

Transição para o Ensino Superior
Organização narrativa dos alunos madeirenses no 1º ano,
deslocados e não deslocados

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Verónica Raquel Freitas Sousa
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2014

T/M UMa
159.9
Sou Tra

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

75555
KotA

Transição para o Ensino Superior
Organização narrativa dos alunos madeirenses no 1º ano,
deslocados e não deslocados

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Verónica Raquel Freitas Sousa
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR
Maria Luísa Pereira Soares

CO-ORIENTADOR
Mon-chu Chen

Agradeço,

À Professora Doutora Luísa Soares, pela excelente orientação e por ter encorajado a aprendizagem de que não devemos trabalhar isolados, pois a colaboração só enriquece o trabalho, as nossas próprias competências e as relações profissionais.

Ao Professor Doutor Mon-chu Chen, por me ter dado o privilégio de trabalhar com um excelente profissional de outro domínio, que não o da Psicologia.

A todo o corpo docente que acompanhou o meu percurso académico e que em muito contribuiu para que a elaboração deste projeto fosse possível.

A um amigo especial, por fazer-me colocar questões e refletir criticamente acerca do meu próprio trabalho, encorajando-me a distanciar-me do que elaboro com humildade, procurando a excelência.

Aos colegas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu enriquecimento pessoal ao longo do percurso académico, em especial ao Gil Teixeira e à Marlene Andrade.

À minha família, pelo apoio e encorajamento.

Em especial, aos meus pais, por tudo me terem dado e pelo orgulho que sentem, o que tantas vezes serve de motivação e de força.

A todos, dedico este trabalho.

“The five or six years that follow college are critical years for learning. Get out of the structured atmosphere; try your own wings, fly on your own! What is supposed to be good, what is important to me, what are my real values? For the first time I have a chance to listen to my own voice. I finally got to a point [in my mid-twenties] where I was paying a lot of attention to that. During that time I was processing all that I had been gathering for the prior years. I was finally able to see a clear path, chart a course, and now am on the course.”

Gwen, in *Making their own Way* (Magolda, 2004, p.3)

Resumo

O confronto dos estudantes com as tarefas emergentes da transição para o Ensino Superior pode ser entendido como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, ou então, como uma panóplia de exigências e desafios que suplantam a preparação psicológica e acadêmica dos mesmos. É importante compreender como esta fase é encarada pelos estudantes, pois a adaptação às incessantes mudanças provenientes do ingresso no Ensino Superior é preponderante para o bem-estar dos alunos, para o seu sucesso acadêmico e para a permanência dos mesmos no curso e na instituição de ensino que frequentam. Esta investigação privilegiou as narrativas como instrumento de análise, baseando-se no princípio da Psicologia Cognitiva Narrativa, que assume que a elaboração de uma narrativa é um indicador de bem-estar físico e psicológico, através da coerência e diversidade no discurso ou na escrita. Os objetivos que norteiam a investigação consistem em compreender a construção narrativa dos estudantes madeirenses e, através desta, averiguar o nível de bem-estar dos mesmos, e se existem diferenças na construção narrativa entre os alunos deslocados e não deslocados. Para tal, foi recolhida uma amostra composta por 20 alunos madeirenses, a frequentar o primeiro ano da licenciatura, pela primeira vez, com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos, organizando-se em duas subamostras de 10 participantes: alunos deslocados, que estudam em universidades fora da Ilha da Madeira, e alunos não deslocados, que estudam na Universidade da Madeira.

Os resultados obtidos, embora não sejam representativos da população estudantil, devem ser lidos como tendências a explorar em estudos futuros; indicam que a construção narrativa da amostra é empobrecida em termos de conteúdo, estrutura e processo, o que, por sua vez, demonstra baixos níveis de bem estar dos participantes; e ainda que não existem diferenças significativas entre as pontuações obtidas pelos estudantes deslocados e pelos não deslocados.

Palavras-chave: estudantes, transição, Ensino Superior, narrativas.

Abstract

The students' confrontation with the emergent higher education transition 'tasks can be understood as a growing and development opportunity, or else, as a variety of demands and challenges, that supplant their psychological and academic preparation. It is important to understand how this stage is viewed by students, since the adaptation to the incessant changes associated with the higher education entrance, is crucial to the students' well-being, academic success and to their permanence in the course and in the educational institution that they attend. This investigation focuses on the narratives as an instrument of analysis, based on the narrative cognitive psychology' principle, which assumes that the narrative construction is a physical and psychological' well-being indicator, due to the speech or writing' coherence and diversity. The goals that guide this investigation are to understand the madeirans students' narratives construction and, based on this, verify their well-being level and if there are differences on the narrative construction between the resident and non-resident students. For this, was collected a sample with 20 madeirans' students, attending the first year of their degree, for the first time, with ages between 18 and 21 years old, organized into two subsamples of 10 participants: non-resident students, studying outside Madeira Island, and resident students, studying at the University of Madeira.

The results obtained, despite not being representative of the student population, should be understood as trends that must be explored in future studies; and indicate that the sample' narrative construction is poor in its content, structure and process, which, in turn, demonstrates low levels of participants' well-being; and that there aren't significant differences between the scores obtained by the resident and non-resident students.

Key-words: students, transition, higher education, narratives.

Índice

Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	
Capítulo I: Transição para o Ensino Superior	4
1.1. Conceito de transição	4
1.2. Teoria de transição de Schlossberg, Waters, e Goodman (1995)	5
1.3. Modelo de William Bridges (1999)	5
1.4. Transição para o Ensino Superior: desafios para os estudantes	6
1.5. Transição para o Ensino Superior: uma visão compreensiva do bem-estar dos estudantes	7
1.6. Variáveis moderadoras do impacto da transição	8
1.7. Obstáculos à transição	9
1.8. Transição e mobilidade	12
Capítulo II: Narrativas	14
2.1. Narrativa: definição	14
2.2. Breve contextualização histórica das narrativas	15
2.3. Visão compreensiva do ato narrativo	15
2.4. Benefícios da narratividade	16
2.5. Matriz narrativa	18
2.5.1. Estrutura e Coerência	18
2.5.2. Processo e Complexidade	19
2.5.3. Conteúdo e Multiplicidade	20
Parte II – Investigação Empírica	
Introdução	24
Capítulo III: Metodologia	25
3.1. Objetivos, Questões e Hipóteses da investigação	25
3.2. Participantes: seleção e caracterização	26
3.3. Instrumentos de recolha de dados	31
3.3.1. Questionário de recolha de dados sociodemográficos	31
3.3.2. Protocolo recolha das narrativas	32
3.4. Instrumentos de análise das narrativas	33
3.4.1. Avaliação da estrutura e coerência narrativa	33
3.4.2. Avaliação do processo e complexidade narrativa	34
3.4.3. A avaliação do conteúdo e multiplicidade narrativa	35

3.5.Procedimentos	37
3.5.1. Recolha de dados	37
3.5.2.Tratamento de dados	38
Capítulo IV: Apresentação dos resultados	40
4.1. Acordo inter-juízes	40
4.2.Estatística descritiva	42
4.3.Estatística inferencial	45
Capítulo V: Discussão dos resultados	48
Conclusão	53
Referências	55

