizam, predominantemente, nas suas próprias narrativas, ou seja, as crianças tendem a adaptar para si próprias o conteúdo e o estilo narrativo dos pais nas suas recuperações autobiográficas (Wareham, 2007).

As crianças com pais que apresentam elevada elaboração, fornecem relatos mais elaborativos das suas experiências, tanto em conversas partilhadas, como em reminiscências independentes (Bergen & Salmon, 2010b), ou seja, relatam recordações mais completas e complexas (Reese & Cleveland, 2006). Estas crianças tendem, também, a participar em maior escala na reminiscência (Fivush, 2007).

Os filhos de pais elaborativos, no final dos anos pré-escolares (Fivush, 2007), facultam narrativas ricamente detalhadas e coerentes sobre o seu passado (Fivush et al., 2009), primeiro em conversas partilhadas com os pais e, posteriormente, com um adulto desconhecido (Bergen et al., 2009). Este fenómeno deve-se essencialmente ao facto destes pais conseguirem que os seus filhos aprendam e adquiram para si as mesmas competências narrativas, que lhes permitirão desenvolver as suas capacidades linguísticas (Fivush, 2007). No entanto, segundo Wareham (2007), os filhos de pais altamente elaborativos não são melhores na recuperação de informações autobiográficas do que os de pais pouco elaborativos, a diferença está na forma como o fazem no momento em que a recordação ocorre.

O conteúdo de reminiscência entre pais e filho, em particular o conteúdo emocional, molda, de modo semelhante, o conteúdo das memórias autobiográficas das crianças (Bergen et al., 2009). Os pais que recorrem em maior escala a palavras de cariz emocional tendem a transmitir essa tendência aos seus filhos e, assim, também estes as utilizam mais no seu discurso, bem como procuram explicar as causas e consequências em termos de estados emocionais. Estes dados conduzem à especulação de que as crianças aprendem como interpretar as situações e reações emocionais através da sua participação nas interações sociais estabelecidas com os adultos (Fivush, 1989).

Para além disso, os adultos podem ensinar tacitamente às crianças a forma de falar sobre as emoções e quais as reações emocionais apropriadas em situações particulares (Fivush, 1989). Segundo Bergen e Salmon (2010a) as crianças que apresentam conhecimento emocional, isto é, que evidenciam consciência e compreensão acerca dos seus próprios estados emocionais, expressões, causas e resultados, bem como dos dos outros, tiveram pais que incluíam emoções, especialmente causas emocionais, durante as interações quotidianas e nas suas discussões sobre o passado.

### ***3.6. Diferenças entre Reminiscência Materna e Paterna***

Tem-se verificado que, tanto nas narrativas autobiográficas como no processamento emocional, existem diferenças de género. As mulheres adultas têm memórias mais extensas (Gauer, Silveira & Gomes, 2008), desenvolvem mais, de forma mais vivida, com maior detalhe e maior riqueza emocional as narrativas autobiográficas, em comparação aos homens. As mulheres tendem, também, a relatar maior variedade e intensidade de emoções do que os homens e têm maior capacidade para regular a experiência emocional do que os homens

(Fivush et al., 2009). As mulheres apresentam ainda memórias de infância em maior quantidade e mais antigas, assim como conseguem recordá-las mais rapidamente do que homens (Gauer, Silveira & Gomes, 2008). Portanto, são expectáveis diferenças ao nível da reminiscência mãe-filho em relação à de pai-filho (Fivush et al. 2009).

Constata-se que as expressões e explicações maternas acerca das emoções se relacionam com um elevado bem-estar emocional da criança, ao contrário do que acontece com as paternas. Uma possível explicação para tal remete para o facto de as mães ajudarem os seus filhos a produzir narrativas coerentes e detalhadas do que aconteceu, o que é benéfico, enquanto os pais se concentram simplesmente em rumações e nas emoções, o que pode ser prejudicial. Outro aspeto remete para as mães serem tipicamente as "historiadoras da família" e as responsáveis pela integração dos acontecimentos importantes da família numa narrativa contínua da vida familiar (Fivush et al., 2009).

Embora se tenda a assumir que as mães são mais elaborativas a todos os níveis da reminiscência e de que incluem mais conteúdo emocional, nem todos os estudos encontram diferenças significativas entre a elaboração e conteúdo emocional materno e paterno (Fivush et al, 2009). No entanto, de acordo com Wareham (2007), tanto os pais como as mães tendem a ajustar a forma como se envolvem nas discussões sobre as experiências passadas em função da idade das crianças, refletindo uma sensibilidade para o desenvolvimento das competências dos filhos. Segundo Reese (2008) os pais tendem a acomodar os seus estilos de reminiscência em função dos níveis de linguagem, temperamento e autoconsciência dos seus filhos.

### ***3.7. Influência das Características da Criança na Reminiscência Conjunta***

Kulkofsky (2010) sugere a existência de uma relação bidirecional entre as características da criança e os comportamentos de reminiscência parentais. Isto verifica-se na medida em que tanto o estilo com que os pais falam sobre eventos passados afeta o grau com que os seus filhos os recordam mais tarde, como a forma como a criança participa nestas conversas com os pais acarreta modificações no estilo parental (Wareham, 2007).

As diferenças individuais no estilo de reminiscência parecem ser moderadas por influências relacionadas com a própria criança, podendo estas incluir as contribuições das crianças para as conversas de memória, o seu género, temperamento ou o sistema vincutivo pais-filho. Neste sentido, as contribuições das crianças e as suas interações com os outros surgem como uma premissa importante. As crianças recuperam melhor a informação que eles próprios constroem ou ajudam a construir, do que a que ouvem por outros (Wareham, 2007).

Wareham (2007) refere que o temperamento da criança influencia o grau de elaboração parental durante o processo de reminiscência. Assim, os pais de crianças com maior controlo, isto é, capacidade de inibir uma resposta prepotente, tendem a ser mais elaborativos, comparativamente com os pais de crianças com menor capacidade de regular e controlar conscientemente o seu comportamento. Os pais parecem ser mais estimulados a elaborar com crianças cujos temperamentos lhes permitem participar e concentrar-se mais. Por outro lado, as crianças altamente impulsivas e ativas ou que são facilmente distraídas podem induzir um

estilo de reminiscência menos elaborativo, mais curto e direto nos seus pais, na tentativa de controlar o comportamento da criança e mantê-la na tarefa (Wareham, 2007).

Em relação às diferenças de género, Wareham (2007) defende que tanto as mães como os pais falam de forma mais global com as filhas do que com os filhos. Ambos os pais são mais elaborativos com as filhas do que com os filhos de modo geral e, em especial, no que diz respeito à temática das emoções (Fivush, 2007). Fivush (1989) refere também algumas diferenças de género entre as conversas sobre emoções que os pais têm com as filhas e com os filhos. Gauer, Silveira e Gomes (2008) consideram que as mães têm por hábito veicular maior conteúdo emocional nas reminiscências com as filhas, evocando-lhes maior interesse em recordar, comparativamente com o que sucede com os meninos. Da mesma forma, as mães recordam acontecimentos orientados pela emoção com suas filhas num estilo mais elaborativo e com comentários mais avaliativos, do que com os filhos (Wareham, 2007).

Ambos os pais tendem a mencionar maior quantidade de palavras específicas acerca de emoções, a recorrer a uma maior variedade de palavras emocionais (e.g. falam sobre estar triste, chateado, angustiado com as meninas, mas somente triste com meninos) e a falar mais sobre possíveis resoluções para as emoções negativas com as filhas, do que com os filhos, assim como situam as experiências emocionais dentro de um contexto mais social com as filhas. De modo semelhante, tanto as mães como os pais, conversam mais com as filhas, do que com os filhos, acerca de pessoas e relacionamentos (Fivush, 2007). Em contrapartida, os pais falam mais com os filhos acerca de emoções negativas, como a raiva ou cólera, em comparação com as filhas. Estas informações podem estar na base das diferenças na aprendizagem sobre a avaliação e interpretação das experiências emocionais entre raparigas e rapazes ao longo do desenvolvimento (Fivush, 1989).

Embora não sejam relatadas diferenças de género na forma como as raparigas e os rapazes narram as suas experiências passadas no início dos anos pré-escolares, no final destes as raparigas contam narrativas, acerca do passado, mais longas, detalhadas e com maior riqueza emocional comparativamente com os rapazes. Estas diferenças de género tendem a permanecer relativamente estáveis ao longo do seu desenvolvimento (Fivush, 2007). Por outro lado, apesar da existência de possíveis diferenças na maneira como os pais processam a reminiscência com as filhas e filhos, não há nenhuma evidência que sugira diferenças de género em termos de desejo ou de capacidade das crianças para recordar (Wareham, 2007).

Outro aspeto a ter em consideração relaciona-se com a consistência ao longo do tempo e da fratria ao nível da elaboração. Quando uma mãe é altamente elaborativa quando o filho é pequeno, manter-se-á da mesma forma quando ele for mais crescido e similarmente quando são elaborativas com um filho serão com todos os outros (Fivush, 2007).

### ***3.8. Influências Culturais no Estilo de Reminiscência Conjunta***

As atividades conjuntas entre pais e filhos ao nível da partilha de memórias, tende a refletir as crenças implícitas e explícitas dos pais e objetivos relativos à educação dos filhos. Estas crenças e objetivos podem variar em função dos diferentes indivíduos e das diferentes

culturas onde se inserem (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009). Assim, a diversidade de características da reminiscência conjunta remete para o reflexo de diferentes objetivos de reminiscência (Kulkofsky, 2011) e para a influência de alguns fatores, como etnia e cultura, interação entre pais e filhos (Leyva et al., 2009).

As narrativas pessoais são parte integrante da forma como as pessoas desenvolvem o sentido de si e do mundo, sendo que a maneira como as culturas, em que os indivíduos se inserem, conceptualizam o *self* parece desempenhar um papel fundamental na estrutura da reminiscência entre pais e filhos (Fivush, 2007). As culturas parecem ter grande impacto na formação do estilo dos pais (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009), tal como do conteúdo incluído na reminiscência conjunta (Kulkofsky & Koh, 2009).

No que concerne às questões culturais da reminiscência, as culturas orientais apresentam-se mais coletivista em relação às ocidentais. Assim, as pessoas orientais envolvem-se menos em reminiscências autocentradas (Fivush, 2007), pelo forte ênfase na manutenção da conformidade e harmonia do grupo (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010). De facto as crianças nas culturas orientais contam histórias pouco elaboradas e detalhadas do seu passado pessoal persistindo esta diferença até a idade adulta (Fivush, 2007). Por seu lado, as mães orientais tendem a direcionar a discussão e as respostas da criança através de questões factuais e centram-se em padrões de comportamento (Wareham, 2007), apresentando maior foco no discurso didático e na transmissão de valores morais (Kulkofsky, 2011).

Em contrapartida, as mães ocidentais falam sobre eventos passados com os seus filhos até três vezes mais e de forma mais elaborativa do que as mães orientais. Além disso, as conversas referentes à reminiscência entre díades ocidentais parecem ser mais interativas (Wareham, 2007). Os contextos europeus e americanos parecem incorporar objetivos culturais que favorecem a construção e a autonomia de uma identidade pessoal única, colocando um grande foco no individual (Kulkofsky, Wang & Hou, 2010). As mães europeias e americanas envolvem-se frequentemente numa partilha de memória com os seus filhos de elevada elaboração (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009), preocupando-se em ajudá-los a compreender e regular as suas emoções. Nestes contextos existe um maior encorajamento das crianças na avaliação das suas experiências e um maior foco das mães nos seus filhos (Kulkofsky, 2011).

Estas diferenças estilísticas entre as culturas parecem refletir diferentes objetivos dos pais na partilha de memórias. No contexto europeu e americano, reminiscência elaborativa referente a atividades partilhadas facilitam um sentimento de união e ligação emocional entre pais e filhos. Em comparação, no contexto chinês, a reduzida elaboração pode servir para reforçar a hierarquia social, colocando a mãe no centro da conversa e incentivando a criança a fornecer "respostas certas" através de perguntas diretivas (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009). As mães europeias e americanas relatam, de forma genérica, mais funções em comparação com as mães chinesas e, particularmente, mais funções de conversação, manutenção de relacionamento e ensino/resolução de problemas (Kulkofsky & Koh, 2009).

Em suma, as mães chinesas e coreanas conversam frequentemente sobre transgressões passadas da criança, assim como sobre regras e expectativas sociais em relação ao

comportamento, tendo fundamentalmente como intuito desempenhar uma função diretiva para incutir uma adequada atitude comportamental na criança. Em contraste, as mães europeias e americanas, concentram-se, muitas vezes, em ações da própria criança, preferências e opiniões durante a partilha de memória ou demonstração de simpatia para com as reações emocionais da criança no evento passado. Estas últimas tendem a contribuir para a função social de aprofundar os laços afetivos entre a mãe e a criança, enquanto ajuda a criança a construir uma identidade única e singular. Também em comparação com as mães de nacionalidade chinesa, as europeias e americanas fornecem maior quantidade de explicações causais para os estados sentimentais dos seus filhos, de forma a ajudarem-nos a compreender e regular as emoções (Kulkofsky, Wang & Koh, 2009).

#### **4. Bem-estar Psicológico**

O estudo científico do bem-estar marca a mudança da orientação da Psicologia para a saúde mental, como uma reação à ênfase generalizada nos sintomas da doença (Brandão, 2011). O bem-estar é um conceito lato e abrangente, contemplando a pessoa na sua globalidade (Ryff & Keyes, 1995) e manifesta-se ao nível da alegria, prazer de viver e felicidade (Ribeiro, 2001). De acordo com Fernandes (2007), o BE relaciona-se com a capacidade do indivíduo para perceber e utilizar as suas capacidades, lidar com os eventos difíceis da vida, trabalhar de modo produtivo e agradável e ser capaz de contribuir para a sua comunidade, estando determinada por múltiplos fatores associados de natureza social, psicológica e biológica, ou seja contempla bem-estar emocional, psicológico, físico e social.

Nos últimos anos, vários autores têm dedicado os seus estudos à compreensão do bem-estar com o objetivo de compreender e promover os fatores positivos que mais favorecem o funcionamento dos indivíduos (Bakker & Schaufeli, 2008) e, como tal, as forças e capacidades que lhes permitem prosperar e desenvolverem-se (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Com este estudo, segundo Novo (2003), a psicologia tem como objetivo compreender mais eficazmente as pessoas e o seu funcionamento psicológico.

Os estudos neste campo são influenciados pela multiplicidade de conceitos, dimensões psicológicas e operacionalizações. Assim, observa-se que o conceito surge com diversos significados para diferentes investigadores (e.g. qualidade de vida, satisfação com a vida, felicidade, otimismo, autoestima), pelo que todo o vasto conjunto de perspetivas teóricas, metodológicas e conclusões vigentes é influenciado pela perspetiva científica em que o investigador se baseia. Existem tantas definições de bem-estar como o número de pessoas, na medida em que constitui uma questão de índole pessoal ou tantas definições como o número de investigadores centrados no seu estudo (Fernandes, 2007).

A natureza da dimensão do bem-estar tem sido principalmente estudada com base em duas linhas de investigação (Fernandes, 2007), uma no âmbito do desenvolvimento do adulto e da saúde mental - bem-estar psicológico (BEP) - e outra mais ligada aos aspetos psicossociais, qualidade e satisfação com as condições e circunstâncias de vida - bem-estar

subjetivo (BES) (Brandão, 2011). Estes construtos são considerados as duas facetas do funcionamento ótimo do ser humano (Ryan & Deci, 2001) e partilham a ideia de que o BE se fundamenta em dimensões cognitivas e afetivo-emocionais (Fernandes, 2007). Neste estudo apenas será focado o bem-estar psicológico.

#### **4.1. Conceptualização do Bem-Estar Psicologia (BEP)**

O bem-estar psicológico foi proposto no final da década de 80 do séc. XX por Carol Ryff (Novo, 2003), e introduziu uma nova forma de perspetivar o funcionamento positivo e a saúde mental. Com base na integração de conceitos teóricos de diversos autores (e.g. Maslow, Erickson, Allport, Jung - cf. Anexo 1) e de diferentes domínios da Psicologia (Clínica, da Saúde e do Desenvolvimento), Carol Ryff concebe um modelo teórico multidimensional, que amplifica o alcance descritivo e explicativo do conceito de BE (Novo, Silva & Peralta, 1997). O mérito de Ryff foi identificar os pontos de convergência das diversas formulações e de as transportar para o plano empírico (Novo, 2005).

O BEP encontra-se enraizado no pensamento clássico desenvolvido por Aristóteles relativamente à *eudaimonia* ou felicidade, entendida como ‘a atividade da alma dirigida pela virtude’, orientada para a perfeição e para a realização pessoal do *daimon* ou verdadeiro *self* (Novo, 2005), ou seja, caracteriza-se pela exigência de rentabilizar o potencial humano para concretizar a sua verdadeira natureza (Lent, 2004). De referir que *Eudaimonia* é um conceito aristotélico, sustentado em valores humanistas e existenciais, que pretende exprimir a capacidade de autorrealização, desenvolvimento e florescimento humano (Fernandes, 2007), crescimento psicológico e significado de vida (Lent, 2004).

Esta perspetiva de bem-estar psicológico insere-se na procura de desenvolvimento do ser e de gratificação (Novo, 2005), estando estruturado por formulações psicológicas sobre o desenvolvimento humano e capacidades para enfrentar os desafios da vida (Ryan & Deci, 2001). Assim, pretende operacionalizar as dimensões do funcionamento psicológico positivo (Brandão, 2011), que possibilitam sentimentos de satisfação e de felicidade consigo próprio, com as suas condições de vida nos âmbitos social e relacional, com as realizações pessoais passadas e expectativas relativas ao futuro. No entanto, distancia-se, conceptualmente, o significado estrito de felicidade e satisfação e valoriza as dimensões que promovem essa mesma satisfação e felicidade (Novo, 2003).

O BEP é concebido como um constructo multidimensional composto por atitudes de vida (Kafka & Kozma, 2002) e emoções agradáveis, em detrimento de sentimentos negativos e desagradáveis (Ryff & Essex, 1992a). Frederikson (2001) defende que as emoções positivas estimulam a resiliência psicológica, edificam recursos psicológicos e promovem o bem-estar, conduzindo a um maior grau de recursos, que por sua vez levam a mais emoções positivas e assim consecutivamente. Este construto contempla, assim, dois amplos domínios. O cognitivo refere-se ao sentido global de saúde mental ou satisfação com a vida de uma pessoa, enquanto o domínio afetivo inclui sua experiência emocional, que pode ser positivo (e.g. a felicidade e a alegria) ou negativo (e.g. depressão e *stress*) (Landen & Wang, 2010).

O bem-estar psicológico pretende alcançar a compreensão dos processos psicológicos subjacentes ao bem-estar, a partir da operacionalização das dimensões básicas do funcionamento psicológico positivo. Salienta não só, a quão satisfeita e feliz a pessoa se sente em determinados domínios psicológicos, como também quais os recursos psicológicos de que esta usufrui (Ryff & Keyes, 1995). No entanto, não deve ser considerado como um traço, mas antes como um processo dinâmico que varia com o tempo e em função dos desafios existenciais da vida (Fernandes, 2007). Para Ryff & Keyes (1995) o BEP revela-se um importante indicador na avaliação da saúde mental, por informar acerca do desenvolvimento psicológico normal.

O BEP constitui um meio para avaliar o grau em uma pessoa apresenta funcionamento positivo e bem-estar psicológico (Kafka & Kozma, 2002). Todavia, traduz uma avaliação pessoal e subjetiva (Ryff & Essex, 1992a), uma vez que consiste mais no que a pessoa faz ou pensa do que em como se sente (Lent, 2004), que os sujeitos efetuam acerca das suas vidas, naquele momento e ao longo da vida, não significando propriamente saúde psicológica, pois reflete um aspeto de bem-estar necessário, mas não suficiente para que estes considerem que estão bem na vida (Ryff & Essex, 1992a). Assim, os sinais de BEP “autoavaliado” não se afiguram como indicadores satisfatórios de normalidade de saúde mental (Novo, 2003).

#### **4.2. Dimensões de Bem-Estar Psicológico**

A análise das teorias e conceitos centrados na saúde mental, em aspetos clínicos, na maturidade e no desenvolvimento ao longo do ciclo de vida converge na definição de determinados fatores, que Carol Ryff (1985) considerou centrais para o funcionamento psicológico positivo (Afonso, 2011; Novo, 2003). Assim, o BEP passou a ser concebido, tanto teórica quanto operacionalmente, como um conceito organizado de acordo com seis elementos (Keys, Ryff & Shmotkin, 2002) ou dimensões nucleares, de natureza cognitiva e afetiva (Brandão, 2011), no desenvolvimento e expressão da normalidade e do bem-estar (Novo, 2005), as quais permitem identificar as qualidades e/ou fragilidades do funcionamento psicológico (Novo, 2003). Estas dimensões devem ser encaradas como componentes do próprio bem-estar e não como contribuindo para o bem-estar (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012).

As dimensões serão seguidamente apresentadas. A Aceitação de Si refere-se à avaliação positiva que cada indivíduo faz de si próprio e da sua vida (Brandão, 2011), relacionando-se com atitudes positivas em relação a si próprio, reconhecimento e aceitação dos múltiplos aspetos do *self* e sentimento positivo relativo à vida passada (Ryff & Essex, 1992b). Por promover a aceitação de aspetos positivos e negativos, constitui uma característica fundamental de saúde mental, funcionamento ótimo, maturidade (Keys, Ryff & Shmotkin, 2002) e de autoconhecimento (Ryff & Keyes, 1995), sendo uma componente chave da autorrealização (Bonthuys, Botha, Nienaber, Freeks & Kruger, 2011).

A dimensão Relações Positivas com os Outros enfatiza a capacidade para amar, sentir empatia, afeição e identificação com os outros, estabelecimento de relações de intimidade e confiança (Keys, Ryff & Shmotkin, 2002). Foca, assim, o interesse com a esfera interpessoal, a

preocupação com o bem-estar dos outros (Ryff & Essex, 1992b) e o estabelecimento de relações positivas e altruístas para com os outros (Fernandes, 2007), possibilitando a manutenção de relacionamentos amorosos e de amizade (Ryff & Keyes, 1995). Esta dimensão remete para uma componente essencial no desenvolvimento de relações de confiança duradouras, pertencente a uma rede de comunicação e apoio (Bonthuys et al., 2011).

O Crescimento Pessoal traduz o sentimento de desenvolvimento contínuo enquanto pessoa (Brandão, 2011), a abertura a novas experiências de vida necessárias à maximização do seu potencial (Fernandes, 2007), a necessidade de atualização e realização pessoal (Keys, Ryff & Shmotkin, 2002), o constante aperfeiçoamento e êxito nos desafios das diferentes fases da vida (Ryff & Keyes, 1995), de forma a expandir-se a si mesmo e se tornar numa pessoa em pleno funcionamento, autorrealizada e que alcança objetivos (Bonthuys et al., 2011). A capacidade de cada indivíduo se adaptar às contínuas mudanças do mundo requer equilíbrio entre a capacidade pessoal de mudar e, ao mesmo tempo, manter o fundamental da sua identidade (Ryff & Essex, 1992).

Outra dimensão remete para os Propósitos/Objetivos na Vida que envolve o estabelecimento e alcance de metas que contribuem para a valorização da vida (Bonthuys et al., 2011), estabelecimento de apoios desenvolvimentais e atribuição de significação/importância à experiência e autorrealização pessoal (Fernandes, 2007). Traduz, assim, a convicção de que tais metas direcionam o comportamento (Novo, 2003) e têm propósitos globais e unificadores do sentido de vida (Brandão, 2011). A existência de objetivos, intencionalidade e sentido de orientação é da maior importância para a saúde mental e funcionamento psicológico positivo (Keys, Ryff & Shmotkin, 2002).

A dimensão Domínio do Meio prende-se pela escolha e controlo do ambiente, concretizada por meio de ações físicas e/ou mentais (Bonthuys et al., 2011) e pela criação de ambientes adequados às características psíquicas, participação ativa no meio e manipulação de ambientes complexos (Ryff & Keyes, 1995), que permite gerir satisfatoriamente a vida e responder eficazmente às exigências externas (Brandão, 2011). Esta dimensão pode ser definida como um sentido de mestria, competência no manejo do ambiente, criatividade para criar contextos adequados às necessidades pessoais e uso efetivo das oportunidades que o ambiente oferece (Ryff & Essex, 1992b), apresentando-se essencial para a maturidade e saúde mental (Keys, Ryff & Shmotkin, 2002).

Por último, a Autonomia define a regulação do comportamento através de um locus de controlo interno (Bonthuys et al., 2011), resistência à enculturação (Ferreira & Simões, 1999) e independência acerca de aprovações externas (Ryff & Keyes, 1995). Isto reflete o sentido de autodeterminação, independência face às pressões externas (Brandão, 2011) e autorregulação (Fernandes, 2007), em função de valores e objetivos pessoais, ou seja, diz respeito à faculdade da pessoa para se reger por leis próprias ou à condição pela qual escolhe as leis que a regem (Ferreira & Ferreira, 2001). Esta dimensão pode ser diferenciada em autonomia emocional e instrumental. A primeira refere-se à ausência da necessidade constante de segurança, afeto ou aprovação, pressupondo redução da dependência dos outros e

modificação das relações com as regras institucionais. Já a autonomia instrumental pressupõe a capacidade de executar atividades por iniciativa própria e ser autossuficiente na resolução de problemas (Ferreira & Ferreira, 2001).

Em suma, a avaliação positiva e aceitação de si, um sentimento de contínuo desenvolvimento como pessoa, a crença de que a vida pessoal é importante e significativa, o estabelecimento de relações positivas com os outros, a capacidade para gerir a própria vida e as exigências externas com eficácia e um sentido de determinação pessoal face à realização de objetivos pessoais, constituem as vias de construção do bem-estar psicológico e refletem os sentimentos de satisfação e felicidade de cada um consigo próprio, com as suas condições de vida sociais, relacionais, com as realizações pessoais do passado e com as expectativas de futuro (Novo, 2003). Como tal, as dimensões de BEP assumem um carácter amplo e representativo do funcionamento psicológico positivo ao nível privado (Novo, 2005).

O BEP apresenta-se multidimensional em relação às facetas de si mesmo (afeto, cognição, comportamento) e aos domínios da vida em que atua (intra e interpessoal, social e contextual, no trabalho, no amor ou no lazer). O funcionamento ideal do bem-estar psicológico ocorre quando todas as dimensões estão em equilíbrio, atuando como um sistema complexo que muda com o tempo, local e com a integração de diferentes dimensões (Bonhuys et al., 2011).

C. Ryff, para além de organizar estas formulações em termos teóricos operacionalizou-os na construção de escalas de BEP (descritas na parte empírica do estudo), que avaliam estas dimensões nucleares (Afonso, 2011). Recentemente, este modelo tem sido objeto de discussão, tendo-se vindo a contestar a validade do modelo de seis fatores. Os resultados mostraram que quatro das seis dimensões (crescimento pessoal, propósito na vida, aceitação de si, domínio do meio) podem empiricamente ser uma única dimensão. Todavia, outros estudos comprovam a validade de todas as seis dimensões, principalmente quando o instrumento é adaptado a outros países (Dierendonck et al., 2008).

### **4.3. Variáveis Psicossociais no Bem-Estar Psicológico**

Brandão (2011) defende que a Autoeficácia, o Suporte Social e a Esperança têm demonstrado relações positivas com o BEP. A Autoeficácia é considerada uma variável cognitiva com uma função motivacional e pode ser definida como o julgamento do sujeito sobre a sua capacidade para desempenhar com sucesso um padrão específico de comportamento, envolvendo competências para mobilizar recursos e ações de controlo sobre as exigências do meio (Rigotti, Schyns & Mohr, 2008) e, como tal, apresenta um papel crucial no ajustamento psicológico. Deste modo, considera-se que a Autoeficácia é um fator psicológico importante que permite que as pessoas se percecionem com a aptidão necessária para obter o seu próprio bem-estar (Brandão, 2011).

As dimensões de Suporte Social pode ser definido como a existência ou a disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, que se preocupam conosco, nos valorizam e gostam de nós (Dunbar, Ford & Hunt, 1998). O suporte social da família, dos amigos e das redes culturais

apresenta benefícios para a saúde física e psicológica. São concebidos dois modelos globais da relação entre suporte social e bem-estar psicológico: o modelo do efeito amortecedor do *stress*, que afirma que o suporte social tem um papel protetor contra os efeitos do *stress* nos indivíduos e o modelo do efeito direto no bem-estar que postula que o suporte social contribui para o bem-estar, independentemente do *stress* (Brandão, 2011). O Suporte Social tem sido encarado como uma chave facilitadora do bem-estar, por aliviar os efeitos negativos e incluir várias funções específicas ou benefícios, tais como o apoio material, emocional e companheirismo (Ryff & Singer, 2008).

Por fim, a Esperança diz respeito a uma percepção generalizada de que os objetivos pessoais podem ser alcançados, refletindo a crença de que o indivíduo é capaz de encontrar caminhos para os objetivos que deseja atingir e de se tornar motivado para os utilizar, encontrando-se intrinsecamente relacionada com o bem-estar psicológico do indivíduo. Os indivíduos com elevada esperança, quando comparados com indivíduos com baixa esperança, concretizam um maior número de objetivos em várias áreas da sua vida e selecionam as tarefas mais difíceis (Brandão, 2011).

#### **4.4. Variáveis Sociodemográficas no Bem-Estar Psicológico**

Novo (2005) aponta para diferenças interindividuais em variáveis sociodemográficas no estudo do bem-estar psicológico. Relativamente ao género, parece existir uma diminuição do bem-estar das mulheres ao longo da vida, enquanto os homens apresentam um aumento desde a idade de jovens adultos até à meia-idade, verificando-se depois uma leve descida. As mulheres apresentam mais atitudes de felicidade e satisfação, comparativamente com os homens, embora experienciem mais emoções negativas e uma maior tendência para não esquecerem más experiências passadas (Ryff & Essex, 1992a). Segundo Fernandes (2007) o sexo feminino revela níveis mais elevados de Relações Positivas com os Outros. Estas diferenças reclamam a necessidade de se atender à influência sociocultural na gestão de direitos e oportunidades de desenvolvimento para os dois géneros (Novo, 2005).

Outra variável sociodemográfica remete para o estado civil. As pessoas casada ou a viver juntas são, em média, mais felizes e desfrutam de mais saúde física e mental do que as que são solteiras, viúvas, divorciadas ou que vivem sozinhas. O estado civil de casado tem influência, embora as mulheres se apresentem mais satisfeitas do que os homens. No caso dos homens casados, à medida que os anos passam experienciam menos afetos negativos (Ryff & Essex, 1992a). Apesar dos solteiros apresentarem níveis superiores aos dos casados em algumas medidas de BEP (e.g. Autonomia e Crescimento Pessoal), revelam menores índices de integração (Novo, 2005). Também as relações com a família, amigos e as experiências de vida ao nível escolar ou laboral influenciam, em grande magnitude, os níveis de bem-estar psicológico das pessoas (Fernandes, 2007).

Parece existir uma mudança dos padrões de bem-estar com o avançar da idade, nomeadamente ao nível da capacidade adaptativa e de reajustamento dos objetivos ou prioridades de vida. Os Objetivos de Vida e o Crescimento Pessoal tendem a decrescer com o

passar dos anos, enquanto a Aceitação de Si, Autonomia e Relações Positivas com os Outros apresentam níveis superiores (Novo, 2005).

A importância da cultura na concepção individual do sentimento de si, na relação interindividual e nas conotações sociais da doença e saúde tem merecido uma importância acrescida nas últimas décadas. As culturais ocidentais encontram-se mais orientadas para o indivíduo (Aceitação de Si, Crescimento Pessoal), enquanto as orientais valorizam mais as Relações Positivas com os Outros. Neste sentido, os contextos orientais enfatizam mais o bem-estar das outras pessoas, corroborando a concepção de interdependência do eu - culturas coletivistas (Fernandes, 2007). Uma referência particular aos valores do BEP em Portugal permite destacar que, em geral, se encontram muito mais baixos do que os observados na maioria dos restantes países europeus (Novo, 2005).

## 5. Reminiscência e Bem-Estar Psicológico

A reminiscência refere-se a um processo no qual o passado não é meramente recordado, mas 'revivido' (Sherman, 1991 cit in Puyenbroeck & Maes, 2009) e reflete subjectividade com que a pessoa se recupera das situações (Norris, 1988 cit in Puyenbroeck & Maes, 2009). Através da reminiscência as pessoas partilham os seus talentos e valores, relembrando momentos felizes e histórias passadas (Chiang et al., 2010). Através da atividade de partilha de memórias passadas, as pessoas aperceberem-se de que todas as histórias de vida são compostas por situações de felicidade, tristeza e raiva e que todos têm uma jornada de vida única e insubstituível (Chiang et al., 2010). Desta forma, é altamente associada com o prazer, saúde e sensação de pertença (Cappeliez e O'Rourke, 2006).

De acordo com Kunz (2002) a reminiscência tem potencial de recuperação da segurança e confiança já desenvolvida no passado, ou seja, permite às pessoas acederem aos recursos existentes em “estados armazenados” do seu passado, nomeadamente estratégias de *coping*, identidade, experiência passada, coragem, segurança, valores espirituais ou crenças (Bohlmeijer, Westerhof & Jong, 2008). A reminiscência tende também a aumentar a mestria, concentrando-se sobre os recursos internos (Bohlmeijer, Roemer, Cuijpers & Smit, 2007), na medida em que a recordação de episódios nos quais os problemas foram eficazmente resolvidos reafirma a percepção de autoeficácia e lembra a pessoa do seu sucesso no confronto com circunstâncias de vida difíceis (O'Rourke et al., 2011) e do controlo que exercem sobre a sua própria vida (Cappeliez & Robitaille, 2010; Field, 2009). Este facto promove a resolução de conflitos não resolvidos e a aceitação de si (Cappeliez & O'Rourke, 2006).

O recurso a memórias positivas (e.g. lembrar coisas boas e resolver problemas) e negativas (e.g. recordação de acontecimentos tristes) encontra-se relacionado com o bem-estar psicológico (Cappeliez e O'Rourke, 2006; McLean & Lilgendahl, 2008). As memórias positivas promovem a continuidade porque são assimiladas no autoconceito da pessoa sem as visões do *self* serem revistas. Em contraste, as memórias negativas fazem com que a pessoa se desafie a si mesmo e são propensas a incluir revisão do ponto de vista do *self* para

acomodar essas experiências. (McLean & Lilgendahl, 2008). A reminiscência permite que a pessoa conte e reconte a história da sua vida com base em perguntas como: "Quais foram os valores importantes na minha vida?" e "Por que decidi fazer determinada coisa?" (Bohlmeijer et al., 2007). Assim, tanto a reminiscência de acontecimentos positivos como negativos do passado pode promover a construção e reconstrução de eventos significativos, atribuindo valor e significado na dimensão da identidade pessoal (Afonso, Bueno, Loureiro & Pereira, 2011), permitindo a autocontinuidade e alcançar um sentido de coerência e sentido na vida (O'Rourke, Cappeliez & Claxton, 2011).

De acordo com Folkman & Moskowitz (2000, cit. in Livingstone & Srivastava, 2012) a recuperação de emoções positivas faz mais do que permitir a pessoa sentir-se bem. Estes autores defendem que as emoções positivas tendem a "desfazer" os efeitos fisiológicos e psicológicos das emoções negativas e promovem uma recuperação rápida das experiências *stressantes*. Além disso fomentam recursos sociais, físicos e intelectuais (Fredrickson, 2001). A estimulação de emoções positivas relaciona-se com uma "espiral ascendente" que aumenta a resiliência e Bem-Estar (Livingstone & Srivastava, 2012) e amplia os repertórios de pensamento e comportamento, ao passo que as negativas os limitam (Fredrickson, 2001)

Em pessoas que tenham sido confrontadas com acontecimentos de vida negativos, a reminiscência pode constituir uma estratégia para se lidar com adversidades e para se construírem histórias de vida mais favoráveis, na medida que se pretende que a pessoa reconstrua algo negativo de uma forma mais positiva (Bohlmeijer, Westerhof & Jong, 2008). A reminiscência é, também, muito útil para lidar com a dor e luto, na medida em que permite aceder a memórias felizes partilhadas com a pessoa que faleceu (Pinquart & Forstmeier, 2012). Esta atividade promove uma visão positiva de si próprio, reduzindo o sofrimento e aumentando a felicidade (Cappeliez & Robitaille, 2010).

Todavia, a possível dificuldade do indivíduo para entender o evento pode, por um lado, dificultar a expressão das suas emoções e, por outro lado, comprometer a compreensão do acontecimento pelo indivíduo (Pennebaker, 1997). Assim, as tentativas de não vivenciar determinadas emoções, de não ter certas cognições e de não recuperar alguns acontecimentos desempenham um papel crucial no desenvolvimento de perturbações de ansiedade (Hayes et al. 2002). No que diz respeito à depressão, uma das características mais marcantes dos sujeitos com esta perturbação prende-se com a sobregeneralização da memória autobiográfica, isto é, procedem a recordações muito genéricas, inespecíficas e difusas do seu passado (Burnside, 2004). Analogamente, pacientes bipolares tendem a apresentar memórias autobiográficas negativas e superficiais (Mansell & Lam, 2004).

Importa ressaltar que para Robitaille et al. (2010) o recurso a certas formas de reminiscências (e.g. apoiar a procura de coerência e de significado na vida de alguém) associa-se a índices positivos de saúde mental, nomeadamente maior satisfação de vida e autoestima, enquanto outras (e.g. repetição de memórias referentes a oportunidades perdidas e infortúnios) se relacionam com resultados negativos, como o decréscimo da satisfação com a vida e sofrimento psicológico e, como tal a reminiscência nem sempre é

favorável ao funcionamento psicológico positivo (Webster & Haight, 2002). Isto acontece porque algumas reminiscências permitem encarar a própria vida como positiva e bem vivida, enquanto outras conduzem a rumações e arrependimentos (Cappeliez & Robitaille, 2010), na medida em que a não resolução de episódios passados impede a adaptação às circunstâncias de vida atuais (O'Rourke, Cappeliez & Claxton, 2011).