Anexos

Anexo 1: Questionário de recolha de dados sociodemográficos	61
Anexo 2: Protocolo da recolha das narrativas	62
Anexo 3: Consentimento informado	63

Índice de figuras

Figura 1: Método snowball para os alunos deslocados	27
Figura 2: Método snowball para os alunos não deslocados	27

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição das frequências relativas da amostra obtidas na categoria "Estrutura e coerência narrativa"	43
Gráfico 2: Distribuição das frequências relativas da amostra obtidas na categoria "Processo e complexidade narrativa"	44
Gráfico 3: Distribuição das frequências relativas da amostra obtidas na categoria "Conteúdo e multiplicidade narrativa"	45

Índice de quadros

Quadro 1: Desafios dos estudantes na transição para o Ensino Superior	7
Quadro 2: Cotação das dimensões da estrutura e coerência narrativa	34
Quadro 3: Cotação das dimensões do processo e complexidade narrativa	35
Quadro 4: Cotação das dimensões do conteúdo e multiplicidade narrativa	36
Quadro 5: Metodologia da investigação	37

Índice de tabelas

Tabela 1: Distribuição da amostra de acordo com o género	28
Tabela 2: Distribuição da amostra de acordo com a idade	29
Tabela 3: Distribuição dos alunos deslocados de acordo com o curso que frequentam	29
Tabela 4: Distribuição dos alunos não deslocados de acordo com o curso que frequentam	30
Tabela 5: Distribuição da amostra de acordo com a instituição de ensino que frequenta	30
Tabela 6: Distribuição da amostra de acordo com a convivência	31
Tabela 7: Acordo inter-juízes para a categoria Estrutura e Coerência narrativa	41
Tabela 8: Acordo inter-juízes para a categoria Processo e Complexidade narrativa	41
Tabela 9: Acordo inter-juízes para a categoria Conteúdo e Multiplicidade narrativa	42
Tabela 10: Distribuição dos resultados do Teste Mann-Whitney para os dois grupos	46

Introdução

A transição para o Ensino Superior consiste num acontecimento que confronta os jovens com tarefas sociais, académicas e pessoais, e que pode ser entendido como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, ou então, como impulsionador de uma panóplia de exigências e desafios que suplantam a preparação psicológica e académica dos estudantes. Almeida (2007) defende que a forma como esta transição é vivida é preponderante para o bem-estar dos alunos e para o sucesso da adaptação académica dos mesmos. Assim, esta investigação foca como a transição para o Ensino Superior é vivida pelos estudantes madeirenses, numa amostra composta por alunos deslocados, ou seja, que saem da ilha da Madeira em direção a Portugal Continental, para continuar o seu percurso académico, e por alunos não deslocados, melhor dizendo, os que permanecem na ilha da Madeira, para continuar o seu percurso na sua área de residência. A literatura aponta que existem diferenças entre os estudantes acerca da forma como se adaptam à Universidade, de acordo com o critério da mobilidade, mais concretamente, os estudos revelam que os alunos não deslocados se adaptam melhor ao Ensino Superior, comparativamente aos alunos deslocados. Deste modo, esta investigação tem como linhas orientadoras os objetivos de compreender a construção narrativa dos alunos madeirenses em transição, averiguar através das mesmas os níveis de bem-estar dos alunos e ainda apurar se existem diferenças na construção narrativa e nos níveis de bem-estar, entre os alunos deslocados e os não deslocados. Tal é preponderante para compreender o estudante em transição e para que possam ser desenvolvidas estratégias para dar respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Para servir o propósito, este trabalho organiza-se em duas partes: o enquadramento teórico e a investigação empírica. A primeira parte, o enquadramento teórico, contém dois capítulos: o primeiro corresponde à transição para o Ensino Superior, e nele estão discriminadas várias temáticas, nomeadamente: 1) O conceito de transição; 2) A teoria de transição de Schlossberg, Waters, e Goodman (1995); 3) O modelo de William Bridges (1999); 4) Os desafios com que a transição para o Ensino Superior confronta os estudantes; 5) Uma visão compreensiva do bem-estar dos estudantes na transição para o Ensino Superior; 6) As variáveis moderadoras do impacto da transição; 7) Os obstáculos à transição, e 8) A transição e a mobilidade. O segundo capítulo diz respeito às narrativas e nele estão organizados vários tópicos, mais precisamente, a definição de narrativa, uma breve contextualização histórica das narrativas, uma visão compreensiva do ato narrativo, os

benefícios da narratividade e a matriz narrativa, na qual são especificados a estrutura e a coerência, o processo e a complexidade, e o conteúdo e a multiplicidade narrativos.

A segunda parte, a investigação empírica, é composta por três capítulos: o primeiro diz respeito à metodologia do estudo, que contém em si mesmo tópicos como: os objetivos; as questões e as hipóteses da investigação; a seleção e a caracterização dos participantes; os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, o questionário de recolha de dados sociodemográficos, e o protocolo para a recolha das narrativas; os instrumentos de análise das narrativas, mais precisamente, o manual de avaliação da estrutura e coerência narrativa, o manual de avaliação do processo e complexidade narrativa, e o manual de avaliação do conteúdo e multiplicidade narrativa, e os procedimentos, especificando a recolha de dados e o tratamento de dados. Seguem-se o segundo capítulo, dedicado à apresentação dos resultados da investigação, em termos de acordo inter-juízes, estatística descritiva e estatística inferencial, e o terceiro capítulo dedicado à discussão dos dados. O trabalho termina com a apresentação da conclusão, das referências e dos anexos.

Parte I - Enquadramento teórico

CAPÍTULO I - TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

Sendo a transição para o Ensino Superior o acontecimento central desta investigação, é fundamental compreender toda a holística desta experiência. Assim, este tópico é dedicado ao estudo dos aspetos considerados na literatura como fundamentais para a compreensão do fenómeno. O primeiro passo que deverá ser dado no sentido de compreender um fenómeno consiste na procura da definição do mesmo, pelo que este tópico se inicia com o conceito de transição. A complexidade dos fenómenos desperta no homem a curiosidade de percebê-los e, por vezes, os mesmos são entendidos por diversos prismas, não havendo um mais certo do que o outro, salvo quando as evidências empíricas assim os tornam. Tendo este aspeto em consideração, seguem-se à definição de transição, a explanação de duas teorias que explicam o processo de transição, tentando compreender como é que este se organiza e o que exige dos sujeitos. Estes dois aspetos constituem a lente geral deste trabalho, no que concerne à transição.

É fundamental, de seguida, centralizar o conceito de transição, contextualizando-o no Ensino Superior, especificando como esse fenómeno se opera neste acontecimento de vida. Assim, são especificados os desafios que emergem no Ensino Superior aquando da transição para este nível de ensino, seguindo-se a explanação de aspetos que devem ser considerados na compreensão do bem-estar dos estudantes. Posto isto, são abordadas ainda as variáveis que determinam o impacto da transição para os estudantes e os obstáculos que se colocam nesta fase, os quais não favorecem uma boa adaptação ao Ensino Superior. O tópico da transição encerra-se com a especificação da transição para aquele nível de ensino, segundo o critério da mobilidade, sendo este o foco do presente estudo.

1.1. Conceito de transição

Uma transição desenvolvimental ocorre quando determinados acontecimentos de vida impulsionam uma crise estrutural, funcional e/ou emocional no desenvolvimento do indivíduo, que conduz a mudanças e reorganizações no sistema pessoal. As transições são entendidas como instrumentos privilegiados de reorganização psicológica, ao impor tarefas estruturantes nos domínios relacionais, de desempenho de tarefas do desenvolvimento, e dos papéis sociais (Menezes, Matos, & Costa, 1989).

1.2. Teoria de transição de Schlossberg, Waters, e Goodman (1995)

Nancy Schlossberg, na década de 80, delineou a sua teoria de transição, revista posteriormente (Schlossberg et al., 1995), tendo por base o pressuposto de que, apesar da unicidade dos indivíduos e da distinção das transições, a estrutura para compreender os sujeitos em transição mantém-se estável. De acordo com Schlossberg et al. (1995), esta estrutura contém três elementos em interação, sendo eles: a identificação da transição, o processo de transição, e os fatores que determinam, não só como os sujeitos reagem à transição, como também a potenciação dos recursos individuais. A identificação da transição implica o reconhecimento da natureza da mesma, ou seja, em que dimensões se vai manifestar. O processo da transição envolve conceitos como o tipo, o contexto, o impacto e o tempo. Em relação ao tipo, é necessário identificar se é uma transição previsível, imprevisível, ou se há ausência de acontecimento. Deve ainda ser notado o contexto em que a transição é experienciada, assim como o impacto que a mesma provoca, ou seja, o grau de mudança emergente. Tudo isto deve ser enquadrado num espaço temporal, que difere entre os sujeitos, baseando-se na forma como os indivíduos experienciam a transição, combinada com fatores externos do meio em que o mesmo está inserido, relacionados, por exemplo, com as alterações do sistema educativo no Ensino Superior (Schlossberg et al., 1995).

A integração da transição conduz a um novo equilíbrio na vida dos indivíduos, capacitando-os para o investimento num novo estilo de vida que, por sua vez, terá um efeito catalisador no desenvolvimento psicológico, com a aquisição de estratégias de *coping*¹ e de resolução de problemas. Esse efeito está subordinado às características idiossincráticas de cada sujeito, bem como às experiências e contextos de vida que surgem no decurso da transição (Menezes et al., 1989).

1.3. Modelo de William Bridges (1999)

O modelo proposto por Bridges (1999) defende a existência de três fases básicas nas transições da vida: primeiramente ocorre o fim de uma situação, ao qual se segue um período de confusão e vazio que conduz a um novo começo.

De acordo com Bridges (1999), todas as transições iniciam-se com o fim de uma situação anterior, visto que o autor considera que para que um novo início ocorra, é necessário

¹ Estratégias de *coping*: correspondem à utilização das competências pessoais por parte do sujeito, para responder adequadamente às adversidades do meio, facilitando a sua adaptação à mudança (Costa & Leal, 2006).

desprender-se do passado. Esta etapa inclui processos de desengajamento, desidentificação, desencanto e desorientação. O desengajamento implica o afastamento das condições dos contextos, reforçadoras dos papéis e padronizadoras do comportamento, para que o sujeito possa explorar o leque de opções que tem à sua disposição. A desidentificação pode ser entendida como a componente interna do desengajamento e significa a perda dos aspetos que conduzem ao autoconceito dos sujeitos. O desencanto, por sua vez, implica a descoberta de que as nossas crenças sobre a realidade, embora úteis no passado, são agora insuficientes, o que abre caminho para a exploração da realidade na sua complexidade, além das nossas crenças. A desorientação ocorre quando não existe motivação para traçar um plano de vida, o que provoca um sentimento de alienação, ao qual a esperança poderá dar resposta (Bridges, 1999).

O desencanto e a desorientação constituem a segunda fase da transição, uma espécie de moratória, a qual reúne um vazio que é necessário experimentar, para que uma nova fase de renovação possa emergir. A última fase é, então, uma fase de proatividade na vida do indivíduo, que emerge do desprendimento dos papéis desempenhados anteriormente, do caos e do vazio, resultando num realinhamento interno, que capacita o sujeito a traçar o seu plano de vida e a reerguer uma identidade renovada (Bridges, 1999).

1.4. Transição para o Ensino Superior: desafios para os estudantes

A transição para o Ensino Superior constitui um marco decisivo para a efetivação do projeto de vida dos indivíduos, exigindo dos mesmos uma adaptação a novos desafios de ordem pessoal, académica e social (Schlossberg, 1981; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005; Seco, Dias, Pereira, Casimiro, & Custódio, 2007). A sua contribuição para o desenvolvimento psicossocial advém das várias oportunidades de exploração, do leque de experiências e dos compromissos de ordem social, profissional e pessoal, que proporciona.

O adolescente em transição possui necessidades intrapsíquicas e interpessoais que, aliadas às expectativas do contexto cultural, social e económico em que ele está inserido, fazem emergir uma panóplia de tarefas psicossociais (Almeida, 2007; Almeida & Vasconcelos, 2008; Cabral & Matos, 2010; Clare, 1995; Seco et al., 2005; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Estas tarefas são organizadas no quadro que se segue, que contém os desafios que o estudante encontra na transição para o Ensino Superior, de natureza

intrapessoal e contextual, privilegiando as dimensões pessoais, emocionais, sociais, vocacionais, acadêmicas e institucionais.

Quadro 1: Desafios dos estudantes na transição para o Ensino Superior

Fatores de natureza intrapessoal				Fatores de natureza contextual	
Pessoais	Emocionais	Sociais	Vocacionais	Acadêmicos	Institucionais
Emancipação em relação às figuras cuidadoras;				Lidar com novas técnicas de ensino-aprendizagem;	
Distanciamento do grupo de pares da adolescência;				Confrontar com um novo estilo de docência;	
Necessidade de fortalecer a rede de suporte, construindo e fortalecendo relações interpessoais;				Necessidade de adquirir novas técnicas e estratégias de estudo;	
Estabelecimento de uma relação íntima e duradora, explorando e consolidando a sua identidade sexual;				Adaptação a regras flexíveis sobre os conteúdos a serem avaliados e o tempo para os assimilar;	
Consolidar a sua identidade e sistema de crenças e valores;				Dirigir a sua própria aprendizagem, com sentido de iniciativa e curiosidade;	
Aumento das responsabilidades, relacionadas com a gestão de papéis e tarefas;				Envolvimento no clima institucional, participando em atividades recreativas e acadêmicas, extracurriculares;	
Aumento da autonomia e liberdade;				Deparar com os conteúdos e exigências das suas escolhas vocacionais;	
Capacidade de organizar o tempo disponível e gerir o orçamento;				Confrontar com novas formas de avaliação e menor controlo da sua presença nas aulas;	
Tomar decisões e responsabilizar-se pelas mesmas;				Confronto académico com pares que aparentam ter desempenhos de excelência.	
Compromisso com objetivos pessoais.					