Por todos os aspetos referidos e segundo Cappeliez e O'Rourke (2006) parece existir uma associação entre a reminiscência e o bem-estar, tanto em termos de saúde física como psicológica. Este, por seu lado, proporciona para um maior envolvimento social e resistência às crises externas (Argyle e Martin, 1991 cit in Field, 2009).

## **PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO**



## 6. Metodologia de Estudo

### 6.1. Enquadramento e Objetivos de investigação

A Reminiscência consiste na recuperação de acontecimentos autobiográficos, individualmente, com outra pessoa ou em grupo (Woods, Portnoy, Head, & Jones, 1992 *cit in* Bohlmeijer et al. 2007). A utilização da reminiscência tem um profundo impacto no relacionamento com os outros e na autocompreensão (McLean & Lilgendahl, 2008), impulsiona a autoestima e a satisfação com a vida, assim como promove a diminuição dos sentimentos de depressão e desespero e aumenta a autointegração (Bohlmeijer et al., 2007) e as competências de coping (Nugent, 1995). A recordação de emoções positivas protege as pessoas do *stress* e ajuda-as a recuperar dos efeitos psicológicos e fisiológicos das emoções negativas e a sentir-se bem (Livingstone & Srivastava, 2012).

A Reminiscência Conjunta é um tipo específico de reminiscência, entre pais e filhos sobre o qual se debruça esta dissertação. Importa salientar que o bom funcionamento parental fornece um ambiente protetor que ajuda as crianças a superar desafios, manter a sua resistência natural e incrementa a sua autoeficácia. O apoio familiar cria um efeito positivo no comportamento das crianças (Pinkerton & Dolan, 2007 *cit in* Xu, Bekteshi & Tran, 2010), assim como satisfaz, de forma adequada, as suas necessidades materiais e psicológicas (Xu, Bekteshi & Tran, 2010), sendo a estabilidade e segurança essenciais na infância (Field, 2009). Cada padrão de comportamento dos pais afeta o desenvolvimento das crianças devido ao impacto que a interação com figuras significativas exerce (Hussain & Munaf, 2012).

A relação entre a reminiscência individual e o bem-estar psicológico está bastante documentada (e.g. O'Rourke, Cappeliez & Claxton, 2011; Bohlmeijer et al., 2007; Chiang et al., 2010). Existe, também a indicação de relações entre a reminiscência individual e a reminiscência conjunta entre pais e filhos (e.g. Kulkofsky & Koh, 2009; Santos, *em preparação*). Neste estudo pretende-se analisar se a utilização, por parte dos pais, das funções da reminiscência conjunta também se encontram relacionadas com o bem-estar psicológico dos próprios pais.

Assim, este estudo apresenta os seguintes objetivos:

1. Adaptar a Caregiver-child Reminiscence Scale para a população portuguesa;
2. Descrever as funções da reminiscência conjunta entre cuidador-criança;
3. Analisar diferenças na utilização das funções de reminiscência conjunta entre pais e mães;
4. Averiguar se existem diferenças na utilização das funções da reminiscência conjunta face aos níveis de escolaridade dos pais;
5. Comparar a entre diferentes estados civis
6. Averiguar se existem diferenças na utilização das funções da reminiscência conjunta consoante o género da criança;
7. Analisar as diferenças na utilização das funções de reminiscência conjunta em função da situação profissional;

8. Comparar a utilização das funções da reminiscência conjunta com filhos em idade pré-escolar e em idade escolar;
9. Avaliar o bem-estar psicológico dos pais e respetivas dimensões;
10. Averiguar se há diferenças no bem-estar psicológico entre o género feminino e masculino;
11. Comparar o bem-estar psicológico em função das habilitações literárias;
12. Comparar as pontuações das dimensões do bem-estar psicológico entre cuidadores pertencentes a diferentes grupos etários;
13. Comparar as dimensões do bem-estar psicológico nos diferentes estados civis;
14. Analisar as diferenças no bem-estar psicológico entre pais empregados e desempregados;
15. Analisar a relação entre as dimensões do bem-estar psicológico e as funções da reminiscência conjunta.

## **6.2. Método**

### **6.2.1. Desenho de Investigação**

Em função dos objetivos propostos para esta investigação, optou-se por uma abordagem quantitativa por remeter para um processo sistemático de recolha de informações observáveis e quantificáveis (Fortin, 1999) e transversal pois os dados foram recolhidos num único momento do tempo e focam um único grupo representativo da população (Ribeiro, 1999). O presente estudo apresenta uma tipologia descritiva, porque pretende documentar os fenómenos de interesse e, como tal, os dados obtidos permitem descrever como se comportam as variáveis em estudo.

### **6.2.2. Participantes**

Participaram neste estudo 329 pais de crianças com idades compreendidas entre 23 (mínimo) e 57 anos (máximo). A média de idades dos sujeitos é de 37,78 anos (DP = 5,416), a mediana de 38 anos e a moda de 40 anos. Da amostra, observa-se que 62 (18,8 %) dos sujeitos são pais e 267 (81,2 %) são mães. A maioria dos participantes tinha dois filhos, com uma frequência de 175 (53,2 %) e 118 (35,9 %) tinha apenas um filho. Quanto ao estado civil, 16 (4,9 %) são solteiros, 260 (79%) são casados, 26 (7,9%) encontram-se em união de facto, 25 (7,6 %) divorciados e 2 (0,6 %) viúvos.

Relativamente às habilitações literárias, 144 (43,8 %) terminaram o 12º ano, 80 (24,3 %) são licenciados, 45 (13,7 %) têm até ao 9º ano, 36 (10,9 %) têm bacharelato e 17 (5,2 %) ficaram pelo 6º ano de escolaridade. Apenas 4 (1,2 %) dos sujeitos concluíram o mestrado e 3 (0,9 %) o doutoramento. No que respeita a ocupação profissional, observa-se que de forma genérica 252 (76,6%) dos participantes estão empregados 77 (23,4%) desempregados.

No que respeita ao número de pessoas que constituem o agregado familiar do respondente, este varia entre 2 (mínimo) a 7 (máximo) pessoas, observando-se uma média de 3,68 (DP = 0,810), uma mediana 4 e uma moda também de 4. Estes dados são apresentados de modo mais específico na tabela 1.

Tabela 1 - Características Sociodemográficas da amostra (N = 329)

	n	%
<b>Idade</b>		
23-38	188	57,1
39-60	141	42,9
<b>Papel do participante</b>		
Pai	62	18,8
Mãe	267	81,2
<b>Número de Filhos</b>		
1	118	35,9
2	175	53,2
3	27	8,2
4	8	2,4
5	1	0,3
<b>Estado Civil</b>		
Solteiro	16	4,9
Casado	260	79
União de Facto	26	7,9
Divorciado	25	7,6
Viúvo	2	0,6
<b>Habilitações Literárias</b>		
6.º Ano	17	5,2
9.º Ano	45	13,7
12.º Ano	144	43,8
Bacharelato	36	10,9
Licenciatura	80	24,3
Mestrado	4	1,2
Doutoramento	3	0,9
<b>Ocupação Profissional</b>		
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	8	2,4
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	61	18,5
Técnicos e profissões de nível intermédio	37	11,2
Pessoal administrativo	33	10,0
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	52	15,8
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	1	0,3
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	15	4,6
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	8	2,4
Trabalhadores não qualificados	26	7,9
Desempregado	77	23,4
Empregado, mas não especificou	11	3,3
<b>Agregado Familiar</b>		
2	20	6,1
3	107	32,5
4	167	50,8
5	28	8,5
6	6	1,8
7	1	0,3

Os filhos dos participantes, criança sobre a qual se focaram para responder ao estudo, apresentam idades compreendidas entre os 3 (mínimo) e os 10 anos (máximo), sendo a média de 6,3 anos (DP= 2,07), a mediana de 6 anos e a moda de 5 anos. Verifica-se também que 173 (52,6%) têm idade pré-escolar, enquanto 156 (47,4%) idade escolar. Em relação ao género da criança, verifica-se que 174 (52,9 %) eram do sexo masculino e 155 (47,1 %) do feminino.

**Tabela 2** - Características das crianças sobre as quais os respondentes se focaram (N = 329)

	n	%
<b>Idade da Criança</b>		
3	31	9,4
4	41	12,5
5	66	20,1
6	35	10,6
7	56	17
8	41	12,5
9	34	10,3
10	25	7,6
<b>Género</b>		
Masculino	174	52,9
Feminino	154	46,8

### 6.2.3. Instrumentos

No âmbito deste estudo foi utilizado o Questionário sociodemográfico, a Caregiver-child Reminiscence Scale (CRS) e a Escala de Bem-Estar Psicológico.

#### **Questionário sociodemográfico**

O questionário sociodemográfico recolhe informações referentes ao papel que o participante assume (pai, mãe ou outro) idade, habilitações literárias, estado civil, ocupação profissional, número de filhos e composição do agregado familiar (cf. Anexo 2)

#### **Caregiver-child Reminiscence Scale (CRS)**

A CRS é um questionário de aplicação aos pais, construído por Kulkofsky e Koh (2009) a partir da revisão da literatura teórica e empírica sobre as funções de reminiscência. Apesar de uma parte dos itens terem sido baseados nas funções relatadas na literatura de adultos, as autoras tentaram captar os itens que refletem as características únicas da Reminiscência Conjunta. Foram incluídos 40 itens que refletem as sete categorias descritas por Kulkofsky, Wang e Koh (2008): Conversação, Manutenção Relacionamento, Ensino/Resolução de Problemas, Controlo Comportamental, *Self*, Regulação Emocional e Competências de Memória (Kulkofsky & Koh, 2009), de forma a permitir aceder aos propósitos de reminiscência parental (Kulkofsky, 2010). Os itens foram dispostos de forma aleatória.

Na administração da Caregiver-child Reminiscence Scale, os pais são instruídos a responderem em função das conversas que têm com os seus filhos acerca de experiências passadas, podendo estas dizer respeito a situações vivencias tanto pelos pais e crianças em

conjunto, como só pelas crianças, sem a presença dos pais. Antes de responderem à escala propriamente dito, os pais são questionados acerca do seu envolvimento em conversas sobre o passado, isto é, se costumam ou não falar com os filhos acerca de experiências passadas. Caso a resposta seja negativa, não respondem à escala. Caso seja afirmativa, os pais são convidados a avaliar, numa escala de 7 pontos, em que 1 corresponde a “muito raramente” e 7 a “muito frequentemente” (Kulkofsky & Koh, 2009), com que frequência se envolvem em discussões acerca do passado com o seu filho, isto é, a frequência com que se envolvem no processo de reminiscência conjunta (Kulkofsky, 2010). Após estas duas questões gerais, os pais completam cada um dos 40 itens que avaliam as funções de reminiscência, também através de uma escala de 1 a 7 (Kulkofsky & Koh, 2009).

O estudo piloto foi realizado com 46 pais de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Em função deste foram eliminados alguns itens, outros adaptados e adicionados alguns novos. Também a função Competências de Memória foi ampliada para Competências Cognitivas. Neste estudo foram obtidos alphas elevados, variando desde 0,85 (Conversação, Competências Cognitivas e Manutenção de Relacionamentos) até 0,90 (Regulação Emocional). Todos os 40 itens na CRS foram analisados usando o eixo principal de extração (oblíquo) com a rotação Promax. A análise fatorial exploratória inicial sugeriu uma solução de oito fatores. No entanto, os dois últimos não eram facilmente interpretáveis. Além disso, a análise dos scree plots sugeriu que seria mais apropriado estabelecer seis ou sete fatores. Por isso, os autores reanalisaram os dados, forçando uma solução de seis fatores. Esta solução foi responsável por 57% da variância. Todavia, na interpretação final dos fatores surgiram dois fatores separadamente, resultando numa solução final de sete fatores (Kulkofsky & Koh, 2009).

Na presente investigação fez-se uma adaptação desta escala à população portuguesa, tendo-se obtido um alphas de Cronbach na escala completa de 0,97, o que corresponde a um patamar de excelência (DeVellis, 1991). Todavia, a partir da análise fatorial efetuada não se obtiveram as sete funções, mas antes cinco que apresentaram alphas de Cronbach entre 0,96 e 0,85.

### ***Escala de Bem-Estar Psicológico - versão experimental reduzida (EBEP-R)***

Após à delimitação teórica-concetual das dimensões do bem-estar psicológico, com base nas diversas conceções de realização humana, Carol Ryff desenvolveu um instrumento de autoavaliação para a operacionalização do modelo de bem-estar psicológico (Fernandes, 2007). Para cada uma das dimensões foi desenvolvida uma escala para aplicação à população adulta, tendo cada uma recebido o nome correspondente à dimensão em causa e o conjunto das seis escalas foi designado Scales of Psychological Well-Being - SPWB (Novo, 2003).

Neste estudo o constructo de bem-estar psicológico foi avaliado através da EBEP-R de Novo, Duarte-Silva e Peralta (2004), construída a partir das escalas originais Psychological Well-Being Scales (PWBS) de Ryff (1989), adaptadas para português (EBEP) por Novo, Duarte-Silva e Peralta (1997). Esta versão é composta com base no estudo fatorial da versão de 84 itens e corresponde aos itens que permitem abarcar os conteúdos mais representativos de

cada escala, mostrando os resultados uma boa associação com a versão original (Novo, Neto, Marcelino & Espírito Santo, 2006).

As seis escalas de BEP foram construídas e validadas como medidas independentes e autónomas. Porém, quando aplicadas conjuntamente são apresentadas como um inventário de autoavaliação único que resulta de uma mistura alternada dos itens de cada uma das escalas (Ryff, 1989). Estes itens são constituídos por afirmações de carácter descritivo, face aos quais o respondente deve indicar o seu grau de concordância/discordância numa escala de tipo Likert com 6 categorias de resposta ordenadas, variando entre 1 (discordo completamente) e 6 (concordo completamente) (Novo, 2003). De forma a controlar a tendência para a aquiescência e por razões teóricas relativas ao constructo a avaliar, cerca de metade dos itens de cada escala são positivos e outra metade negativos (Ryff, 1989). Os itens positivos identificam características convergentes para a dimensão que esta a ser avaliada. Os itens negativos afirmam a ausência ou uma menor intensidade das características da mesma dimensão (Novo, 2003), ou seja, são frases expressas na forma negativa ou dirigidas a aspetos desfavoráveis do bem-estar, sendo-lhes atribuída uma pontuação inversa àquela que é assinalada nas respostas (Novo, Silva & Peralta, 1997).

Com scores que variam entre 3 e 18, o resultado de cada escala é dado pela soma dos itens após a conversão dos itens invertidos. Este instrumento possibilita a obtenção de resultados para cada uma das 6 escalas e resultado de escala completa. O resultado final em cada escala identifica o grau de intensidade das características que teoricamente definem a dimensão que lhe esta subjacente (Novo, 2003), pelo que vai no sentido a que quanto mais elevada for a pontuação do sujeito, em cada uma das escalas, melhor será o estado psicológico percecionado pelo individuo” (Ferreira & Simões, 1999). Ao nível da investigação, Novo (2003) sugere a utilização de uma medida global complementar às medidas por escala. Não obstante, a mesma autora ressalva que o resultado global de bem-estar deverá manter o papel complementar, já que as medidas por escala são as que mostram maior sensibilidade.

Na versão utilizada no presente estudo, provavelmente devido ao número reduzido de itens em cada dimensão (apenas 3), os valores de *alpha* têm resultado menores do que seria desejável (e.g. entre 0,45 e 0,64 na amostra sem psicopatologia em Novo, Neto, Marcelino & Espírito Santo, 2006; entre 0,33 e 0,52 na amostra de Ryff & Keyes, 1995). Tendo-se verificado situação idêntica no nosso estudo (com alphas das sub-escalas variando entre 0,44 e 0,67). Todavia, o índice global da EBEP deste estudo apresenta um alpha de Cronbach de 0,84 que, segundo DeVellis (1991), é considerado como “Muito Bom”.

#### **6.2.4. Procedimentos**

A primeira fase deste trabalho consistiu na pesquisa bibliográfica da informação científica relacionada com a temática a abordar, no sentido de construir um referencial teórico sustentável. Complementarmente, com base nos objetivos estabelecidos, foram pesquisados instrumentos que avaliassem os conceitos alvo do estudo. Verificando-se que a

Caregiver-child Reminiscence Scale, de Kulkofsky & Koh (2009) e as Escalas de Bem-Estar Psicológico, de Novo, Duarte-Silva e Peralta (2004) eram as escalas por excelência que deveriam ser utilizadas, procedeu-se ao contacto, via *email*, com os autores, que autorizaram a utilização das escalas.

O passo seguinte foi a concretização do questionário sociodemográfico, alvo de algumas modificações até chegar ao seu aspeto final. Relativamente à CRS, foi feita a adaptação à população portuguesa. Foi realizada a tradução (trabalho realizada por duas investigadoras e supervisionado pela orientadora deste estudo) e retroversão (para a qual se recorreu a um professor luso-americano, que vive há cerca de 10 anos nos EUA) da CRS, uma vez que a escala original é norte-americana. Após finalizados estes processos, foram realizados alguns ajustamentos necessários para a compreensão dos itens.

Posteriormente efetuou-se um pré-teste com um protocolo a 8 sujeitos com características semelhantes às da população alvo. O protocolo foi, também, aplicado a 2 professoras primárias. O pré-teste teve como objetivo avaliar a adequação das questões à amostra de estudo, quais seriam as reais dificuldades percecionadas pelos mesmos, assim como erros de linguagem. Finalizada esta etapa detetaram-se os aspetos a melhorar de modo a facilitar a compreensão das questões e itens.

Seguidamente iniciou-se a aplicação dos protocolos. Para tal, foi necessário contactar os estabelecimentos de ensino, tendo este sido feito pessoalmente de modo a sensibilizar de modo mais eficaz para os objetivos da investigação. A recolha dos dados foi realizada de forma repartida por duas investigadoras: uma ficou responsável pela recolha da amostra no âmbito pré-escolar residentes na Covilhã (Agrupamento de escolas “A Lã e a Neve”; Infantário “Bolinha de Neve” e Colégio Fundação Imaculada Conceição). A outra recolheu os dados de cuidadores de crianças em idade escolar residentes no conselho da Figueira da foz, mais especificamente no Centro Escolar São Julião e nas Escolas E. B. 1 das Abadias e de Maiorca.

Relativamente ao processo de recolha da amostra, os protocolos foram entregues presencialmente nas instituições, sendo solicitada autorização às diretoras das escolas e educadoras que prontamente acederam após ter sido feita uma breve explanação dos objetivos do processo a implementar. Os protocolos foram entregues diretamente aos pais (contexto escolar) ou através das educadoras (pré-escolar), depois destes aceitarem responder. Os pais eram informados acerca das questões básicas e solicitado que entregassem às funcionárias da escola (que se prontificaram a ajudar) o mais rapidamente possível (para evitar esquecimentos), sendo depois recolhidos pela investigadora. A confidencialidade e o anonimato foram assegurados, tendo sido cumpridos todos os parâmetros éticos e deontológicos, tendo-se abordado a inexistência de respostas certas e erradas, a necessidade de se responder a todas as questões e o objetivo da investigação (explícito na folha de rosto explicativa do protocolo - cf. Anexo 3). Os dados recolhidos foram somente utilizados para fins estatísticos na presente investigação. Por fim, houve a necessidade de se anularem cerca de 30 questionários (mal preenchidos), ficando-se com uma amostra de 329 participantes.

Subsequentemente construiu-se a base de dados. Foram criadas categorias em relação às respostas dadas em idade (dos pais e das crianças), habilitações literárias e profissões. Em relação à primeira estabeleceu-se dois grupos em função da mediana: 23 (mínimo) - 38 (mediana) e 39 - 57 (máximo). Relativamente ao nível de escolaridade foram formulados três grupos de modo a ficarem o mais equivalentes possíveis em termos de frequência (n) e como tal, juntou-se o 4.º, 6.º e 9.º ano, o 12.º ano ficou sozinho e agrupou-se as pessoas com Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Procedeu-se igualmente a alterações no campo da profissão, passando-se a classificar apenas como empregados (agrupou-se as diferentes profissões mencionadas na caracterização da amostra) ou desempregados. Reorganizou-se, ainda, a variável idade das crianças, passando este a constituir o grupo pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) e o escolar (dos 7 aos 10). A seguir foi feita a análise de dados e discussão de resultados.

### 6.2.5. Análise de Dados

Para o tratamento estatístico dos dados foi utilizada a versão 21.00 do programa informático *SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences)*. Os procedimentos estatísticos foram selecionados de acordo com os objetivos e com o tipo de variável em causa. Após a construção da base de dados foi caracterizada a amostra do presente trabalho, através de análises estatísticas descritivas básicas (média, mediana, moda, desvio-padrão, pontuação máxima e mínima).

De seguida, foi calculada a consistência interna das escalas e subescalas das medidas utilizadas, através do *Alpha de Cronbach*, medida associada à fiabilidade interna do instrumento. O *Alpha* varia de 0 a 1, sendo que quanto mais elevadas forem as correlações entre os itens maior a homogeneidade dos itens e a consistência interna da escala. Quanto menor for a variabilidade dos itens na mesma amostra, maior a aproximação do coeficiente de 1, o que significa que mais consistente e fiável é o instrumento (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Considera-se que um *Alpha* inferior a 0,50 é inaceitável, entre 0.50 e 0.60 é mau, 0.60 e 0.70 é aceitável, entre 0.70 e 0.80 é bom, entre 0.80 e 0.90 é muito bom, e quanto maior ou igual a 0.90 é excelente (DeVellis, 1991). É de salientar que para se observar de forma correta o *Alpha de Cronbach* da Escala BEP, foi necessário proceder-se à inversão dos itens negativos, de forma a se conseguir uma real homogeneidade do instrumento.

Para a CRS, em virtude de se tratar do processo de adaptação do instrumento, foi efetuada a análise da sensibilidade, que teve em conta o valor de kurtosis e, uma vez que este foi sempre inferior a 2, concluiu-se que a escala detém uma boa capacidade para discriminar os sujeitos, não sendo necessário a eliminação de nenhum item neste ponto. Posteriormente, objetivando a redução da dimensão dos dados sem se perder informação, realizou-se a análise fatorial através do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), em que o seu valor deve ser  $\geq 0.5$  para que a análise dos componentes principais possa ser feita, tendo sido o caso. Para dividir o conjunto inicial de itens em dimensões, com o maior grau de independência possível utilizou-se a rotação Varimax nos principais componentes.

Tendo em conta que a amostra é superior a 100 sujeitos (N=329), foi assumido, de acordo com o teorema do limite central, que a distribuição da amostra é normal. Este teorema indica que para uma qualquer população com variância finita a distribuição da média amostral (calculada com base numa amostra simples) tende para uma distribuição Normal à medida que a dimensão da amostra cresce (Guimarães & Cabral, 1997), permitindo a utilização de testes paramétricos neste estudo. Assim, foi utilizado o *t de student* com o objetivo de se testar se as médias de dois grupos são ou não significativamente diferentes. A análise de variância ANOVA, por seu lado, foi empregue para se observar a comparação de médias de duas ou mais populações (Maroco, 2007).

Foi ainda utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson, para determinar o grau de correlação linear entre as diferentes funções da reminiscência conjunta e entre estas e as dimensões do bem-estar psicológico. De forma pormenorizada, considera-se que quando  $r = 1$ , a correlação é perfeita positiva, quando  $0.8 \leq r < 1$  a correlação é forte positiva, quando  $0.5 \leq r < 0.8$  a correlação é moderada positiva, quando  $0.1 \leq r < 0.5$  a correlação é fraca positiva, quando  $0 < r < 0.1$  a correlação é ínfima positiva e quando  $r = 0$  é nula. Por outro lado, quando  $r = -1$ , é uma correlação perfeita negativa, quando  $-1 < r \leq -0.8$  é uma correlação forte negativa, quando  $-0.8 < r \leq -0.5$  a correlação é moderada negativa, quando  $-0.5 < r \leq -0.1$  a correlação é fraca negativa e quando se encontra entre  $-0.1 < r < 0$  a correlação é ínfima negativa (Santos, 2010).

Para a análise estatística das informações recolhidas foi estabelecido como nível de significância  $p \leq 0.05$ , na medida em que se considera o nível 5% como sendo o máximo aceitável para estabelecer que é estatisticamente significativo (Cowles & Davis, 2004).

## 7. Resultados

Neste capítulo os resultados são apresentados faseadamente, iniciando-se pela descrição dos dados obtidos na Adaptação da *Caregiver-child Reminiscence Scale* para a população portuguesa e de seguida os resultados diferenciais alcançados a partir dos objetivos propostos

### 7.1. Adaptação da Caregiver-child Reminiscence Scale (CRS) para a população portuguesa

**Sensibilidade:** A sensibilidade dos itens foi avaliada pelas Medidas de Assimetria (Sk) e Curtose (Ku). Os resultados obtidos remetem para um instrumento com boa capacidade para discriminar os sujeitos, tal como apresentado na Tabela 3.

**Tabela 3** - Mediana, Mínimo, Máximo e Medidas de Assimetria (Sk) e Curtose (Ku) com respetivos rácios críticos ( $Sk/SE_{Sk}$ ;  $Ku/SE_{Ku}$ ) para os 40 itens da CRS versão portuguesa (N = 313).

Item	Me	Sk	$Sk/SE_{Sk}$	Ku	$Ku/SE_{Ku}$	Min	Máx
1	3.00	0.424	3.072	- 0.781	- 2.840	1	7
2	5.00	- 0.474	-3.435	- 0.264	- 0.960	1	7
3	5.00	- 0.505	-3.659	- 0.432	- 1.571	1	7

**Tabela 3** - Mediana, Mínimo, Máximo e Medidas de Assimetria (Sk) e Curtose (Ku) com respectivos rácios críticos (Sk/SE<sub>Sk</sub>, Ku/SE<sub>Ku</sub>) para os 40 itens da CRS versão portuguesa (N = 313) (Cont.)

Item	Me	Sk	Sk/SE <sub>Sk</sub>	Ku	Ku/SE <sub>Ku</sub>	Min	Máx
4	5.00	- 0.455	-3.297	- 0.001	- 0.004	1	7
5	5.00	- 0.336	-2.435	- 0.139	- 0.505	1	7
6	5.00	- 0.620	-4.493	0.133	0.484	1	7
7	5.00	- 0.265	-1.920	- 0.337	- 1.225	1	7
8	3.00	0.449	3.254	- 0.821	- 2.985	1	7
9	5.00	- 0.426	-3.087	- 0.426	- 1.549	1	7
10	4.00	- 0.198	-1.435	- 0.675	- 2.455	1	7
11	4.00	- 0.193	-1.399	- 0.541	- 1.967	1	7
12	4.00	- 0.143	-1.036	- 0.435	- 1.582	1	7
13	5.00	- 0.568	-4.116	0.252	0.916	1	7
14	4.00	- 0.291	-2.109	- 0.703	- 2.556	1	7
15	4.00	0.54	0.391	- 0.788	- 2.865	1	7
16	5.00	- 0.392	-2.841	- 0.286	- 1.040	1	7
17	5.00	- 0.453	-3.283	- 0.528	-1.920	1	7
18	5.00	- 0.434	-3.145	- 0.268	-0.975	1	7
19	4.00	- 0.325	-2.355	- 0.033	-0.120	1	7
20	4.00	- 0.364	-2.638	0.185	0.673	1	7
21	4.00	- 0.171	-1.239	- 0.367	-1.335	1	7
22	5.00	- 0.446	-3.232	0.057	0.207	1	7
23	6.00	- 1.035	-7.500	0.109	0.396	1	7
24	5.00	- 0.558	-4.043	0.126	0.458	1	7
25	3.00	0.372	2.696	- 0.729	-2.651	1	7
26	4.00	- 0.089	-0.645	- 0.503	-1.829	1	7
27	4.00	- 0.301	-2.181	- 0.293	-1.065	1	7
28	5.00	- 0.377	-2.732	0.031	0.113	1	7
29	4.00	- 0.295	-2.138	- 0.495	-1.800	1	7
30	5.00	- 0.384	-2.783	- 0.085	-0.309	1	7
31	5.00	- 0.587	-4.254	- 0.211	-0.767	1	7
32	5.00	- 0.301	-2.181	- 0.45	-1.636	1	7
33	5.00	- 0.411	-2.978	0.121	0.440	1	7
34	5.00	- 0.404	-2.928	- 0.066	-0.240	1	7
35	4.00	- 0.114	-0.826	- 0.194	-0.705	1	7
36	5.00	- 0.399	-2.891	- 0.651	-2.367	1	7
37	4.00	- 0.044	-0.319	- 0.825	-3.000	1	7
38	4.00	- 0.003	-0.022	- 1.073	-3.902	1	7
39	4.00	- 0.267	-1.935	- 0.034	-0.124	1	7
40	5.00	- 0.414	-3.000	0.024	0.087	1	7

**Fiabilidade:** A consistência interna foi avaliada através do Alpha de Cronbach, tendo a escala global apresentado um valor de 0.974 o que corresponde a uma classificação

qualitativa de excelente (DeVellis, 1991). A partir da análise do alfa quando o item é eliminado, conclui-se que não é necessário a exclusão de nenhum, dado não se obter o aumento do alfa global. Ainda através destes valores é possível verificar que todos os itens têm variâncias muito semelhantes.

**Validade Fatorial:** Com o intuito de validar a adequação da amostra para o recurso ao método análise fatorial exploratória em principais componentes, calculou-se a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que apresentou um valor superior a 0.5 (KMO = 0.963).

A estrutura fatorial foi obtida recorrendo-se a uma análise fatorial exploratória em principais componentes, com rotação Varimax, tendo-se obtido um conjunto de 5 fatores, contrariamente ao estabelecido na escala original (Kulkofsky & Koh, 2009).

**Tabela 4** - Pesos fatoriais obtidos com a análise fatorial exploratória, consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach), variância média extraída e correlações entre fatores da CRS

Itens	Fatores				
	Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping	Desenvolvimento e Relações Familiares	Regulação emocional e vínculo cuidador criança	Conversação	Compreensão e Promoção de Competências na Criança
10	0.502				
11	0.603				
12	0.597				
13	0.584				
17	0.552				
18	0.637				
19	0.671				
20	0.693				
21	0.715				
22	0.547				
26	0.756				
27	0.655				
29	0.600				
35	0.592				
37	0.510				
23		0.499			
28		0.483			
30		0.562			
31		0.683			
32		0.627			
33		0.608			
34		0.685			
36		0.498			
39		0.601			

**Tabela 4** - Pesos fatoriais obtidos com a análise fatorial exploratória, consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach), variância média extraída e correlações entre fatores da CRS

Itens	Fatores				
	Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping	Desenvolvimento e Relações Familiares	Regulação emocional e vínculo cuidador criança	Conversaço	Compreensão e Promoção de Competências na Criança
40		0.672			
2			0.692		
3			0.690		
4			0.662		
5			0.640		
6			0.620		
9			0.542		
1				0.565	
8				0.691	
15				0.737	
25				0.758	
38				0.778	
7					0.776
14					0.699
16					0.504
24					0.546
Alpha	0.958	0.92	0.9	0.87	0.85
Eigenvalue	20.454	2.295	2.006	1.340	1.012
Vari. Explicada (%)	51.136	5.739	5.016	3.351	2.529
Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping	1				
Desenvolvimento e Relações Familiares	0.849**	1			
Regulação emocional e vínculo cuidador criança	0.808**	0.696**	1		
Conversaço	0.610**	0.634**	0.615**	1	
Compreensão e Promoção de Competências na Criança	0.729**	0.729**	0.657**	0.602**	1

O primeiro fator explica 51.14 % da variância dos resultados e satura em 15 itens, que se designou de Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping. O segundo fator, denominado por Desenvolvimento e Relações Familiares, explica 5.74% da variância dos resultados e satura em 15 itens. Regulação Emocional e Vínculo Cuidador Criança é o terceiro fator, explicando 5.02% da variância dos resultados e satura em 6 itens. O quarto fator explica 3.35% da variância dos resultados e satura em 5 itens, o qual se nominou por Conversaço. O quinto e último fator, que se refere à Compreensão e Promoção de Competências na Criança, explica 2.53 % da variância dos resultados e satura em 4 itens. O nome dos itens agrupados por fatores pode ser consultado no Anexo 4.

É ainda perceptível que todos os fatores apresentam um *Alpha de Cronbach* bastante elevado, todos considerados qualitativamente excelentes, assim como uma relação, avaliada pelo *Coefficiente de Correlação de Pearson*, globalmente moderada com os restantes fatores.

## 7.2. Resultados

Os resultados obtidos neste estudo indicam que as funções de Regulação Emocional e Vínculo Cuidador Criança e Desenvolvimento e Relações Familiares são as mais utilizadas na atividade de reminiscência conjunta, apresentando uma média por item de 4.79 (DP = 7.35) e 4.77 (DP = 11.43), respetivamente. Em contrapartida, a função de Conversação foi a menos referida, com uma média por item de 3.46 (DP = 7.16). Estes resultados podem ser observados na tabela 5.

**Tabela 5-** Médias obtidas em cada função da CRS, análise da frequência do uso de cada função (N = 313)

	Média	DP	Média/n.º itens
Escala Completa	178.843	43.580	4.471
Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping	66.757	18.012	4.450
Desenvolvimento e Relações Familiares	47.677	11.432	4.768
Regulação emocional e vínculo cuidador criança	28.751	7.351	4.792
Conversação	17.297	7.161	3.459
Compreensão e Promoção Competências na Criança	18.361	5.017	4.590

Os resultados obtidos mostram que as mães recorrem mais a todas as funções de reminiscência conjunta em comparação com os pais. No entanto, apenas se verifica diferenças estatisticamente significativas na função de Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping ( $t(311) = -2.03$ ;  $p=0.043$ ), Desenvolvimento e Relações Familiares ( $t(311) = -2.13$ ;  $p=0.034$ ) e Compreensão e Promoção de Competências na Criança ( $t(311) = -2.59$ ;  $p=0.01$ ). Os dados supracitados encontram-se na tabela 6.

**Tabela 6** - Resultados da comparação das diferenças de género na utilização das funções de reminiscência conjunta (N = 313)

	n	Média	DP	Df	t
<b>Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping</b>					
Pai	60	62.533	20.293	311	-2.03*
Mãe	253	67.759	17.320		
<b>Desenvolvimento e Relações Familiares</b>					
Pai	60	44.867	13.722	311	-2.13*
Mãe	253	48.344	10.743		
<b>Regulação emocional e vínculo cuidador criança</b>					
Pai	60	27.7	8.160	311	-1.23
Mãe	253	29	7.140		
<b>Conversação</b>					
Pai	60	16.583	7.905	311	-0.86
Mãe	253	17.466	6.979		
<b>Compreensão e Promoção de Competências na Criança</b>					
Pai	60	16.867	6.072	311	-2.59*
Mãe	253	18.715	4.677		

Nota: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Quanto à variável nível de escolaridade verifica-se que as diferenças existentes são estatisticamente significativas, nomeadamente na função de Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping ( $F(2;310)=5.172$ ;  $p=0.006$ ), Desenvolvimento e Relações Familiares ( $F(2;310)=5.458$ ;  $p=0.005$ ), Regulação emocional e vínculo cuidador criança ( $F(2;310)=5.932$ ;  $p=0.003$ ) e Conversação ( $F(2;310)=10.577$ ;  $p<0.001$ ), à exceção do que acontece com a função de Compreensão e Promoção de Competências na Criança ( $F(2;310)=2.968$ ;  $p=0.53$ ).

Por outro lado, são os pais com o 6.º e 9.º ano que apresentam maior utilização das funções de reminiscência conjunta (F-I:  $M = 70,786$ ;  $DP = 18,510$ ; F-II:  $M = 50,661$ ;  $DP = 11,406$ ; F-III:  $M = 30,857$ ;  $DP = 7,377$ ; F-IV:  $M = 20,018$ ;  $DP = 7,761$ ; F-V:  $M = 18,786$ ;  $DP = 5,176$ ). Em contrapartida são os participantes com Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento que menos recorrem às funções de reminiscência conjunta estudadas (F-I:  $M = 62,756$ ;  $DP = 17,921$ ; F-II:  $M = 45,151$ ;  $DP = 11,984$ ; F-III:  $M = 27,092$ ;  $DP = 7,137$ ; F-IV:  $M = 15,176$ ;  $DP = 6,538$ ; F-V:  $M = 17,487$ ;  $DP = 4,841$ ). Estes resultados encontram-se na tabela 7.

**Tabela 7** - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta em relação ao nível de escolaridade (N = 313)

	n	Média	DP	Df (B;W)	F
<b>Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping</b>					
6.º e 9.º anos	56	70.786	18,510	2;310	5,172**
12.º ano	138	68.572	17,343		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	119	62.756	17,921		
<b>Desenvolvimento e Relações Familiares</b>					
6.º e 9.º anos	56	50.661	11,406	2;310	5,458**
12.º ano	138	48.645	10,565		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	119	45.151	11,984		
<b>Regulação emocional e vínculo cuidador criança</b>					
6.º e 9.º anos	56	30.857	7,377	2;310	5,932**
12.º ano	138	29.326	7,267		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	119	27.092	7,137		
<b>Conversação</b>					
6.º e 9.º anos	56	20.018	7,761	2;310	10,577***
12.º ano	138	18.022	6,953		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	119	15.176	6,538		
<b>Compreensão e Promoção Competências na Criança</b>					
6.º e 9.º anos	56	18.786	5,176	2;310	2,968
12.º ano	138	18.942	5,030		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	119	17.487	4,841		

Nota: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Relativamente ao estado civil, os resultados evidenciam que são pais solteiros que utilizam mais a reminiscência conjunta com as funções de Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping (M=70.769; DP=12.879), Desenvolvimento e Relações Familiares (M=51.385; DP=9.233), Conversação (M=19.385; DP=3.927) e Compreensão e Promoção de Competências na Criança (M=20.077; DP=4.663), enquanto os pais em união de facto a de Regulação emocional e Vínculo cuidador criança (M=30.320; DP=7.739).