1.5. Transição para o Ensino Superior: uma visão compreensiva do bem-estar dos estudantes

Importa compreender que o confronto dos alunos com estas tarefas emergentes de um novo contexto de vida pode ser entendido como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, ou então, como uma panóplia de exigências e desafios que suplantam a preparação psicológica e académica dos estudantes. Almeida (2007) estipulou que a transição

e a adaptação às incessantes mudanças provenientes do ingresso no Ensino Superior são encaradas de diferentes formas por parte dos estudantes, defendendo que a forma como esta transição é vivida é preponderante para o bem-estar dos alunos. O conceito de bem-estar surge atualmente como a combinação da saúde mental e física, pelo que assume diversas facetas, nomeadamente, física, emocional, cognitiva, psicológica e social, envolvendo a manifestação de estados psicológicos, emocionais, cognitivos, físicos e sociais, positivos, para além da ausência de doença (Organização Mundial de Saúde, 2001; Ribeiro, 2005, citado por Cruz, 2008).

Por um lado, existem alunos com expectativas positivas em relação à transição em referência, encarando o aumento da autonomia e da liberdade como um ganho alcançado no final da etapa no Ensino Secundário (Almeida, 2007). Da mesma forma que encaram estes desafios de forma positiva, estão cientes de que esta mudança importa exigências e dificuldades, aos quais devem dar respostas, o que favorece uma adaptação ajustada (Seco et al., 2005). Por sua vez, existem alunos com expectativas demasiado elevadas, relativas ao envolvimento académico e à própria dinâmica de ensino, que acabam por se desvanecer até ao final do primeiro ano, e podem desmotivar e afetar a adaptação dos estudantes (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003). Existem ainda estudantes que possuem expectativas baixas, imbuídas pelo medo de enfrentar os desafios e pela insegurança acerca das competências que possuem para dar resposta a esses mesmos desafios, vividos então com elevados níveis de *stress* e ansiedade. Tal posição não favorece a adaptação ao Ensino Superior, conduzindo ao pouco aproveitamento das experiências, em termos de crescimento e aprendizagem (Almeida & Vasconcelos, 2008; Seco et al., 2005).

1.6. Variáveis moderadoras do impacto da transição

A transição para o Ensino Superior representa um acontecimento dinâmico e complexo, pelo que nele concorrem diversas variáveis de ordem pessoal e institucional que determinam a forma como os estudantes encaram esta fase. Estas variáveis podem ser agrupadas em quatro grupos, sendo eles: a) Características do desenvolvimento, que englobam a tomada de responsabilidade por parte dos estudantes e a maturidade psicológica dos mesmos; b) Recursos do indivíduo, que abarcam as expectativas que os estudantes formulam para a nova etapa, as estratégias de *coping* que possuem para dar resposta às mudanças que vão surgir, e as características da personalidade; c) A rede de suporte que o estudante possui, sendo esta um recurso essencial para resolver a crise proveniente da

mudança, sendo ainda promotora do bem-estar psicológico e emocional dos estudantes, e d) O percurso acadêmico e clima institucional, que corresponde às competências que o aluno adquiriu no percurso acadêmico anterior, à relação que constrói com a instituição de ensino que frequenta e com a cultura da mesma, e ao envolvimento do estudante na dinâmica acadêmica (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Mazé & Verliac, 2013; Nunes, 2012; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005).

Seco et al. (2005) defendem que a adaptação ao Ensino Superior depende da harmonia percebida pelo estudante, que se estabelece entre a vertente intrapessoal e a contextual. Mais precisamente, da correspondência que é feita entre o sistema de valores, as necessidades pessoais e acadêmicas e os interesses vocacionais e sociais do estudante, e os recursos, o clima institucional e as ofertas formativas disponibilizadas pela instituição na qual o aluno ingressa.

Alguns autores defendem que as primeiras semanas são determinantes para a adaptação dos que ingressam no Ensino Superior, sendo os primeiros dias os mais desafiantes para os jovens (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007).

Uma boa adaptação implica que o aluno tenha adquirido uma maturidade psicológica que o permita encarar os desafios, mantendo o seu bem-estar psicológico e emocional, que ocorra o envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas, assim como o desenvolvimento de um sentido de pertença à instituição de ensino, e ainda que ocorra a integração social e a consolidação da maturidade vocacional do aluno (consolidar uma meta profissional, identificando-se com uma ocupação, comprometendo-se com a mesma), que o conduza ao sucesso no seu percurso acadêmico (Araújo & Almeida, 2010; Diniz & Almeida, 2006). Por sua vez, o fracasso na adaptação ao Ensino Superior ocorre quando os alunos vivenciam as experiências acadêmicas com sofrimento, *stress* e ansiedade, chegando mesmo a desenvolver problemas emocionais, isolamento, depressão, comportamento suicida e até mesmo psicopatologia, o que se repercute na permanência no curso e/ou na universidade que frequenta (Almeida & Vasconcelos, 2008; Stallman, 2010).

1.7. Obstáculos à transição

A realidade atual do Ensino Superior coloca também alguns desafios aos estudantes em transição. Nas últimas décadas, tem-se observado um aumento considerável do número de estudantes que enveredam por uma educação ao nível do Ensino Superior, o que provoca uma

diversificação da população discente (Almeida & Nogueira, 2002). Os alunos chegam às universidades, cada um com uma trajetória pessoal e díspar, carregados de diferentes planos de vida, objetivos pessoais e profissionais, expectativas em relação à vida académica e ao seu percurso, e ainda com diferentes motivações (Almeida & Nogueira, 2002; Soares, 2003).

Com a implementação da Declaração de Bolonha em Portugal, o Ensino Superior atravessou um período de reestruturação que envolveu mudanças a nível estrutural e a nível da metodologia de ensino-aprendizagem, sendo facultado ao aluno a responsabilidade de ser proativo no seu processo de aprendizagem, oferecendo ao mesmo uma vasta gama de oportunidades de aprendizagem (Simão, Santos, & Costa, 2005). Estas mudanças renovaram de facto o Ensino Superior, levantando-se atualmente uma outra questão: a discrepância que existe entre as metodologias e as exigências deste nível de ensino, e as do Ensino Secundário. Almeida (2007) defende que no ensino secundário não são levados a cabo esforços no sentido de preparar os alunos para os métodos de ensino, para as formas de avaliação e para a organização dos conteúdos curriculares que os mesmos vão defrontar no Ensino Superior. Tal situação não favorece a adaptação dos alunos ao Ensino Superior, que se deparam com um ensino menos estruturado, com uma cultura académica menos organizada, exigindo dos mesmos mais iniciativa, responsabilidade e autonomia (Almeida, 2002; Almeida, 2007; Almeida et al., 2007). A importância de ter esta discrepância em linha de conta quando é considerada a transição para o Ensino Superior foi comprovada por um estudo levado a cabo por Almeida et al. (2007), que aponta a trajetória académica anterior do aluno como o fator isolado mais preponderante na compreensão do rendimento académico dos alunos do primeiro ano.