Em contrapartida, os pais casados são os que utilizam menos a reminiscência com a função de Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping (M=65.880; DP=18.339), Desenvolvimento e Relações Familiares (M=46.984; DP=11.616), Regulação emocional e Vínculo cuidador criança (M=28.432; DP=7.518), Compreensão e Promoção de Competências na Criança (M=17.980; DP=5.080) e os divorciados a função de Conversação (M=16.458; DP=5.595). Contudo, nenhuma destas diferenças é estatisticamente significativas.

Estes resultados podem ser visualizados na tabela 8.

**Tabela 8** - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta em relação ao estado civil do cuidador (N = 313)

	n	Média	DP	Df (B;W)	F
<b>Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping</b>					
Solteiro	13	70.769	12.879	4;308	0.747
Casado	250	65.880	18.339		
União de Facto	25	70.320	18.402		
Divorciado	24	69.750	16.661		
Viúvo	1	73.000	.		
<b>Desenvolvimento e Relações Familiares</b>					
Solteiro	13	51.385	9.233	4;308	1.535
Casado	250	46.984	11.616		
União de Facto	25	50.840	12.044		
Divorciado	24	50.042	9.043		
Viúvo	1	37.000	.		
<b>Regulação emocional e vínculo cuidador criança</b>					
Solteiro	13	30.000	4.262	4;308	0.602
Casado	250	28.432	7.518		
União de Facto	25	30.320	7.739		
Divorciado	24	29.708	6.584		
Viúvo	1	30.000	.		
<b>Conversação</b>					
Solteiro	13	19.385	3.927	4;308	0.814
Casado	250	17.088	7.315		
União de Facto	25	18.960	8.183		
Divorciado	24	16.458	5.595		
Viúvo	1	21.000	.		

**Tabela 8** - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta em relação ao estado civil do cuidador (N = 313) (cont.)

	n	Média	DP	Df (B;W)	F
<b>Compreensão e Promoção Competências na Criança</b>					
Solteiro	13	20.077	4.663	4;308	1.853
Casado	250	17.980	5.080		
União de Facto	25	19.800	4.839		
Divorciado	24	19.917	4.272		
Viúvo	1	18.000	.		

Nota: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Os dados evidenciam que, apesar de não existir em nenhuma função diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0.05$  em todas), são os participantes que se encontram desempregados que revelam utilizar em maior escala as funções da reminiscência conjunta com os seus filhos. Isto verifica-se especialmente na função Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping, onde os desempregados apresentam uma média ( $M = 69.129$ ;  $DP = 17.300$ ) mais elevado do que se encontram empregados ( $M = 66.074$ ;  $DP = 18,188$ ). Os resultados relativos a esta variável encontram-se na tabela 9.

**Tabela 9** - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta em função da situação profissional (N = 313)

	n	Média	DP	Df	t
<b>Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping</b>					
Empregado	243	66.074	18,188	311	-1,251
Desempregado	70	69.129	17,300		
<b>Desenvolvimento e Relações Familiares</b>					
Empregado	243	47.198	11,716	311	-1,385
Desempregado	70	49.343	10,294		
<b>Regulação emocional e Vínculo cuidador criança</b>					
Empregado	243	28.486	7,657	311	-1,190
Desempregado	70	29.671	6,133		
<b>Conversação</b>					
Empregado	243	17.004	7,140	311	-1,350
Desempregado	70	18.314	7,194		
<b>Compreensão e Promoção de Competências na Criança</b>					
Empregado	243	18.185	5,030	311	-1,156
Desempregado	70	18.971	4,958		

Nota: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Os resultados indicam que os pais utilizam globalmente mais as funções de reminiscência conjunta com os filhos de género masculino, em comparação com os de género feminino. No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas.

Quanto ao grupo etário das crianças, ficou demonstrado que os pais relataram utilizar todas as funções de reminiscência conjunta mais com os filhos de idade pré-escolar,

comparativamente com os de idade escolar. À exceção da função Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping ( $t(311)=1.612$ ;  $p=0.108$ ), todas as outras são estatisticamente significativas, mais especificamente Desenvolvimento e Relações Familiares ( $t(311)=2.250$ ;  $p=0.025$ ), Regulação emocional e vínculo cuidador criança ( $t(311)=2.690$ ;  $p=0.008$ ), Conversação ( $t(311)=2.292$ ;  $p=0.023$ ) e Compreensão e Promoção de Competências na Criança ( $t(311)=2.988$ ;  $p=0.003$ ). Todos estes dados podem ser consultados na tabela 10.

**Tabela 10** - Resultados da comparação da utilização das funções de reminiscência conjunta consoante o género e a idade da criança (N = 313)

	n	Média	DP	Df	t
<b>Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping</b>					
Masculino	166	68.223	18.166	310	1.511
Feminino	146	65.137	17.808		
Pré-escolar (3 - 6 anos)	161	68.348	17.518	311	1.612
Escolar (7 -10 anos)	152	65.072	18.428		
<b>Desenvolvimento e Relações Familiares</b>					
Masculino	166	48.072	11.671	310	0.651
Feminino	146	47.226	11.218		
Pré-escolar (3 - 6 anos)	161	49.081	11.091	311	2.250*
Escolar (7 -10 anos)	152	46.191	11.636		
<b>Regulação emocional e vínculo cuidador criança</b>					
Masculino	166	29.319	7.172	310	1.388
Feminino	146	28.164	7.516		
Pré-escolar (3 - 6 anos)	161	29.826	7.241	311	2.690**
Escolar (7 -10 anos)	152	27.612	7.318		
<b>Conversação</b>					
Masculino	166	17.542	7.472	310	0.632
Feminino	146	17.027	6.831		
Pré-escolar (3 - 6 anos)	161	18.193	7.301	311	2.292*
Escolar (7 -10 anos)	152	16.349	6.908		
<b>Compreensão e Promoção de Competências na Criança</b>					
Masculino	166	18.506	4.948	310	0.539
Feminino	146	18.199	5.123		
Pré-escolar (3 - 6 anos)	161	19.174	5.009	311	2.988**
Escolar (7 -10 anos)	152	17.500	4.895		

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Os resultados evidenciam que a amostra estudada apresenta, globalmente, um valor médio de bem-estar psicológico de 83.471 (DP= 11.523), sendo o valor médio mais vezes obtido de 86 (mediana), assim como 1 participante obteve a pontuação máxima na Escala e 23 valores bastante próximos a ele. Pela análise individual das diferentes dimensões observa-se que aquela onde os participantes evidenciaram um valor médio mais elevado foi na Objetivos na Vida ( $M=15.289$ ;  $DP=2.681$ ), enquanto o mais baixo na dimensão Domínio do Meio ( $M=12.581$ ;  $DP=3.111$ ). Os resultados podem ser observados na tabela 11.

**Tabela 11** - Avaliar o bem-estar psicológico dos pais e respetivas dimensões (N = 329)

	Média	Mediana	Moda	DP	Mínimo	Máximo
<b>Escala Global</b>	83.471	85	86	11.523	46	108
<b>Autonomia</b>	13.055	13	13	3.111	4	18
<b>Domínio do Meio</b>	12.581	13	12	2.868	4	18
<b>Crescimento Pessoal</b>	14.912	15	16	2.178	8	18
<b>Relações Positivas com os Outros</b>	13.514	14	15	2.743	5	18
<b>Objetivos na Vida</b>	15.289	16	18	2.681	5	18
<b>Aceitação de Si</b>	14.122	15	16	2.553	4	18

Os resultados demonstram que o género masculino pontua mais alto ao nível do bem-estar psicológico de forma global ( $M=84.210$ ;  $DP=11.426$ ), em comparação com o feminino ( $M=83.300$ ;  $DP=11.560$ ). Em relação às dimensões de bem-estar psicológico em específico, o género masculino apresenta pontuação mais elevada ao nível da Autonomia ( $M=13.565$ ;  $DP=3.391$ ), Domínio do Meio ( $M=12.887$ ;  $DP=2.348$ ), Objetivos na Vida ( $M=15.403$ ;  $DP=2.419$ ) e Aceitação de Si ( $M=14.274$ ;  $DP=2.397$ ), comparativamente com o feminino que apresenta um valor médio de 12.936 ( $DP=3.037$ ) no que respeita a Autonomia, de 12.509 ( $DP=2.975$ ) no Domínio do Meio, de 15.262 ( $DP=2.742$ ) para Objetivos na Vida e de 14.086 ( $DP=2.590$ ) na Aceitação de Si. Por outro lado, o género feminino evidencia melhores pontuações no Crescimento Pessoal ( $M=14.955$ ;  $DP=2.157$ ) e nas Relações Positivas com os Outros ( $M=13.551$ ;  $DP=2.779$ ), em relação ao masculino que evidencia um valor médio de 14.726 ( $DP=2.277$ ) e de 13.355 ( $DP=2.599$ ), respetivamente. Porém, não são estatisticamente significativas.

Relativamente à variável idade, são os participantes com idades compreendidas entre os 39 e 57 anos que apresentam pontuações mais altas tanto ao nível do bem-estar psicológico Global, como em cada uma das suas dimensões, em relação ao grupo etário do 23 aos 38 anos. Na dimensão Autonomia as diferenças são estatisticamente significativas ( $t(327)=-2.907$ ;  $p=0.04$ ), enquanto no Domínio do Meio ( $t(327)=-1.720$ ;  $p=0.086$ ), no Crescimento Pessoal ( $t(327)=-0.124$ ;  $p=0.901$ ), nas Relações Positivas com os Outros ( $t(327)=-0.957$ ;  $p=0.339$ ), nos Objetivos na Vida ( $t(327)=-0.219$ ;  $p=0.827$ ), na Aceitação de Si ( $t(327)=-1.613$ ;  $p=0.107$ ) e na Escala Global ( $t(327)=-1.869$ ;  $p=0.063$ ) não o são. Estes resultados encontram-se na tabela 12.

**Tabela 12**-Resultados da comparação do bem-estar psicológico entre géneros e idade (N=329).

	n	Média	DP	Df	t
<b>Autonomia</b>					
Masculino	62	13.565	3.391	327	1.435
Feminino	267	12.936	3.037		
23-38 anos	188	12.628	3.325	327	-2.907*
39-57 anos	141	13.624	2.709		
<b>Domínio do Meio</b>					
Masculino	62	12.887	2.348	327	0.934
Feminino	267	12.509	2.975		
23-38 anos	188	12.346	2.833	327	-1.720
39-57 anos	141	12.894	2.895		

**Tabela 12-**Resultados da comparação do bem-estar psicológico entre géneros e idade (N=329) (cont.)

	n	Média	DP	Df	t
<b>Crescimento Pessoal</b>					
Masculino	62	14.726	2.277	327	-0.746
Feminino	267	14.955	2.157		
23-38 anos	188	14.899	2.288	327	-0.124
39-57 anos	141	14.929	2.031		
<b>Relações Positivas com os Outros</b>					
Masculino	62	13.355	2.599	327	-0.506
Feminino	267	13.551	2.779		
23-38 anos	188	13.388	2.743	327	-0.957
39-57 anos	141	13.681	2.745		
<b>Objetivos na Vida</b>					
Masculino	62	15.403	2.419	327	0.373
Feminino	267	15.262	2.742		
23-38 anos	188	15.261	2.775	327	-0.219
39-57 anos	141	15.326	2.559		
<b>Aceitação de Si</b>					
Masculino	62	14.274	2.397	327	0.522
Feminino	267	14.086	2.590		
23-38 anos	188	13.926	2.605	327	-1.613
39-57 anos	141	14.383	2.466		
<b>Escala Global</b>					
Masculino	62	84.210	11.426	327	0.560
Feminino	267	83.300	11.560		
23-38 anos	188	82.447	11.435	327	-1.869
39-57 anos	141	84.837	11.539		

Nota: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

No que concerne à ocupação profissional, observa-se que os participantes que se encontram empregados apresentam valores médios superiores na Escala Global (M=84.151; DP=10.969), no Crescimento Pessoal (M=15.036; DP=2.092), nas Relações Positivas com os Outros (M=13.683; DP=2.578), nos Objetivos na Vida (M=15.504; DP=2.444) e na Aceitação de Si (M=14.341; DP=2.330), comparativamente com os que se encontram desempregados. Em contrapartida, estes últimos pontuam de forma mais elevada na Autonomia (M=13.182; DP=2.850) e no Domínio do Meio (M=12.610; DP=3.237).

Estas diferenças são estatisticamente significativas na dimensão Relações Positivas com os Outros (t(327)=2.029; p=0.043), Objetivos na Vida (t(327)=2.658; p=0.008) e Aceitação de Si (t(327)=2.855; p=0.005). Por outro lado, não são estatisticamente significativas na Escala Global (t(327)=1.944; p=0.053), Autonomia (t(327)=-4.409; p=0.683), Domínio do Meio (t(327)=-0.104; p=0.917) e Crescimento Pessoal (t(327)=1.873; p=0.062). Estes dados podem ser consultados na tabela 13.

**Tabela 13** - Resultados da comparação do bem-estar psicológico em função da situação profissional (N = 329).

	n	Média	DP	Df	t
<b>Autonomia</b>					
Empregado	252	13.016	3.191	327	-0.409
Desempregado	77	13.182	2.850		
<b>Domínio do Meio</b>					
Empregado	252	12.571	2.753	327	-0.104
Desempregado	77	12.610	3.237		
<b>Crescimento Pessoal</b>					
Empregado	252	15.036	2.092	327	1.873
Desempregado	77	14.506	2.410		
<b>Relações Positivas com os Outros</b>					
Empregado	252	13.683	2.578	327	2.029*
Desempregado	77	12.961	3.181		
<b>Objetivos na Vida</b>					
Empregado	252	15.504	2.444	327	2.658**
Desempregado	77	14.584	3.262		
<b>Aceitação de Si</b>					
Empregado	252	14.341	2.330	327	2.855**
Desempregado	77	13.403	3.083		
<b>Escala Global</b>					
Empregado	252	84.151	10.969	327	1.944
Desempregado	77	81.247	13.001		

Nota: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Quanto à variável nível de escolaridade para a pontuação total de bem-estar psicológico, são os participantes com Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutorado que apresentam um valor médio mais elevado, com 85.537 (DP=10.238), relativamente aos que concluíram o 12.º, 83.451 (DP=11.693), seguido dos que possuem o 6.º e 9.ºanos, 79.419 (DP=12.593). Estas diferenças são estatisticamente significativas ( $F(2;326)=5.985$ ;  $p=0.003$ ).

Na dimensão Autonomia quem tem Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutorado apresenta um valor médio superior, com 13.374 (DP=2.741), em relação a quem ficou pelo 6.º ou 9.ºano, 12.871 (DP=3.424), seguido dos que finalizaram o 12.º, 12,861 (DP=3.264). Por outro lado, no que respeita a dimensão Crescimento Pessoal, observa-se que os participantes com o 12.º ano evidenciam uma pontuação mais alta ( $M=15.035$ ;  $DP=2.043$ ), comparativamente com os que têm Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutorado ( $M=14.976$ ;  $DP=2.10$ ), seguido dos que terminaram no 6.º ou 9.ºano ( $M=14.500$ ;  $DP=2.727$ ). Contudo, estes valores não são estatisticamente diferentes.

Em todas as outras dimensões, os participantes com Bacharelato, Licenciatura, Mestrado ou Doutorado exibiram um valor médio mais elevado, mais especificamente Domínio do Meio ( $M=12.707$ ;  $DP=2.645$ ), Relações Positivas com os Outros ( $M=14.089$ ;  $DP=2.489$ ), Objetivos na Vida ( $M=15.675$ ;  $DP=2.335$ ) e Aceitação de Si ( $M=14.715$ ;  $DP=2.114$ ). O grupo de participantes que apresenta um valor médio mais baixo são os que terminaram os estudos no 6.º ou 9.ºano, com uma média de 12.323 (DP=3.135) no Domínio do Meio, de 12.548

(DP=2.647) nas Relações Positivas com os Outros, de 14.290 (DP=3.211) nos Objetivos na Vida e de 12.887 (DP=3.047) na Aceitação de Si.

Destas quatro dimensões apenas uma, Domínio do Meio, ostenta resultados estatisticamente não significativos ( $F(2;326)=0.370$ ;  $p=0.691$ ), sendo que todas as outras têm diferenças bastante significativas, mais concretamente Relações Positivas com os Outros ( $F(2;326)=6.838$ ;  $p=0.001$ ), Objetivos na Vida ( $F(2;326)=5.843$ ;  $p=0.003$ ) e Aceitação de Si ( $F(2;326)=11.247$ ;  $p<0.001$ ). Todos estes dados podem ser visualizados na tabela 14.

**Tabela 14** - Resultados da comparação do bem-estar psicológico face aos diferentes níveis de escolaridade (N = 329)

	n	Média	DP	Df (B;W)	F
<b>Autonomia</b>					
6.º e 9.º anos	62	12.871	3.424	2;326	1.035
12.º ano	144	12.861	3.264		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	123	13.374	2.741		
<b>Domínio do Meio</b>					
6.º e 9.º anos	62	12.323	3.135	2;326	0.370
12.º ano	144	12.583	2.944		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	123	12.707	2.645		
<b>Crescimento Pessoal</b>					
6.º e 9.º anos	62	14.500	2.727	2;326	1.393
12.º ano	144	15.035	2.043		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	123	14.976	2.010		
<b>Relações Positivas com os Outros</b>					
6.º e 9.º anos	62	12.548	2.647	2;326	6.838**
12.º ano	144	13.438	2.879		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	123	14.089	2.489		
<b>Objetivos na Vida</b>					
6.º e 9.º anos	62	14.290	3.211	2;326	5.843**
12.º ano	144	15.389	2.621		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	123	15.675	2.335		
<b>Aceitação de Si</b>					
6.º e 9.º anos	62	12.887	3.047	2;326	11.247***
12.º ano	144	14.146	2.492		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	123	14.715	2.114		
<b>Escala Global</b>					
6.º e 9.º anos	62	79.419	12.593	2;326	5.985**
12.º ano	144	83.451	11.693		
Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento	123	85.537	10.238		

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

No que respeita a variável estado civil, os participantes em união de facto revelam valores médios mais elevados na Escala Global ( $M=86.346$ ;  $DP=11.617$ ) e nas dimensões Crescimento Pessoal ( $M=16.115$ ;  $DP=1.583$ ), Relações Positivas com os Outros ( $M=14,077$ ;  $DP=2.741$ ) e Objetivos na Vida ( $M=15.577$ ;  $DP=2.419$ ). Já na dimensão Autonomia foram os solteiros a apresentar um resultado superior ( $M=14.375$ ;  $DP=2.986$ ), na Domínio do Meio os viúvos ( $M=13.00$ ;  $DP=2.828$ ) e na Aceitação de Si os casados ( $M=14.292$ ;  $DP=2.493$ ).