Um outro aspeto que, em muitos casos, constitui um entrave à adaptação dos alunos ao Ensino Superior consiste no *numerus clausus* que delimita o número de vagas disponibilizadas para cada curso, estipulado por cada uma das universidades portuguesas. Segundo Almeida et al. (2007), esta regra faz com que cerca de um terço dos alunos não frequentem o curso ou estabelecimento de ensino eleitos como primeira opção no ato de candidatura, o que, por sua vez, coloca aos alunos diferentes dificuldades e exigências.

Estes aspetos, conjuntamente com as elevadas expectativas acerca do curso e do contexto académico que, por vezes, os alunos estipulam e que não se concretizam no final do primeiro ano, devem ser considerados pelos serviços de apoio aos alunos, disponibilizados

pelas instituições de ensino, uma vez que podem estar na génese do abandono do curso e/ou da instituição de ensino, assim como do insucesso académico (Almeida et al., 2003).

Resumindo o exposto até então, considerando que as teorias são visões díspares sobre os fenómenos, mas que, por vezes, se complementam, sugere-se uma visão integradora das duas teorias explicativas da transição expostas, contextualizando-as no acontecimento de ingresso no Ensino Superior.

De acordo com Schlossberg et al. (1995), a estrutura das transições são homogéneas, sendo necessário sinalizar as *dimensões nas quais a mesma se vai manifestar*: então, no caso da transição para o Ensino Superior, os estudantes enfrentam desafios de ordem pessoal, académica e social; *como se vai desencadear essa transição*: no ingresso ao Ensino Superior a crise que os estudantes experienciam é de índole estrutural (novos conteúdos, novos métodos de ensino, proatividade na aprendizagem, novas formas de avaliação, etc.), funcional (novos papéis, novas tarefas, novos desafios sociais, académicos e pessoais), e emocional (a saída de casa dos cuidadores, o confronto com uma nova realidade desconhecida, a título de exemplo); *e os fatores que concorrem na transição*, o que no caso deste tipo de ensino é entendido como as variáveis moderadoras da transição, como uma boa rede de suporte, maturação psicológica e emocional e expectativas ajustadas e adequadas.

William Bridges (1999) defende que a transição se inicia com o *fim de uma situação*, o que pode ser entendido como o fim do Ensino Secundário, ao qual se segue um *período de confusão e vazio*. De facto, os estudantes ao ingressarem na Universidade deparam-se com um leque de oportunidades, experiências e compromissos que, independentemente de serem entendidos como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, ou como uma panóplia de exigências e desafios que suplantam a preparação psicológica e emocional dos estudantes, provocam mudanças e conduzem os estudantes a se reorganizarem internamente, socialmente e, até mesmo, a nível académico. Como visto anteriormente, as expectativas irrealistas dos alunos, a discrepância que existe em termos de metodologias de ensino-aprendizagem no Ensino Secundário e no Ensino Superior e ainda a realidade comum de ingresso em cursos pela oportunidade e não pela preferência, são aspetos que podem causar desmotivação nos alunos, levando-os a experienciar um período de incerteza. Aqui enquadram-se os quatro processos estipulados pelo autor supracitado, nomeadamente, o *desengajamento*: ou seja, o desprender do conforto do passado, com a saída de casa dos pais e com a diminuição do suporte das figuras significativas, por exemplo: a *desidentificação*, o que no Ensino Superior

se pode apontar como sendo a maturação da identidade vocacional e sexual, surgindo as tarefas de compromisso com uma escolha, tanto a nível profissional como relacional; o *desencanto*, que se repercute na tarefa de consolidar a sua identidade e o seu sistema de crenças e valores; e a *desorientação*, o que pode ser entendido como o deparar com um programa curricular que, em nada ou pouco, corresponde às suas idealizações, com a organização de um curso com o qual não se identifica à medida que vai experienciando o mesmo, etc. Estes processos são apontados como necessários para que a *renovação* ocorra, para que o aluno consolide as suas escolhas, para que invista no seu trajeto académico e para que se sinta integrado na instituição de ensino que frequenta, potenciando o seu sucesso e rendimento académico.

De seguida, é dado enfoque à variável critério deste estudo exploratório, a mobilidade, enquadrada teoricamente no acontecimento da transição para o Ensino Superior.

1.8. Transição e mobilidade

A literatura aponta que existem diferenças na adaptação ao Ensino Universitário segundo a variável mobilidade. Segundo os estudos realizados, os alunos não deslocados da sua área de residência efetuam, no geral, uma melhor adaptação ao Ensino Superior, comparativamente aos alunos deslocados (Costa & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002; Porta Nova, 2009; Seco et al., 2005).

Os resultados das investigações levadas a cabo acerca da adaptação ao Ensino Superior, focando a variável mobilidade, demonstram que os alunos deslocados sentem maior necessidade de alargar a sua rede de suporte, envolvendo-se em atividades recreativas e investindo nos relacionamentos interpessoais (Seco et al., 2005), revelam maiores limitações na gestão de tarefas e papéis, são mais inseguros e dependentes em relação aos docentes e aos colegas (Porta Nova, 2009), sentem ainda mais saudades de casa, demonstrando maior propensão para desenvolver depressão, problemas de isolamento e solidão (Costa & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002). Por sua vez, os alunos não deslocados da sua área de residência apresentam um maior equilíbrio emocional, percebem melhor as suas competências adquiridas, possuem maior confiança acerca das suas capacidades, organizam melhor o seu tempo e as suas estratégias de estudo, sentindo-se mais envolvidos e integrados na instituição que frequentam (Seco et al., 2005). Tais características podem traduzir melhor bem-estar por parte dos estudantes não deslocados, facilitado possivelmente pela rede de

suporte que possuem, não tendo de gerir as tarefas implicadas na mudança de residência e na gestão de um orçamento e papéis (Seco et al., 2005; Nunes, 2012; Tavares, 2012).

CAPÍTULO II - NARRATIVAS

As narrativas nesta investigação surgem como o método utilizado para a recolha e análise dos dados que conduzem à compreensão de como o processo de transição para o Ensino Superior é encarado pelos estudantes madeirenses. Assim sendo, este tópico é dedicado ao propósito de compreender a narrativa à luz da teoria, iniciando o mesmo com a explanação da sua definição. Segue-se um breve discorrer sobre o estudo das narrativas ao longo do desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência, por forma a perceber como o uso deste método foi agilizado ao longo do tempo. Posteriormente, é apresentada uma visão compreensiva do ato narrativo, por forma a esclarecer como ele se desenrola e que processos concorrem para o mesmo. O tópico culmina com a explanação dos benefícios da narratividade, expondo assim a importância deste método na Psicologia.

2.1.Narrativa: definição

A narrativa é um “esquema organizacional que se expressa sob a forma de uma história” (Polkinghorne, 1988, p. 13, citado por Simões, 2007), a partir da qual o indivíduo dá sentido às suas vivências, falando ou escrevendo sobre elas, gerando significados acerca das mesmas, de forma criativa e pessoal.

Gonçalves (2002), numa articulação entre as definições geradas por Bruner (1990), Gergen e Gergen (1986, citados por Gonçalves, 2002), Polkinghorne e Sarbin (1986, citados por Gonçalves, 2002), estipula que a narrativa integra na sua natureza sete conceitos fundamentais, nomeadamente: 1) A analogia, que consiste na lente através da qual a realidade é desvendada e recriada, de forma criativa e imbuída de significados; 2) A temporalidade, que confere sentido à narrativa, na medida em que o conhecimento acerca da experiência vivida se organiza de acordo com uma sequência temporal que, no ato narrativo, une o passado, o presente e o futuro; 3) O contexto, que se traduz no palco no qual o narrador constrói e partilha a narrativa, aglutinando a cultura, o espaço, o tempo e o ato comunicativo, que envolve o ato narrativo; 4) A *gestalt*, sendo esta fundamental no processo de construção de significados acerca da experiência, organizando-a num todo coerente e lógico, aquando da partilha pelo discurso ou pela escrita; 5) Os significados gerados da complexidade da própria experiência, aquando da sua construção, interpretação e partilha; 6) A criatividade, inerente ao ato narrativo, uma vez que, ao recordar as suas vivências, o narrador acrescenta significados, expressos pela introdução de novos elementos, pela descrição de ambientes, pelo transformar

da realidade, de acordo com as suas lentes; e 7) A cultura, sendo nesta que os significados são partilhados e aceites, permitindo aos sujeitos participar ativamente nos seus contextos, interagindo com os outros (Gonçalves, 2002).

2.2. Breve contextualização histórica das narrativas

As narrativas são indissociáveis do crescimento da Psicologia enquanto ciência. Freud centrou os seus trabalhos nas memórias e nos sonhos através das narrativas, tentando conferir-lhes coerência, interpretando os mesmos, por forma a compreender a vida dos seus pacientes (Mitchell & Egudo, 2003). Por sua vez, seguiram-se as correntes behaviorista e da Psicologia Positivista que deram enfoque ao comportamento e aos dados mensuráveis, pelo que as narrativas permaneceram na sombra da metodologia usada na época (Mitchell & Egudo, 2003). Nos anos 60, as narrativas ganham novamente expressividade com a abertura da Psicologia ao estudo dos processos cognitivos nas experiências humanas, com a corrente cognitivista (Mitchell & Egudo, 2003). Tal como Freud, Jung, ao estudar os mitos universais da vida, Adler, ao estudar as narrativas das memórias dos primeiros anos, não enaltecem o homem como contador de histórias, nem tão pouco os seus trajetos de vida como histórias a serem contadas (McAdams, 2006). Sarbin (1986), Bruner (1986) e Polkinghorne (1988), citados por Jorge (2007), consistem nos primeiros estudiosos a abordar as narrativas como uma ferramenta fundamental à Psicologia, aproximando-a da importância que tem atualmente, como instrumento de intervenção psicológica promotora de desenvolvimento.

2.3. Visão compreensiva do ato narrativo

A abordagem narrativa é inspirada no construtivismo², na medida em que assume que o conhecimento é construído proativamente, através dos significados conferidos às experiências, que ocorrem na interação que se estabelece entre o indivíduo e o meio que integra, sendo o mesmo partilhado através da linguagem (Gonçalves, 2002).

A realidade de cada um é a realidade que é construída pelo próprio através dos estímulos captados pelos sentidos (visão, olfato, audição, paladar e tato), na interação com o meio envolvente, e da atribuição de significados a esses estímulos e às histórias vivenciadas pelo indivíduo, nas várias etapas do ciclo de vida. A importância de cada um perceber a sua

² Este termo é aplicado, considerando-se a perspectiva construtivista da aprendizagem, que defende que o conhecimento é adquirido quando os significados sobre os acontecimentos vividos são aprendidos, na interação com o meio, permitindo ao indivíduo, dar sentido às suas experiências (Taber, 2011).

realidade consiste no pressuposto subjacente à terapia cognitiva de que o indivíduo ao perceber os seus sentimentos, pensamentos e ao estar consciente das suas respostas aos estímulos, aumenta a possibilidade de: a) Libertar a sua mente dos significados latentes, aumentando o seu bem-estar (Soares, 2012), e b) Criar e fortalecer vínculos sociais e emocionais (Fivush & Vasudeva, 2002; Nelson, 1993; Pillemer, 1998; Simões, 2007).

A realidade de cada indivíduo pode ser partilhada pelo mesmo através da linguagem, descrevendo as suas histórias carregadas de emoções, conferindo-lhes novos sentidos e significados (Bruner, 1990; Gonçalves, 2002; Lopes & Maia, 2013; Pio-Abreu, 2000; Simões, 2007). O ato de construir histórias está enraizado na natureza humana e auxilia os sujeitos no entendimento das suas experiências e da sua própria identidade (Lopes & Maia, 2013). Este processo permite aos indivíduos: a) Organizar o seu conhecimento acerca dos fenómenos de forma coerente, integrando pensamentos e emoções; b) Reavaliar e dar novos sentidos às histórias vivenciadas, através dos sentimentos que emergem, e c) Conferir sentido temporal e coerência às suas vivências (Fivush & Vasudeva, 2002; Nelson, 1993; Pillemer, 1998; Simões, 2007).

2.4. Benefícios da narrativa

A narrativa na Psicologia é um método importante, uma vez que ajuda os indivíduos a darem sentido aos eventos de vida, colocando-os no formato de uma história. A construção narrativa confere aos sujeitos um senso de preditibilidade e controlo da sua própria vida, facilita o senso de resolução e pode, eventualmente, permitir que experiências perturbadoras possam surgir gradualmente no pensamento consciente do narrador (Pennebaker & Seagal, 1999).

Os narradores que experienciam mais benefícios pelo exercício de narrar as suas experiências tendem a usar frequentemente expressões carregadas por emoções positivas. Desde que a experiência narrada possua uma estrutura e contenha em si mesma significados conferidos pelo narrador, os efeitos emocionais da mesma serão melhor geridos. Acontecimentos que provocam sofrimento nos indivíduos, quando não estruturados na construção narrativa dos sujeitos, podem contribuir para a manutenção de sentimentos e pensamentos negativos (Pennebaker & Seagal, 1999).

A elaboração de uma narrativa é um indicador de bem-estar físico e psicológico e constitui um ato organizativo das experiências emocionais complexas. O indicador do bem-

estar dos sujeitos através das narrativas consiste na coerência e diversidade no discurso ou escrita, sendo as maiores pontuações nas dimensões da narrativa indicadores de maior bem-estar e vice-versa (Soares, 2012).

De acordo com Pennebaker e Seagal (1999), existem três posições teóricas que tentam explicar a influência da escrita ou do discurso sobre experiências emotivas, no bem-estar, sendo elas: 1) Ao escrever sobre as suas experiências emotivas, os sujeitos tornam-se mais conscientes sobre aspectos da sua saúde e tentam melhorar o seu comportamento, de acordo com as necessidades do próprio. Contudo, uma meta-análise levada a cabo por Smyth (1998) evidencia que depois de escrever sobre experiências emotivas, o grupo experimental continuou a fumar, a praticar exercício, a manter dietas e a socializar de forma semelhante ao grupo de controlo; 2) A escrita encoraja a auto expressividade dos indivíduos, e 3) O ato de converter as imagens e as emoções em palavras parece conduzir os indivíduos a uma reorganização de pensamento sobre o trauma. Parte do sofrimento causado pelo trauma reside, não só nos acontecimentos que o desencadearam, mas também nas reações emocionais dos sujeitos em relação a esses eventos. Ao integrar pensamentos e emoções, os narradores conseguem construir mais facilmente uma narrativa coerente sobre a experiência. A construção de narrativas conduz a um conhecimento que facilita a organização cognitiva dos efeitos emocionais da experiência e da própria experiência em si mesma.