Em contrapartida, os participantes viúvos e os divorciados são os que apresentam um índice global de bem-estar psicológico mais reduzido ( $M=75.00$ ;  $DP=1.414$  e  $M=78.360$ ;  $DP=12.220$ , respetivamente). Nas diferentes dimensões tendem a ser também estes participantes a exibirem valores médios mais baixo, à exceção do que acontece na dimensão Crescimento Pessoal, na medida em que nessa são os solteiros com pontuações mais baixas ( $M=14.625$ ;  $DP=2.306$ ). Apenas numa dimensão as diferenças são estatisticamente significativas, sendo ela a Aceitação de Si ( $F(2;326)=3.010$ ;  $p=0.018$ ). Os dados supracitados podem ser visualizados na tabela 15.

**Tabela 15** - Resultados da comparação do bem-estar psicológico entre estados civis (N = 329)

	n	Média	DP	Df (B;W)	F
<b>Autonomia</b>					
Solteiro	16	14.375	2.986	4;324	1.800
Casado	260	12.985	3.133		
União de Facto	26	13.808	3.262		
Divorciado	25	12.360	2.580		
Viúvo	2	10.500	2.121		
<b>Domínio do Meio</b>					
Solteiro	16	12.438	3.054	4;324	0.766
Casado	260	12.658	2.834		
União de Facto	26	12.769	2.944		
Divorciado	25	11.640	3.081		
Viúvo	2	13.000	2.828		
<b>Crescimento Pessoal</b>					
Solteiro	16	14.625	2,306	4;324	2,397
Casado	260	14.823	2,184		
União de Facto	26	16.115	1,583		
Divorciado	25	14.680	2,358		
Viúvo	2	16.000	<0,001		
<b>Relações Positivas com os Outros</b>					
Solteiro	16	13.750	2,955	4;324	1,224
Casado	260	13.546	2,679		
União de Facto	26	14.077	2,741		
Divorciado	25	12.560	3,241		
Viúvo	2	12.000	1,414		
<b>Objetivos na Vida</b>					
Solteiro	16	15.063	3,108	4;324	1,415
Casado	260	15.381	2,621		
União de Facto	26	15.577	2,419		
Divorciado	25	14.400	3,175		
Viúvo	2	12.500	2,121		
<b>Aceitação de Si</b>					
Solteiro	16	14.125	2,802	4;324	3,010*
Casado	260	14.292	2,493		
União de Facto	26	14.000	2,366		
Divorciado	25	12.720	2,777		
Viúvo	2	11.000	2,828		

**Tabela 15** - Resultados da comparação do bem-estar psicológico entre estados civis (N = 329) (cont)

	n	Média	DP	Df (B;W)	F
<b>Escala Global</b>					
Solteiro	16	84.375	11,575	4;324	1,975
Casado	260	83.685	11,381		
União de Facto	26	86.346	11,617		
Divorciado	25	78.360	12,220		
Viúvo	2	75.000	1,414		

Nota: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Quando analisada a relação entre os resultados obtidos na reminiscência conjunta, entre pais e filhos, e os do bem-estar psicológico dos pais é possível depreender que a correlação entre as funções da reminiscência conjunta e as dimensões de bem-estar psicológico é fraca e, por vezes negativa ( $r < 0$ ). Nestes casos, ao contrário do que acontece quando a correlação de Pearson é superior a 0, quanto maior o *score* numa determinada dimensão do bem-estar psicológico do pai, menor a utilização, por parte deste, de uma dada função da reminiscência conjunto. Por exemplo quando mais elevado o valor médio do cuidador na dimensão Domínio do Meio, menor a sua utilização da função de conversação na atividade de reminiscência conjunta com o seu filho.

Por outro lado, além de fracas, praticamente nenhuma das correlações se apresenta como estatisticamente significativa. As exceções dizem respeito à relação entre a dimensão Domínio do Meio e a função Conversação ( $r = -0.115$ ;  $p = 0.042$ ), a dimensão Crescimento Pessoal e a função Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping ( $r = 0.136$ ;  $p = 0.016$ ), a mesma dimensão e a função de Desenvolvimento e Relações Familiares ( $r = 0.192$ ;  $p = 0.001$ ) e ainda esta dimensão e a função Compreensão e Promoção de Competências na Criança ( $r = 0.128$ ;  $p = 0.023$ ). Os resultados podem ser consultados na tabela 16.

**Tabela 16** - Relação entre o bem-estar psicológico, e respetivas dimensões, e as funções da reminiscência conjunta

	Autonomia	Domínio do Meio	Crescimento Pessoal	Relação positiva com os Outros	Objetivos na Vida	Aceitação de Si	Escala Global
Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping	-0.044	-0.103	0.136*	-0.052	-0.02	-0.01	-0.031
Desenvolvimento e Relações Familiares	0.035	-0.013	0.192***	0.019	0.047	0.060	0.071
Regulação emocional e vínculo cuidador criança	0.020	-0.068	0.101	-0.048	-0.02	-0.02	-0.013
Conversação	-0.042	-0.115*	0.017	-0.042	-0.05	-0.05	-0.069
Compreensão e Promoção de Competências na Criança	0.020	0.009	0.128*	0.039	0.060	0.050	0.065

Nota: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

## 8. Discussão dos Resultados e Conclusões

Partindo para uma análise dos resultados relativos, em primeiro lugar, apresentam-se algumas considerações em relação à adaptação da Caregiver-child Reminiscence Scale (CRS) para a população portuguesa. A consistência interna é bastante satisfatória, com valores de coeficiente de alpha de Cronbach entre 0.85 e 0.958 para as funções e, um valor de 0.974, para a escala total. Estes valores constituem excelentes índices de homogeneidade dos aspetos avaliados através de cada fator e, sobretudo dos conteúdos que integram o instrumento global. Da intercorrelação dos resultados dos cinco fatores/funções verificam-se coeficientes entre 0.602 e 0.849. Isto permite considerar a existência de uma relação de grau entre moderada e forte entre os diferentes fatores, sem redundância das medidas.

Todavia, não foi possível estabelecer a mesma estrutura fatorial, isto é, em vez dos sete fatores da escala original (Conversação, Manutenção de Relacionamentos, Controlo Comportamental, Ensino/Resolução de Problemas, Regulação Emocional, *Self*, Competências de Memórias), obtiveram-se cinco (Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping; Desenvolvimento e Relações Familiares; Regulação Emocional e Vínculo cuidador-criança; Conversação; Compreensão e Promoção Competências na criança), sendo que, apenas um deles se manteve praticamente inalterado (Conversação). Esta diferença poderá estar relacionada com dois aspetos: (1) o facto da escala ter sido construída a partir de uma revisão da literatura sobre as funções da reminiscência relatada em adultos e, como tal, os itens foram construídos especificamente para determinada função e (2) as diferenças culturais com implicações ao nível da resposta e interpretação dos itens por parte dos pais portugueses.

De referir que o estudo de Kulkofsky e Koh (2009) que teve como objetivo desenvolver um trabalho empírico inicial sobre as funções de reminiscência conjunta com 203 pais ou outros responsáveis legais, residentes na América (caucasianos, latino-americanos, africo-americanos e asiáticos), de crianças com idades entre os 2 e os 6 anos. Esta investigação, tal como no presente estudo, não encontrou as sete as sete funções da reminiscência coincidentes com as da escala original, apesar de terem encontrado 7 fatores. Os itens tiveram, então, de ser reagrupados noutras funções em ambos os estudos.

Todavia no estudo de Kulkofsky e Koh (2009) foi possível estabelecer uma estrutura mais idêntica à original, pois conseguiram definir a função Conversação (à semelhança do que aconteceu neste estudo), Competência de Memória (mas que denominaram de Cognitivas), Manutenção de Relacionamento (que designaram por Relacionamentos com os Pares por contemplar itens relacionados com a ajuda, reparação e manutenção de relações entre a criança e seus pares) e Regulação Emocional (após terem eliminado um item por não se relacionar com os restantes e pela sua remoção aumentar a variância explicada). As restantes três funções foram resultantes da integração de itens das categorias de Controlo Comportamental, Ensino/Resolução de Problemas, Regulação Emocional, *Self*, Manutenção de Relacionamento e Competências Cognitivas construídas teoricamente.

Passando a uma análise dos resultados obtidos a partir das estatísticas descritivas referentes à análise da reminiscência conjunta, os dados sugerem, de forma geral, que os pais a utilizam com alguma regularidade, sendo que dos 329 participantes em estudo, apenas 16 referiram não utilizar a reminiscência com os filhos. Este facto vai ao encontro do referido por autores como Kulkofsky e Koh (2009), que indicam que os pais valorizam a recuperação de experiências passadas e que esta atividade é importante para a criação de histórias comuns e laços interpessoais (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007).

Em relação à utilização das funções mais específicas da reminiscência conjunta, pode-se observar que os pais recorrem à reminiscência com os filhos principalmente com a função de Desenvolvimento e Relações Familiares (desenvolvimento de competências na criança, compreensão e relacionamento com os restantes elementos da família) e de Regulação Emocional e Vínculo cuidador-criança (encorajamento de experiências emocionais positivas e a preparação dos filhos para novos eventos, como forma de evitar a experimentar emoções negativas, tal como a relação cuidador-criança). Em contrapartida a função de Conversação (recuperação de memórias para entretenimento) foi a menos identificada.

Os dados vão no sentido do postulado pela literatura, pois Kulkofsky e Koh (2009) afirmam que os pais usam a reminiscência conjunta num contexto educativo para várias formas de desenvolvimento da criança, incluindo cognitivo, social e emocional. Embora neste caso concreto a componente social está intimamente relacionada com o familiar. As mesmas autoras referem ainda que em termos de frequência de funções, a que aparece motivar mais frequentemente a reminiscência conjunta relaciona-se com a Emocionalidade Positiva, especialmente o vínculo cuidador-criança (Kulkofsky & Koh, 2009).

Relativamente às diferenças na utilização das funções de reminiscência conjunta entre pais e mães, os resultados apontam para índices mais elevados das mães em todas as funções, embora estas diferenças apenas sejam estatisticamente significativas em três funções. As diferenças são menos acentuadas nas funções de Conversação e de Regulação Emocional e Vínculo cuidador-criança. Estes dados corroboram o apontado por outros autores, na medida em que Fivush et al. (2009) refere serem expectáveis diferenças na reminiscência mãe-filho em relação à reminiscência entre pai-filho, assim como estes autores apontam para o facto de as mães recorrerem mais a este processo, por serem tipicamente as "historiadoras da família" e as responsáveis pela integração dos acontecimentos importantes.

Os dados encontrados parecem também complementar os resultados dos estudos prévios. Os estudos tendem a apontar para serem as mães a ajudarem os filhos a desenvolverem mais, de forma mais vivida, com maior detalhe e maior riqueza emocional as narrativas autobiográficas, ou seja, tendem a proporcionar uma maior ajuda aos filhos na produção de narrativas coerentes e detalhadas sobre o que aconteceu, enquanto os pais se concentram simplesmente em rumações e nas emoções (Fivush et al., 2009; Gauer, Silveira & Gomes, 2008). Este facto pode estar relacionado com os papéis de género, pois enquanto os homens pensam sobre o seu passado como meio de escapar ao presente, as mulheres fazem-no para ganhar *insight* sobre problemas atuais (Gonçalves, 2007). Assim, para além de se tender a

assumir que as mães são mais elaborativas de incluírem mais conteúdo emocional, parecem utilizar mais as funções da reminiscência conjunta com os seus filhos.

No presente estudo obtiveram-se resultados mais elevados na utilização de todas as funções de reminiscência conjunta nos participantes que terminaram os seus estudos no 6.º ou 9.º ano, ou seja, no grupo que apresenta habilitações literárias mais baixas, à exceção da função Compreensão e Promoção Competências na criança, na qual são os participantes que concluíram o 12.º pontuaram mais alto. Somente na função Compreensão e Promoção Competências na criança é que as diferenças não são estatisticamente significativas, sendo-o para todas as outras e de forma acentuada. Nesta linha, os pais com habilitações mais baixas parecem recorrer em maior escala à reminiscência conjunta com os filhos para lhes transmitir ensinamentos favoráveis ao seu crescimento, enquanto os que têm um nível educacional mais elevado poderão recorrer a outras atividades para estimularem o desenvolvimento dos filhos. Assim, os participantes parecem apresentar diferentes formas de se relacionar, transmitir conhecimentos e ajudar no desenvolvimento dos filhos em função do seu nível académico.

Em relação ao estado civil, são os solteiros, com exceção do que acontece na função Regulação Emocional e Vínculo cuidador-criança onde foram os em união de facto, a registar maior uso das funções de reminiscência conjunta. No entanto, estas diferenças não se apresentam estatisticamente significativas. Assim, os dados parecem apontar para uma utilização semelhante das funções da reminiscência conjunta por parte dos pais independentemente de estar ou não numa relação com outra pessoa.

Tanto em relação às habilitações literárias como ao estado civil dos pais, não foram encontrados estudos sobre a reminiscência conjunta e estas dimensões. Kulkofsky e Koh (2009) afirmam, que os conhecimentos sobre a reminiscência conjunta são, ainda reduzidos, especialmente, ao nível empírico.

As diferenças encontradas em relação à reminiscência conjunta entre pais com diferente ocupação profissional, não são estatisticamente significativas. No entanto, todos os valores médios parecem sugerir uma ligeira maior disponibilidade por parte dos pais desempregados para a utilização da reminiscência conjunta com as diferentes funções estudadas.

Apesar da literatura sobre a temática da reminiscência conjunta apontar para ambos os pais conversarem, de forma global, mais com as filhas do que com os filhos relativamente a situações passadas (Wareham, 2007), os resultados deste estudo não foram nesse sentido. Os resultados encontrados revelam que os pais tendem a utilizar as funções de reminiscência conjunta de forma semelhante em ambos os géneros, apesar de as médias apontarem para uma ligeira superioridade para a utilização mais com os filhos do que com as filhas, tendência observada em todas as funções estudadas. No entanto, deve salientar-se que os estudos efetuados sobre a reminiscência conjunta se centram, essencialmente, no conteúdo e no estilo que os pais usam à reminiscência com os filhos e não propriamente com que funções a utilizam (e.g. Fivush, 1989, 2007).

No que concerne à idade das crianças, os resultados indicaram que os pais tendem a utilizar mais as funções de reminiscência conjunta com os seus filhos em idade pré-escolar,

comparativamente com o que fazem com os filhos em idade escolar. São constatadas diferenças significativas para as funções Desenvolvimento e Relações Familiares, Conversação e sobretudo na Regulação Emocional e Vínculo cuidador-criança e Compreensão e Promoção Competências na criança. De acordo com Bergen & Salmon (2010b) ao longo dos anos pré-escolares, ocorre um progressivo aumento ao nível do envolvimento dos pais e filhos em conversas sobre as experiências passadas, tendendo a ser mais enfatizados os sentimentos dos filhos, dos pais ou de outros e a envolver as causas e consequências das emoções experienciadas ou a forma como cada um avaliou as experiências vivenciadas. Assim, os resultados encontrados não corroboram este facto, sugerindo, antes que os pais se focam mais na reminiscência com filhos mais pequenos, podendo isto dever-se ao interesse da própria criança por participar neste processo.

Relativamente ao bem-estar psicológico os resultados foram analisados em relação às escalas e ao global, indo ao encontro com o proposto pela autora da adaptação à população portuguesa Novo et al (1999). Quanto à medida global do bem-estar psicológico, os resultados indicaram que sujeitos apresentaram um valor global elevado de bem-estar psicológico.

Em relação às escalas constatou-se que é a escala Objetivos na Vida, relacionado com as aspirações e objetivos pessoais significativos e capacidade para direcionar o comportamento de modo a alcança-los (Novo, 2003), que revela valores mais elevados. Este estudo vai no sentido dos estudos anteriores revelando que a dimensão Domínio do Meio ocupa a posição inferior na hierarquia das diferentes escalas. Isto quer dizer que o sentido de domínio e de competência na forma de lidar com o meio e o uso efetivo das capacidades para modificar o contexto em que vive, são os aspetos que caracterizam as maiores dificuldades na conquista de BEP pessoal (Novo, Silva & Peralta, 1999).

No que concerne às diferenças de género, os resultados deste estudo não revelaram diferenças estatisticamente significativas, apontando para semelhanças ao nível do bem-estar psicológico nos homens e nas mulheres. No entanto, os participantes do género masculino tendem a pontuar de forma ligeiramente superior na escala global, o que se fosse estatisticamente significativo iria ao encontro do apontado por Novo, Silva & Peralta (1999). Para cada uma das escalas observam-se, tal como nos estudos com amostras norte-americanas e sul-coreanas, diferenças (não estatisticamente significativas) no sentido das mulheres apresentarem uma média mais elevada nas escalas Relações Positivas com Outros (Novo, 2003) e Crescimento Pessoal (Novo, Silva & Peralta, 1999). Estes resultados sugerem que o sexo feminino tende a revelar mais, sentimentos de desenvolvimento contínuo e abertura a novas experiências de vida necessárias à maximização do seu potencial, tal como tende a estabelecer mais relações positivas e altruístas com os outros, em relação ao sexo masculino, mas não de forma significativa. Nas restantes escalas do bem-estar psicológico, embora todas apontem para uma superioridade no sexo masculino, em nenhuma se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Quanto à variável idade não se observaram diferenças significativas ao nível de BEP global entre os grupos etários considerados. Nas escalas de bem-estar foram observadas

diferenças estatisticamente significativas apenas na escala de Autonomia, que remete para uma maior determinação para pensar, agir e avaliar-se com base em padrões pessoais e capacidade para resistir às pressões externas no grupo etário dos 39 aos 60 anos. Em nenhuma das outras escalas (Domínio do Meio, Crescimento Pessoal, Relações Positivas com os Outros, Objetivos na Vida e Aceitação de Si) são apresentadas diferenças estatisticamente significativas, no entanto todas sugerem uma tendência para a superioridade das pessoas com idades entre os 39 e 57 anos.

Os estudos anteriores têm evidenciado níveis significativamente mais elevados para as pessoas de meia-idade, comparativamente com jovens no que respeita a Autonomia (Ryff, 1989b). É também referido que os adultos com idades inferiores a 30 anos identificam um menor sentido de domínio e de competência na forma de lidar com o meio e maiores dificuldades em modificar os contextos em que vive, comparativamente com os adultos mais velhos. Os resultados encontrados para a escala de Relações Positivas com os Outros evidenciam também uma tendência para aumentar com a idade adulta (Novo, 2003). Assim, os resultados deste estudo relativamente à variável idade corroboram os resultados encontrados previamente.

Os dados apontam, então, para que as pessoas numa fase intermédia da adultez pareçam não necessitar da aprovação dos outros, dando mais valor os seus próprios padrões e, como tal evidenciem um maior índice de independência. Também a capacidade para participar e intervir numa atividade assim como de gerir satisfatoriamente a vida, enfrentar e responder eficazmente as exigências, parece estar mais patente nos adultos de meia-idade, traduzindo o aumento do sentido de mestria e de competência. Por fim, os resultados sugerem ainda a que as pessoas entre os 39 e 57 anos em estudo parecem atribuir maior importância ao afeto e confiança nas relações interpessoais e preocupação com a esfera interpessoal.