Várias investigações suportam que, quando os indivíduos colocam os seus transtornos emocionais em palavras, o seu bem-estar físico e emocional aumenta consideravelmente. Pennebaker e Seagal (1999) realizaram um estudo que permitiu averiguar que escrever sobre acontecimentos de vida significativos, de forma emotiva, pelo período de 15 minutos diários, durante três dias, provoca mudanças positivas na saúde física e mental do narrador. Estas melhorias são transversais a fatores como a idade, o género, a cultura, a classe social e o tipo de personalidade. Simões (2007), Bowlby (1988), Bretherton (1985, 1990, 1999) e Thompson (2000) reuniram evidências empíricas de que existe associação entre a vinculação segura e competências de comunicação.

Resumidamente, é possível concluir que, através das narrativas, os indivíduos são compelidos a explorar os seus pensamentos e emoções, independentemente do assunto patente na narrativa. É consensual que faz parte da natureza humana perceber o mundo que nos rodeia. Quando existe a ocorrência de acontecimentos para os quais o homem não tem explicação, inicia-se a procura dos seus elementos causais. A partir do momento em que se

descobrem as razões e a forma como um evento se desenrolou, o ser humano está melhor preparado para lidar com esses acontecimentos no futuro.

2.5. Matriz narrativa

Gonçalves (2002) articulou o contributo de diversos autores, desenvolvendo uma metodologia à qual se refere como matriz narrativa, que permite averiguar a organização dos significados atribuídos à realidade do sujeito, mediante a sua construção narrativa. Na lente da Psicologia Cognitiva Narrativa, a forma como os sujeitos percebem o seu mundo, construindo o mesmo e atribuindo-lhe significados, é perceptível e mensurável através da matriz narrativa, que se organiza em termos de estrutura e coerência narrativa, conteúdo e multiplicidade da narrativa, e processo e complexidade da narrativa. Este sistema de codificação das narrativas constitui o instrumento que está na base desta investigação, pelo que se segue a explanação de cada uma destas categorias, por forma a compreender a riqueza que cada uma disponibiliza, acerca da interpretação que é feita pelo indivíduo da sua realidade, sendo que posteriormente, neste trabalho, estas dimensões serão apresentadas, considerando então os critérios para a sua cotação.

2.5.1. Estrutura e coerência.

A estrutura diz respeito à capacidade do indivíduo em articular diversos elementos acerca de um ou mais acontecimentos, numa mesma narrativa, conferindo-lhes coerência e continuidade (Simões, 2007). A coerência da estrutura narrativa pode ser de índole intra-narrativa, que corresponde ao fio condutor que torna uma só experiência coesa, facultado pelas referências ao espaço, ao tempo e às causas da ação, ou inter-narrativa, que se refere aos diversos acontecimentos narrados pelo indivíduo, interligados de forma a conferir sentido ao trajeto de vida do mesmo (Simões, 2007).

A estrutura aglutina em si mesma quatro dimensões que permitem averiguar a riqueza da narrativa segundo essa categoria, sendo estas: a orientação, a sequência estrutural, o comprometimento avaliativo e a integração, que são de seguida explicitadas.

De acordo com Gonçalves, Henriques, e Cardoso, (2001), a **orientação** pode ser entendida como a contextualização de um episódio narrativo, envolvendo fatores históricos, sociais, culturais e pessoais. Inclui acontecimentos passados ou posteriores à ação narrada, com um papel avaliativo ou integrador. O enquadramento e as influências da narrativa

tornam-se evidentes quando a orientação lhes atribui significado, permitindo a sua compreensão.

Uma sequência de acontecimentos organizada no tempo, que traduz a percepção do narrador sobre uma experiência passada e que permite responder à questão “então, o que aconteceu?”, traduz-se na estrutura ou **sequência estrutural**. Esta é composta por componentes sequenciais, sendo eles: o acontecimento inicial, a resposta interna a esse acontecimento, a ação e as consequências. O índice de sequência estrutural é estabelecido com base na extensão em que a narrativa inclui os elementos apontados (Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2001).

O índice de **comprometimento avaliativo** diz respeito às motivações, às emoções, ao envolvimento e aos significados que surgem no narrador aquando da elaboração da sua narrativa. Tal índice apura o valor atribuído à narrativa pelo próprio narrador e permite responder à questão: “até que ponto é que o narrador se envolve na história que está a contar?”. A coerência narrativa e a sua compreensão são delineadas pela aliança entre o tema temporalmente organizado e o sentido emocional e avaliativo que o narrador atribui a esse mesmo tema (Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2001).

A **integração** pode ser entendida como a *gestalt* da narrativa, ou seja, como é que os elementos que a constituem e os acontecimentos que a integram se unem num único sentido comum e coerente. Essencialmente, corresponde ao fio condutor explícito na narrativa, ou seja, à forma como o narrador faz acompanhar os elementos dispersos da temática central da narrativa (Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2001).

2.5.2. Processo e complexidade.

Quanto mais diferenciada, explorada e complexa for a narrativa, maior a qualidade da mesma em termos de processo narrativo. A diferenciação e a complexidade são enriquecidas mediante a utilização de mecanismos estilísticos que integram disposições internas do foro cognitivo e emocional que, por sua vez, potenciam a multiplicidade sensorial dos acontecimentos narrados (Simões, 2007). O processo integra em si mesmo quatro dimensões que serão de seguida apresentadas, nomeadamente: a objetivação; a subjetivação emocional; a subjetivação cognitiva, e a metaforização.

A cotação do grau de **objetivação** permite averiguar em que medida o narrador expressa as suas sensações em relação à experiência narrada. Para tal, é explorada a vertente

sensorial do acontecimento, sendo narrados aspetos relacionados com a visão, com a audição, com o paladar, com o olfato e com as sensações físicas (Gonçalves, Henriques, Alves, & Rocha, 2001).

A cotação do grau de **subjetividade emocional** conduz à apreciação da multiplicidade de emoções e sentimentos inerentes às experiências narradas (Gonçalves, Henriques, Alves, & Rocha, 2001).

A **subjetividade cognitiva** foca os pensamentos expressos pelo narrador ao longo da sua expressividade narrativa. O que se pretende avaliar é em que medida o sujeito faz acompanhar o material narrativo do seu discurso interno, em termos de ideias, planos, cognições e pensamentos (Gonçalves, Henriques, Alves, & Rocha, 2001).

A **metaforização** refere-se ao recorrer à metáfora, por parte do narrador, para expressar os significados que retrai da experiência, distanciando-se da mesma, criando momentos de reflexão, significação e metaforização. O que se avalia é a capacidade do narrador para refletir sobre as suas vivências, conferindo-lhes diversos significados (Gonçalves, Henriques, Alves, & Rocha, 2001).