Relativamente à comparação dos resultados no bem-estar psicológico entre pais com diferente ocupação profissional não se constataram diferenças estatisticamente significativas nem ao nível global nem nas escalas. Os resultados deste estudo indicam que as pessoas estando empregadas ou desempregadas pontuam de forma semelhante. Pode destacar-se o facto de, ao contrário das outras escalas, na escala Autonomia e Domínio do Meio serem os desempregados a apresentarem uma média ligeiramente superior. Isto pode revelar, por parte destes sujeitos, uma maior liberdade, por não estarem condicionados às regras e horários das instituições empregadoras, e participação nas diversas áreas do seu interesse, sendo a gestão do seu tempo ser realizada exclusivamente por si.

Quando às diferenças ao nível do Bem-estar psicológico entre pessoas com diferentes habilitações literárias, constatam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da medida global de bem-estar psicológico e nas escalas Relações Positivas com os Outros, Objetivos na Vida e Aceitação. Mais concretamente, nestas dimensões os participantes com mais habilitações (bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento) pontuam mais alto em dimensões relacionadas com a preocupação com o bem-estar dos outros e com as relações interpessoais, e com o alcance de objetivos pessoais significativos que lhes atribuem sentido à

vida e têm mais atitudes positivas da pessoa face a si própria, comparativamente com os que terminaram o 12º ano de escolaridade e, principalmente, em relação aos que apenas concluíram o ensino primário. Estes dados parecem ir ao encontro do que Fernandes (2007) afirma, nomeadamente, de que as experiências de vida a nível escolar influenciam os níveis de bem-estar psicológico das pessoas. Assim, níveis de escolaridade mais elevados parecem associar-se com melhores índices de bem-estar psicológico.

No presente estudo obtiveram-se resultados mais elevados e estatisticamente significativos de Aceitação de Si para os grupos de pessoas casadas. Estes dados vão ao encontro dos estudos realizados por Ryff e Essex (1992a) que indicam que as pessoas casada ou a viver juntas são, em média, mais felizes e gozam de mais saúde física e mental do que as que são solteiras, viúvas, divorciadas ou que vivem sozinhas. Os dados parecem, então, sugerir que a possibilidade de partilhar a vida com outra pessoa e de a sentir presente na sua vida tende a influenciar positivamente o bem-estar psicológico percebido pelo indivíduo.

No que concerne a relação entre as funções da reminiscência conjunta utilizadas pelos pais quando conversam com os seus acerca de acontecimentos pessoais e significativos, e as diferentes dimensões do bem-estar psicológico dos pais avaliadas, observa-se a existência de algumas correlações, embora num fraco grau. Assim, os resultados sugerem que os pais que pontuam de forma mais elevada no Crescimento Pessoal, isto é, percebem um desenvolvimento contínuo e tendem para o constante aperfeiçoamento e enriquecimento pessoal tendem a utilizar a reminiscência conjunta com o objetivo de transmitir aos filhos conhecimentos e competências para enfrentarem situações do quotidiano e de os ajudar a desenvolver a sua própria identidade. Estes pais tendem, também, a contribuir positivamente para a recuperação de experiências familiares, que lhes proporcionem uma maior ligação com essas pessoas e a desenvolverem um sentimento de pertença favorável ao seu crescimento.

Estes resultados parecem ir ao encontro, por exemplo, do sugerido por Chiang et al. (2010), que indica que o feedback interativo resultante da partilha e debate de reminiscências se relaciona positivamente com o processo de aperfeiçoamento. Assim, se os pais valorizam a procura constante pela sua realização, tenderão a recorrer à reminiscência como forma de estimular a autocontinuidade, orientação e regulação emocional, que segundo Bohlmeijer et al. (2007) constituem as três principais funções da reminiscência.

Em contrapartida, os resultados indicam que a dimensão Domínio do Meio correlaciona-se de forma negativa com a função de conversação da reminiscência conjunta. Neste sentido, os pais orientados para o sentido de mestria e de competência, tendem a não recorrer à reminiscência com os filhos com o intuito de conversação, isto é, única e exclusivamente para se entreterem a si e aos outros com histórias passadas que envolvam os filhos.

Este estudo pretende contribuir para a investigação sobre um tipo específico de reminiscência, a partilhada entre pais e filhos (reminiscência conjunta), sendo uma área de estudo sobre a qual se encontra poucas publicações. Este estudo pretende ser um ponto de partida para futuras investigações nesta área pouco explorada, especialmente em Portugal.

A realização deste trabalho sugere que os tipos de funções da reminiscência conjunta na população portuguesa, diferem das da população norte americana, o que é visível na nova categorização das funções da reminiscência conjunta na adaptação de Kulkofsky e Koh (2009). Dos resultados, importa destacar que a reminiscência conjunta tende a ser utilizada, especialmente, com funções de Regulação emocional e Vínculo cuidador criança e do Desenvolvimento e Relações Familiares, sendo as mães aquelas que tendem a recorrer em maior escala, de forma global, às funções da reminiscência. Em relação aos resultados ao nível do bem-estar psicológico, é de ressaltar que a amostra apresentou, de forma geral, um elevado índice de bem-estar. Por outro lado, nesta amostra parece ser a dimensão Objetivos na Vida a contribuir em maior grau para o bem-estar psicológico dos participantes, verificando-se o oposto para a escala Domínio do Meio.

As correlações encontradas entre as funções da reminiscência conjunta entre pais e filhos e o bem-estar psicológico dos pais tendem a ser fracas, mas estatisticamente significativas. Pode destacar-se a correlação positiva entre a dimensão Crescimento Pessoal do bem-estar psicológico, com três funções da reminiscência conjunta: Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping; Desenvolvimento e Relações Familiares e Compreensão e Promoção de Competências na Criança. Estes dados sugerem, assim, a importância desta dimensão na utilização da reminiscência por parte dos pais com os seus filhos.

Como limitações do estudo, apesar de a amostra ter sido recolhida em duas regiões distintas (litoral e interior) não ser representativa de todos os pais. Como dificuldades/desafios pode apontar-se a necessidade de se ter eliminado uma elevada quantidade de protocolos devido ao facto de terem muitas questões sem resposta.

Como potencialidades, salienta-se a inclusão de pais do género masculino e a mudança no foco de estudo, uma vez que os poucos estudos na área se têm focado essencialmente no estilo e conteúdo da reminiscência maternal e, não tanto, no objetivo com que é realizada. Também, comparativamente ao único estudo encontrado no âmbito desta pesquisa sobre funções da reminiscência conjunta (Kulkofsky & Koh, 2009), alargou as idades das crianças, passando a incluir pais com filhos de idade pré-escolar e escolar. Outro aspeto inovador deste estudo é a análise da relação entre a reminiscência conjunta e o bem-estar psicológico dos pais, na medida em que vários estudos encontrados apenas se focavam na relação entre o bem-estar psicológico a reminiscência individual.

O trabalho relacionou-se com um tema pouco abordado ao nível da investigação nacional e internacional. Neste sentido, o estudo pode despoletar mais investigação no campo da reminiscência conjunta. Uma das possíveis linhas de investigação a desenvolver poderá ser a relação entre as funções da reminiscência conjunta e estilo e conteúdo parental. É importante continuar a analisar esta temática e explicar os seus mecanismos e impacto na criança, nos pais e nas relações pais-filhos para se poderem discutir as potencialidades da prática da reminiscência conjunta na promoção do desenvolvimento de competências favoráveis a ambos e os benefícios que a reminiscência conjunta traz para a vida das pessoas.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, R. M. L. B.M. (2011). *Reminiscência como técnica de intervenção psicológica em pessoas idosas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Afonso, R. M., Bueno, B., Loureiro, M. J. & Pereira, H. (2011). Reminiscence, Psychological Well-Being, and Ego Integrity in Portuguese Elderly People. *Educational Gerontology*, 37, 1063 - 1080.
- Albuquerque, P. B., & Santos, J. A. (2000). Memórias para acontecimentos emocionais: Contributo da psicologia cognitiva experimental. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2 (2), 21- 30.
- Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147 - 154.
- Barclay, C. R. (1987). Truth and accuracy in autobiographical memory. In M. M. Gruneberg, P.E. Morris & R. N. Sykes (Eds.) *Practical aspects of memory: Current research and issues - Memory in everyday life* (pp. 159 - 188). Chinchester: John Wiley & Sons.
- Basden, B. H., Basden, D. R. & Henry, S. (2000). Costs and Benefits of Collaborative Remembering. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 497 - 507
- Batcho, K. I., Nave, A. M. & DaRin, M. L. (2011). A Retrospective Survey of Childhood Experiences. *Journal of Happiness Studies*, 12, 531 - 545.
- Bergen, P. V. & Salmon, K. (2010a). The Association Between Parent-child Reminiscing and Children's Emotion Knowledge. *New Zealand Journal of Psychology*, 39 (1), 51 - 56.
- Bergen, P. V. & Salmon, K. (2010b). Emotion-oriented reminiscing and children's recall of a novel event. *Cognition & Emotion*, 24 (6), 991 - 1007.
- Bergen, P. V., Salmon, K., Dadds, M. R. & Allen, J. (2009). The Effects of Mother Training in Emotion-Rich, Elaborative Reminiscing on Children's Shared Recall and Emotion Knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 10 (3), 162 - 187.
- Bluck, S. & Alea, N. (2002). Exploring the Functions of autobiographical memory: why do I remember Autumn? In J. D. Webster & B. K. Haight (Eds.), *Critical Advances in reminiscence work: from theory to application* (pp. 61 - 75). New York: Springer Publishing Company.
- Bluck, S. & Levine, L. J. (2000). Reminiscence as autobiographical memory: a catalyst for reminiscence theory development. *Ageing and Society*, 18 (2), 185 - 208.

- Bohlmeijer, E., Roemer, M., Cuijpers, P. & Smit, F. (2007). The effects of reminiscence on psychological well-being in older adults: A meta-analysis. *Aging & Mental Health*, 11 (3), 291 - 300.
- Bohlmeijer, E.T., Westerhof, G.J. & Jong, E. M. (2008). The effects of integrative reminiscence on meaning in life: Results of a quasi- experimental study. *Aging & Mental Health*, 12 (5), 639 - 646.
- Bonthuys, A., Botha, K. F. H., Nienaber, A. W., Freeks, F. E. & Kruger, A (2011). The Effect of the Lifeplan Programme on the Psychological Wellbeing of a Rural Community in South Africa. *Journal of Psychology in Africa*, 21 (3), 421 - 428.
- Brandão, D. A. O. (2011). *O Bem-Estar Psicológico em Indivíduos com Paralisia Cerebral e seus Cuidadores: Contributos da Autoeficácia, Suporte Social e Esperança*. Tese de Doutoramento não publicado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Brewer, W. F. (1986). What is autobiographical memory? In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 25 - 49). New York: Cambridge University Press.
- Bryant, F., Smart, C. & King, S. (2005). Using the past to enhance the present: Boosting happiness through positive reminiscence. *Journal Happiness Studies*, 6, 227 - 260.
- Buckner, J. P. & Fivush, R. (2000). Gendered themes in family reminiscing. *Memory*, 8 (6), 401 - 412.
- Butler, R. N. (1974). Successful aging and the role of the life review. *Journal of the American Geriatrics Society*, 22 (12), 529 - 535.
- Cappeliez, P., O'Rourke, N. & Chaudhury, H. (2005). Functions of reminiscence and mental health in later life. *Aging & Mental Health*, 9 (4), 295 - 301.
- Cappeliez, P. & O'Rourke, N. (2006). Empirical validation of a comprehensive modelo of reminiscence and health in later life. *Journals of Gerontology*, 61, 237 - 244.
- Cappeliez, P., Rivard, V. & Guindon, S. (2007). Functions of reminiscence in later life:proposition of a model and applications. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 57, 151 -156.
- Cappeliez, P. & Robitaille, A. (2010). Coping mediates the relationships between Reminiscence and psychological well-being among older adults. *Aging & Mental Health*, 14, (7), 807 - 818.

- Carneiro, O. L. (2008). *Aprender é recordar: conhecimento e aprendizagem por reminiscência no Mênon de Platão*. Tese de Doutorado não publicada. São Paulo: Faculdade de Letras Clássicas da Universidade de São Paulo.
- Chiang, K., Chu, H., Chang, H., Chung, M., Chen, C., Chiou, H. & Chou, K. (2010). The effects of reminiscence therapy on psychological well-being, depression, and loneliness among the institutionalized aged. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 25, 380 - 388.
- Cleveland, E. S. & Reese, E. (2005). Maternal Structure and autonomy support in conversations about the past: contributions to children's autobiographical memory. *Developmental psychology*, 41 (2), 376 - 388.
- Cleveland, E. S., Reese, E. & Grolnick, W. S. (2007). Children's engagement and competence in personal recollection: Effects of parents' reminiscing goals. *Journal of Experimental Child Psychology* 96, 131 - 149.
- Cohen, G. (1998). The effects of ageing on autobiographical memory. In C. P. Thompson, D. J. Herrmann, D. Bruce, D. J. Read, D. G. Payne & M. P. Toglia (Eds.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 105 - 123). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Coleman, P. G. (2005). Uses of reminiscence: Functions and benefits, *Aging & Mental Health*, 9 (4), 291 - 294.
- Conway, M. A. & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261 - 288.
- Conway, M. A. & Rubin, D. C. (1993). The structure of autobiographical memory. In A. C. Colins, S. E. Gathercole, M. A. Conway & P. E. Morris (Eds.), *Theories of memory* (pp. 103 - 137). Hove, U. K.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cosley, D., Sosik, V. S., Schultz, J., Peesapati, S. T. & Lee, S. (2012). Experiences With Designing Tools for Everyday Reminiscing. *Human-Computer Interaction*, 27 (1-2), 175 - 198.
- Cowles, M. & Davis, C. (2004). On the origins of the level of the .05 level statistical significance. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological Issues and Strategies in Clinical Research* (3<sup>rd</sup> Ed) (pp. 505 - 546). Washington: American Psychological Association.
- DeVellis, R. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park: Sage Publications.

- Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A. & Moreno-Jiménez, B. (2008). Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being, A Spanish Exploration. *Social Indicators Research*, 87, 473 - 479.
- Dunbar, M., Ford, G. & Hunt, K. (1998). Why is the receipt social support associated with increased psychosocial distress? An examination of three hypotheses. *Psychology and Health*, 13, 527 - 544.
- Elford, H., Wilson, F., McKee, K. J., Chung, M. C., Bolton, G. & Goudie, F. (2005). Psychosocial benefits of solitary reminiscence writing: An exploratory study. *Aging & Mental Health*, 9 (4), 305 - 314.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2000). *Cognitive psychology. A student's handbook: Cognition and Emotion*. New York: Psychology Press.
- Fernandes, H. M. G. (2007). *O Bem-Estar Psicológico em Adolescentes: Uma Abordagem Centrada no Florescimento humano*. Tese de Doutoramento não publicado. Vila Real: Universidade de Trás dos Montes e Alto Douro.
- Ferreira, J. A. & Ferreira, A.G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 119 - 159.
- Ferreira, J. A. & Simões, A. (1999). Escalas de Bem-Estar Psicológico (E.B.E.P.). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal - Volume 2* (pp. 111 - 121). Braga: APPORT/SHO.
- Field, J. (2009). Good for your soul? Adult learning and mental well-being. *International Journal of Lifelong Education*, 28 (2), 175 - 191.
- Fivush, R. (1989). Exploring Sex Differences in the Emotional Content of Mother-Child Conversations About the Past. *Sex Roles*, 20 (11/12), 675 - 691.
- Fivush, R. (2007). Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35 (1), 37 - 46.
- Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K & Bohanek, J. G. (2009). Family Reminiscing Style: Parent Gender and Emotional Focus in Relation to Child Well-Being. *Journal of Cognition and Development*, 10 (3), 210 - 235.
- Fivush, R. & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, 15 (9), 573 - 757.

- Fivush, R. & Vasudeva, A. (2002). Remembering to Relate: Socioemotional Correlates of Mother-Child Reminiscing. *Journal of Cognition and Development*, 3 (1), 73 - 90.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Frederikson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 53 (6), 218 - 226.
- Friedman, W. J. (2004). Time in autobiographical memory. *Social Cognition*, 22 (5), 591 - 605.
- Gauer, G. & Gomes, W. B. (2008). Recordação de Eventos Pessoais: Memória Autobiográfica, Consciência e Julgamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 507 - 514.
- Gauer, G., Silveira, A. M. & Gomes, W. B. (2008). Intensidade emocional de memórias autobiográficas: efeitos de sexo e ensaio repetido. *Psico*, 38 (3), 308 - 316.
- Gibson, F. (2004). *The past in the present: using reminiscence in health and social care*. Baltimore: Health Professions Press.
- Gonçalves, D. A. C. S. (2007). *Estimulação e promoção de memórias autobiográficas específicas como metodologia de diminuição de sintomatologia depressiva em pessoas idosas*. Manuscrito não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- Guimarães, R. C. & Cabral, J. A. S. (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 748 - 769.
- Hayes, S. C., Pankey, J. & Gregg, J. (2002). Anxiety and acceptance and commitment therapy. In E. Gosh & R. DiTomaso (Eds.), *Comparative Treatments of anxiety disorders*. New York: Springer.
- Herman-Stahl, M., Ashley, O. S., Penne, M. A., Bauman, K. E., Weitzenkamp, D. & Aldridge, M. & Gfroerer, J. C. (2007). Serious Psychological Distress Among Parenting and Nonparenting Adults. *American Journal of Public Health*, 97 (12), 2222 - 2229.
- Holland, A. C. & Kensinger, E. A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews*, 7, 88 - 131.
- Howes, J. L. & Katz, A. N. (1992). Remote Memory: recalling autobiographical and public events from across the lifespan. *Canadian Journal of Psychology*, 46 (1), 92 - 116.

- Hussain, S. & Munaf, S. (2012). Perceived father acceptance-rejection in childhood and psychological adjustment in adulthood. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (1). 149 - 156.
- Hutchinson, J. & Pretelt, V. (2010). Building resources and resilience: Why we should think about positive emotions when working with children, their families, and their schools. *Counseling Psychology Review*, 25 (1), 20 - 27.
- Kafka, G. J. & Kozma, A. (2002). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being (SPWB) and their relationship to measures of Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 57 (2), 171 - 190.
- Kao, C. M., Dritschel, B. H. & Astell, A. (2006). The effects of rumination and distraction on over-general autobiographical memory retrieval during social problem solving. *British Journal Clinical Psychology*, 45 (2), 267 - 272.
- Keys, C., Ryff, C., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6), 1007 - 1022.
- Kulkofsky, S. (2010). Does Why We Reminisce Reflect How You Behave? Linking Maternal Reminiscing Goals to Child Behavioural and Emotional Problems. *Infant and Child Development*, 19, 204 - 216.
- Kulkofsky, S. (2011). Characteristics of functional joint reminiscence in early childhood. *Memory*, 19 (1), 45 - 55.
- Kulkofsky, S. & Koh, J. B. K. (2009). Why they reminisce: Caregiver reports of the functions of joint reminiscence in early childhood. *Memory*, 17 (4), 458 - 470.
- Kulkofsky, S., Wang, Q. & Hou, Y. (2010). Why I remember that: The influence of contextual factors on beliefs about everyday memory. *Memory & Cognition*, 38 (4), 461 - 473.
- Kulkofsky, S., Wang, Q & Koh, J. B. K. (2009). Functions of Memory Sharing and Mother-Child Reminiscing Behaviors: Individual and Cultural Variations. *Journal of Cognition and Development*, 10 (1-2), 92 - 114.
- Kunz, J. A. (2002). Integrating reminiscence and life review techniques with brief, cognitive behavioral therapy. In: J. D. Webster & B. K. Haight (Eds.). *Critical advances in reminiscence work: from theory to application* (pp.275.-288). New York: Springer Publishing Company.

- Landen, S. M. & Wang, C. D.C. (2010). Adult attachment, work cohesion, coping, and psychological well-being of firefighters. *Counselling Psychology Quarterly*, 23 (2), 143-162.
- Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology of American Psychological Association*. 51, (4), 482 - 509.
- Leyva, D., Reese, E., Grolnick, W. & Price, C. (2009). Elaboration and Autonomy Support in Low-Income Mothers' Reminiscing: Links to Children's Autobiographical Narratives. *Journal of Cognition and Development*, 9 (4), 363 - 389.
- Livingstone, K. M. & Srivastava, S. (2012). Up-regulating positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. *Journal of Research in Personality*, 46, 504 - 516.
- Loftus, E. & Ketcham, K. (1994). *The myth of depressed memory: false memories and allegations of sexual abuse*. New York: St. Martin's Press.
- Mansell, W. & Lam, D. (2004). A preliminary study of autobiographical memory in remitted bipolar and unipolar depression and the role of imagery in the specificity of memory. *Memory*, 12 (4), 437 -446.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do Alpha de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65 - 90.
- Matsumoto, A. & Stanny, C. J. (2006). Language-dependent access to autobiographical memory. *Memory*, 14 (3), 378 - 790.
- McLean, K. C. & Lilgendahl, J. P. (2008). Why recall our highs and lows: Relations between memory functions, age, and well-being. *Memory*, 16 (7), 751 - 762.
- Merriam, S. B. (1993). Butler's life review: how universal is it?. *International Journal of Aging and Human Development*, 37 (3), 163 - 175.
- Molinari, V., Cully, J. A., Kendjelic, E. M., & Kunik, M. E. (2001). Reminiscence and its relationship to attachment and personality in geropsychiatric patients. *The International Journal of Aging and Human Development*, 3 (52), 173 - 184.
- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2012). Adaptação Portuguesa da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico com Estudantes Universitários - EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (1), 66 - 77.

- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 7 - 14.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da Eudaimonia: o Bem-Estar Psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Novo, R. F. (2005). Bem-Estar e Psicologia: Conceitos e Propostas de Avaliação. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 20 (2), 183 - 203.
- Novo, R. F., Silva, M. E. & Peralta, E. (1997). O Bem-Estar Psicológico em adultos: Estudo das características psicométricas da versão portuguesa das escalas de C. Ryff. In M. Gonçalves, I, Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos - Vol. V* (pp. 313 - 342). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Nugent E. 1995. Try to remember... reminiscence as a nursing intervention. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 33, 7 - 11.
- O'Leary, E. & Nieuwstraten, I. M. (2001). The exploration of memories in Gestalt reminiscence therapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 14 (2), 165 - 180.
- O'Rourke, N., Cappeliez, P. & Claxton, A. (2011). Functions of reminiscence and the psychological well-being of young-old and older adults over time. *Aging & Mental Health*, 15 (2), 272 - 281.
- Pennebaker, J. (1997). *Opening up: the healing power of expressing emotion*. New York: Guilford Press.
- Pergher, G. K., Grassi-Oliveira, R., Ávila, L.M., Stein, L.M. (2006). Memória, humor e emoção. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul* 28 (1): 61 - 68.
- Pillermer, D. B., Wink, P. DiDonato, T. E. & Sanborn, R. L. (2003). Gender differences in autobiographical memory styles of older adults. *Memory*, 11 (6), 525 - 532.
- Pinquart, M. & Forstmeier, S. (2012). Effects of reminiscence interventions on psychosocial outcomes: A meta-analysis. *Aging & Mental Health*, 16 (5), 541 - 558.
- Puyenbroeck, J. V. & Maes, B. (2009). The Effect of Reminiscence Group Work on Life Satisfaction, Self-Esteem and Mood of Ageing People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 23 - 33.
- Radvansky, G. A., Copeland, D. E. & Zwaan, R. A. (2005). A novel study: investigating the structure of narrative and autobiographical memories. *Memory*, 13 (8), 796 - 814.

- Rasmussen, A. S & Berntsen, D. (2009). Emotional valence and the functions of autobiographical memories: Positive and negative memories serve different functions. *Memory & Cognition*, 37 (4), 477 - 492.
- Reese, E. (2008). Maternal coherence in the Adult Attachment Interview is linked to maternal reminiscing and to children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 10 (4), 451 - 464.
- Reese, E., Cleveland, E. S. (2006). Mother-Child Reminiscing and Children's Understanding of Mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (1), 17 - 43.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A & Grolnick, W. (2010). Maternal Elaborative Reminiscing Increases Low-Income Children's Narrative Skills Relative to Dialogic Reading. *Early Education & Development*, 21 (3), 318 - 342.
- Remigio, L. F. C. (2010). Hipermnésia y reminiscencia: dos fenómenos de recuperación incremental de información de la memoria. *Suma Psicológica*, 17 (2), 135 - 150.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Ribeiro, J. L. P. (2001). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (1), 77 - 99.
- Rigotti, T., Schyns, B. & Mohr, G. (2008). A Short Version Of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity Across five Countries. *Journal of Career Assessment*. 16 (2), 238 - 255.
- Robitaille, A., Cappeliez, P., Coulombe, D. & Webster, J. D. (2010). Factorial structure and psychometric properties of the reminiscence functions scale. *Aging & Mental Health*, 14 (2), 184- 192.
- Ross, M. & Wilson, A. E. (2002). Constructing and appraising past selves. In D. L. Schacter & E. Scarry (Eds.), *Memory, brain and belief* (pp. 231 - 258). Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Ruiz-Vargas, J. M. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141 - 166.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everthing, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069 - 1081.

- Ryff, C. D. & Essex, M. J. (1992a). Psychological well-being in adulthood and old age: Descriptive markers and explanatory processes. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 144 - 171.
- Ryff, C. D. & Essex, M. J. (1992b). The interpretation of life experience and well-being: the sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7 (4), 507 - 517.
- Ryff, C. D. e Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719 - 727.
- Ryff, C.D. & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness Studies*, 9, 13 - 39.
- Salovey, P. (1992). Mood-Induced Self-Focused Attention. *Journal of Personality & Social Psychology*, 62 (4), 699 -707.
- Santos, C. (2010). *Manual de Autoaprendizagem: Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, A. C. C. A. (em preparação, 2013). *Reminiscência Individual e Reminiscência Conjunta de Pais de Crianças em Idade Pré-Escolar e Escolar*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5 - 14.
- Tugade, M. & Frederikson, B. (2007). Positive emotions and emotional intelligence. In L. F. Barrett & P. Salovey (Eds.), *The Wisdom of Feelings: Processes Underlying Emotional Intelligence* (pp. 2-34). New York: Guilford.
- Tulving, E. (2002). Episodic Memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1 - 25.
- Wang, J. (2007). Group reminiscence therapy for cognitive and affective function of demented elderly in Taiwan. *International Journal of Geriatric Psychiatry*. 22 (12) 1235 - 1240.
- Wang, Q. (2004). The emergence of cultural self-constructs: autobiographical memory and self-description in European American and Chinese children. *Developmental psychology*, 40 (1), 3 - 15.

- Wareham, P. (2007). *The Influence of High-elaborative, Emotion-rich Reminiscing on Children's Development of Autobiographical Memory and Emotion Knowledge*. Tese de Doutorado não publicado. New South Wales: Faculdade de Psicologia da Universidade de Nova Gales do Sul.
- Webster, J. D. (1994). Predictors of reminiscence: A lifespan perspective. *Canadian Journal on Aging* 13, 66 - 78.
- Webster, J. D. (1998). Attachment Styles, Reminiscence Functions and Happiness in Young and Elderly Adults. *Journal of Aging Studies*, 12 (3), 315 - 330.
- Webster, J. D. (2003). The reminiscence circumplex and autobiographical memory functions. *Memory*, 11 (2), 203 - 215.
- Webster, J. D. & Haight, B. K. (1995). Memory lane milestones: progress in reminiscence definition and classification. In B. K. Haight & J. D. Webster (Eds.), *The art and science of reminiscing: theory, research, methods and applications* (pp. 273 - 286). Bristol, P. A.: Taylor & Francis.
- Webster, J. D. & Haight, B. K. (2002). *Critical advances in reminiscence work: From theory to application*. New York: Springer.
- Williams, J. M. G. (1996). Depression and specificity of autobiographical memory. In D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: studies in autobiographical memory* (pp. 244 - 267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, A. E. & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: time is on our side. *Memory*, 11 (2), 137 - 149.
- Wink, P., Schiff, B. (2002). To Review or not review? The role of personality and life events in life review and adaptation to older age. In: J.D. Webster & B. K. Haight (Eds.) *Critical Advances in Reminiscence Work: from theory to application*. (pp. 44-60). Springer Publishing Company: New York.
- Wong, P. T. (1995). The process of adaptive reminiscence. In B. K. Haight & J. D. Webster (Eds.), *The art and science of reminiscing: Theory, research, methods, and application* (pp. 23-35). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Wong, P. T., & Watt, L. M. (1991). What types of reminiscence are associated with successful aging? *Psychology and Aging*, 6, 272 - 279.
- Xu, Q., Bekteshi, V. & Tran, T. (2010). Family, School, Country of Birth and Adolescents' Psychological Well-Being. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8 (1), 91 - 110.



## **ANEXOS**



## **Anexo 1**

Tabela com os Conceitos e Modelos Teóricos  
subjacentes ao modelo de BEP



**Tabela 17 -** Conceitos e modelos teóricos que serviram de ponto de partida para o desenvolvimento do modelo de BEP, segundo Novo (2003).

Autor	
A. Maslow	<p>Carol Ryff filtra da teoria de Maslow os conceito de aceitação de si, crescimento pessoal e autorrealização como dimensões fundamentais ao Bem-Estar Psicológico. O modelo de Ryff recupera de certa forma a perspectiva de Maslow relativa à motivação, concebendo-a como intrínseca a cada pessoa e como o elemento que dirige o comportamento no sentido de satisfação das necessidades básicas, como a aceitação da natureza de cada um, num percurso em direção à unidade e à integração. Fundamentalmente, Ryff retoma a perspectiva de que, para além dos impulsos, forças ou conflitos, existe uma grande amplitude para a autorrealização e para o crescimento livre de conflitos.</p>
C. Rogers	<p>Ryff retira desta teoria a ênfase colocada no funcionamento integral ou realização de si, desenvolvimento do <i>self</i>, aceitação de si e maturidade como qualidade que emerge do processo natural de desenvolvimento, estando refletida na importância que o modelo de BEP dá a dimensões como o crescimento pessoal, aceitação de si e objetivos na vida. Um outro aspeto também implícito no modelo de Bem-Estar Psicológico diz respeito às possibilidades de transformação a partir da experiência pessoal de cada indivíduo. Segundo este autor, ao longo da vida existe sempre a oportunidade de reorientar o sentido de vida e de desenvolver a capacidade para viver, de um modo mais completo e livre, o sentido pessoal da vida, para definir metas e valores na base da própria existência. Este sentido de permanente construção e reconstrução do sentido e dos objetivos de vida constitui um critério definidor do BEP.</p>
C. Jung	<p>O papel do inconsciente no processo de realização pessoal assume particular destaque na teoria deste autor, levando-o a considerar que o desenvolvimento não pode ser encarado de um ponto de vista puramente científico ou explicado unicamente com base na razão. Assim, o conceito de integração do consciente e inconsciente e do equilíbrio do funcionamento serão os processos psicológicos que, no modelo do BEP, recebem maior atenção. O processo de integração harmoniosa das várias componentes de si próprio está envolvido em vários domínios, como na integração das características positivas e não positivas, na necessidade de ter contacto com o lado obscuro de si próprio, assim como na aceitação da expressão das características femininas e masculinas de cada um. A premissa de partida da teoria de Jung é de que o crescimento pessoal constitui uma importante motivação humana, sendo um dos princípios retidos por Ryff no seu modelo.</p>
G. Allport	<p>Segundo este autor, mais do que procurar a homeostase (equilíbrio biológico ou satisfação de necessidades), o indivíduo é proactivo e intencional e articula o desenvolvimento do <i>self</i> numa relação estreita com a vida interpessoal e social, estando a esfera individual em constante transação com o meio físico e social. Allport não considera o valor pessoal e a realização de si como bens supremos e individuais, mas como uma construção social. Também, o papel ativo do sujeito como construtor de maturidade e da realização pessoal embora reconhecido, não é encarado como um ímpeto dirigido às necessidades pessoais, mas à capacidade de participação nas esferas significativas da vida social e cultural. Carol Ryff estrutura o conceito de Bem-Estar como funcionalmente psicológico positivo de um modo próximo ao de maturidade: dá ênfase à perspectiva motivacional, nomeadamente à relativa autonomia funcional e à contemporaneidade dos motivos, aspetos que permitem abranger a transformação de motivações, da primeira infância à maturidade e a extensa diversidade de motivos que encontramos na vida adulta; valoriza a competência, o sentido social e interpessoal na realização pessoal presentes na intencionalidade e autodeterminação do comportamento adulto.</p>



## **Anexo 2**

Questionário Sociodemográfico



## Questionário Socio Demográfico

As seguintes questões colocadas são relativas ao adulto que irá preencher os restantes questionários.

### 1. Que papel assume?

Pai

Mãe

Outro:

Qual?

\_\_\_\_\_

### 2. Que idade tem? \_\_\_\_\_

### 3. Quais as suas habilitações literárias?

4<sup>a</sup> Ano

9<sup>o</sup> Ano

12<sup>o</sup> Ano

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

### 4. Qual é o seu estado civil?

Solteiro(a)

Casado(a)

União de Facto

Divorciado(a)

Viúvo(a)

### 5. Atualmente está:

Desempregado

Empregado

### 6. Qual é a sua profissão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 7. Quantos filhos tem? \_\_\_\_\_

### 8. Indique as respetivas idades:

--	--	--	--	--	--

### 9. Qual é o seu agregado familiar (ou seja, quem vive em sua casa)?

\_\_\_\_\_



## **Anexo 3**

Consentimento Informado



ANTES DE MAIS MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO E TEMPO  
DESPENDIDO.

ESTES QUESTIONÁRIOS FAZEM PARTE DE UMA INVESTIGAÇÃO QUE ESTÁ A  
SER REALIZADA POR DUAS DISCENTES DO MESTRADO DE PSICOLOGIA  
CLÍNICA E DA SAÚDE, NA UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR.

A SUA CONTRIBUIÇÃO É FUNDAMENTAL, PELO QUE AGRADECEMOS DESDE JÁ  
A SUA PARTICIPAÇÃO.

NÃO EXISTEM RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS, APENAS LHE É PEDIDO QUE  
RESPONDA DA FORMA MAIS SINCERA E ESPONTÂNEA POSSÍVEL.

**TODA A INFORMAÇÃO SERÁ TRATADA COM ESTRITA  
CONFIDENCIALIDADE, SENDO APENAS UTILIZADOS PARA EFEITOS DESTA  
INVESTIGAÇÃO.**

A SUA PARTICIPAÇÃO SERIA EXTREMAMENTE VALIOSA PARA A NOSSA  
INVESTIGAÇÃO, MAS **SE DECIDIR NÃO RESPONDER, POR FAVOR DEVOLVA  
ESTE PROTOCOLO.**



## **Anexo 4**

Itens agrupados por Funções da  
Reminiscência Conjunta (CRS)



### **Fator 1: Identidade, Ensino e Transmissão de Estratégias de Coping**

10. Transmitir ao meu filho lições de moral.
11. Preparar o meu filho para um evento ou acontecimento que irá ocorrer brevemente.
12. Ensinar ao meu filho respostas emocionais apropriadas.
13. Ajudar o meu filho a desenvolver um sentido de si próprio
17. Ensinar ao meu filho, como se deve comportar.
18. Ajudar o meu filho a lidar com situações complicadas.
19. Ajudar o meu filho a compreender melhor os seus amigos.
20. Ensinar ao meu filho como controlar as suas emoções.
21. Ajudar o meu filho a resolver conflitos com os amigos.
22. Ajudar o meu filho a construir uma identidade própria.
26. Ajudar o meu filho a lidar com situações stressantes ou perturbadoras.
27. Ajudar o meu filho a perceber que faz parte ou pertence a um grupo maior (e.g. grupo de amigos, sociedade, etc.).
29. Ajudar o meu filho a sentir-se mais próximo dos seus amigos.
35. Ajudar o meu filho a processar uma experiência emocional.
37. Reparar as relações entre o meu filho e os seus amigos.

### **Fator 2: Desenvolvimento e Relações Familiares**

23. Dizer ao meu filho que o amo.
28. Ajudar o meu filho a compreender o conceito de tempo.
30. Partilhar com os restantes membros da família as experiências do meu filho.
31. Ajudar o meu filho a sentir-se próximo dos restantes membros da família.
32. Ajudar o meu filho a dar sentido às suas emoções.
33. Contar ao meu filho como é que ele era quando era mais novo.
34. Ajudar o meu filho a compreender melhor os restantes membros da família.
36. Desenvolver as competências linguísticas do meu filho.
39. Ajudar o meu filho a compreender a forma como os outros se sentem.
40. Ajudar o meu filho a recordar outros membros da família.

### **Fator 3: Regulação Emocional e Vínculo cuidador-criança**

2. Aprofundar a relação com o meu filho.
3. Alertar o meu filho sobre as consequências do mau comportamento.
4. Explicar ao meu filho as atividades que estão a decorrer.
5. Ajudar o meu filho a sentir-se melhor quando experiencia emoções negativas.
6. Ajudar o meu filho a sentir-se bem consigo próprio.
9. Compreender melhor o meu filho.

**Fator 4: Conversação**

1. Termos algo sobre o que conversar.
8. Entreter o meu filho.
15. Me entreter com as histórias acerca do meu filho.
25. Entreter outras pessoas com histórias acerca do meu filho.
38. Me divertir.

**Fator 5: Compreensão e Promoção Competências na criança**

7. Perceber até que ponto o meu filho se consegue lembrar dos acontecimentos passados.
14. Testar a memória do meu filho.
16. Compreender como é que o meu filho se sente em relação a um evento ou acontecimento.
24. Ensinar o meu filho a recordar.