2.5.3. Conteúdo e multiplicidade.

O conteúdo indica a riqueza da construção do discurso do narrador, potenciada pela multiplicidade de personagens, cenários, acontecimentos e temas, existente na narrativa (Simões, 2007). Tais dimensões são exploradas de seguida.

A riqueza do conteúdo narrativo aumenta em conformidade com o número de **personagens** que integram a narrativa. Existem critérios a que o juiz³ deve atender para assinalar as personagens, sendo eles: o envolvimento da personagem na ação ou a sua descrição explícita que o torna relevante para a narrativa (Gonçalves, Henriques, Soares, & Monteiro, 2002).

O **cenário** corresponde ao ambiente, palco ou panorama onde ocorre um acontecimento. A sua identificação emerge da sua autonomização mediante uma simples referência, descrição ou certos tipos de ação, pelo que poderão surgir cenários com maior

³ Este termo corresponde ao profissional que efetua a cotação das narrativas criadas pelos narradores e que participa também no acordo inter-juizes, explicado no Capítulo IV, ponto 4.1. deste trabalho. Normalmente, o juiz possui formação em psicologia e mais de 60 horas de treino para cada um dos manuais de análise narrativa, elaborados por Gonçalves e colaboradores (2001, 2002).

definição e outros que se encerram numa mera nomeação. O número de cenários identificados correlaciona-se com o grau de multiplicidade, pelo que um narrador que expresse a sua ação em diversos contextos expressa implicitamente maior diversidade narrativa (Gonçalves, Henriques, Soares, & Monteiro, 2002).

Um **acontecimento** constrói-se numa sequência temporal que se autonomiza na narrativa composta pelo acontecimento, pelo objetivo, ação ou resultado, e que permite responder à questão: “O que aconteceu?” (Gonçalves, Henriques, Soares, & Monteiro, 2002).

O **tema** poderá ser entendido como a categoria global do conteúdo narrativo, pois pode constituir a visão abrangente de um conteúdo específico ou a construção detalhada de diversas partes de um certo parâmetro. O tema é assinalado sempre que surge um novo assunto na narrativa, ou a exploração de um mesmo assunto por outra perspetiva, ou ainda mediante a alteração de um tempo verbal (Gonçalves, Henriques, Soares, & Monteiro, 2002).

Finalizando a parte dedicada ao enquadramento teórico, a qual contém em si mesma os capítulos relativos à transição para o Ensino Superior e às narrativas, importa refletir sobre a importância destes dois pontos para a compreensão da parte seguinte, dedicada à investigação empírica. A revisão da literatura sobre o tema em estudo, nomeadamente, a forma como a transição para o Ensino Superior é encarada pelos estudantes madeirenses, utilizando as narrativas como indicadores de bem-estar, permitiu: 1) Apurar os conceitos teóricos necessários para a compreensão do fenómeno; 2) Averiguar os estudos que foram realizados sobre a temática e as suas conclusões que, por sua vez, permitem constatar qual o contributo deste estudo, designadamente, o que o distingue dos restantes, e 3) Permitiu também apurar as lacunas ao nível da investigação, no sentido de compreender como a transição apontada é encarada pelos estudantes e, assim, formular sugestões para estudos futuros.

Desta forma, foi possível constatar que a transição para o Ensino Superior constitui um momento marcante e determinante para o projeto de vida dos jovens, sendo a adaptação a esta transição essencial para o seu sucesso pessoal e académico. Contudo, os desafios inerentes a esta fase são encarados de diferentes formas pelos estudantes, e este estudo foi elaborado tendo isto em consideração, com o intuito de particularizar esta experiência para os alunos madeirenses, usando as narrativas como elemento organizador da experiência, permitindo aos sujeitos dar sentido à mesma, conferindo-lhe significado e permitindo à investigadora apurar a construção narrativa dos alunos e os seus níveis de bem-estar.

Os estudos levados a cabo a nível nacional sobre a transição para o Ensino Superior e a adaptação dos estudantes, integrando o critério da mobilidade, são escassos, e utilizando as narrativas como instrumentos de análise, mais escassos são ainda, não havendo na revisão teórica elaborada referência a um estudo que englobe a adaptação à transição para a Universidade e as narrativas como método de análise de como essa mesma transição é vivenciada pelos alunos. Acerca do critério de mobilidade, existe ainda um fator que é considerado importante neste trabalho e que consiste na dimensão inerente a essa mobilidade. Ora, deslocar-se dentro da mesma cidade, à partida, não coloca as mesmas exigências que se deslocar para uma outra cidade. Assim, sair de Machico em direção ao Funchal, ambas cidades na ilha da Madeira, tem uma amplitude geográfica; sair da ilha da Madeira em direção a Portugal Continental, tem outra amplitude geográfica; sair de Lisboa em direção ao Porto, tem uma outra amplitude, e o que não é conhecido é o papel que as diferentes amplitudes geográficas e até culturais tem na transição para o Ensino Superior. É possível que existam desafios e tarefas que se colocam dependendo da amplitude da deslocação, pois sair de uma cidade pequena, em que tudo está perto geograficamente, em que há uma cultura muito particular e característica dessa zona geográfica, em direção a uma cidade de maiores dimensões, provoca mudanças na própria gestão de tarefas, por exemplo. Este estudo não foca este ponto, foca sim como uma população específica, os estudantes madeirenses, encaram a transição para o Ensino Universitário, comparando dois grupos, um deles não se desloca, mantém-se na ilha da Madeira, outro é composto por madeirenses que saem da ilha em direção a cidades com amplitude geográfica, localizadas em Portugal Continental. Assim, este estudo destaca-se, não só por privilegiar uma população em particular, como por especificar o conceito de mobilidade, precisando a mudança geográfica envolvida no estudo.

Introdução

Esta investigação surgiu no âmbito de um debate, em contexto académico, acerca da tomada de decisão implicada na transição para o Ensino Superior, por parte dos estudantes madeirenses. Foram levantadas questões relacionadas com a sua maturidade, nomeadamente, se os alunos que escolhem ingressar no Ensino Superior, fora da sua área de residência, possuem as tarefas desenvolvimentais da adolescência melhor resolvidas, comparativamente aos alunos que escolhem estudar na universidade da sua área de residência. Tendo esta questão em consideração, foi considerada neste estudo, a importância de compreender como esta transição é vivenciada pelos estudantes madeirenses, na sua fase inicial de estudos, fazendo a distinção dos alunos consoante o critério da mobilidade.

Tendo em conta que o Homem é capaz de organizar e desenvolver a sua identidade através das experiências que vivencia, ao longo do seu ciclo de vida, as narrativas que o mesmo cria sobre as suas experiências constituem indicadores da sua capacidade de adaptação aos desafios emergentes das várias fases do desenvolvimento. Assim, este estudo engloba construtos codificáveis e analisáveis quantitativamente, sendo possível comparar estatisticamente os valores relativos à qualidade narrativa da amostra que, por sua vez, indica o nível de bem-estar dos sujeitos. Desta forma, esta investigação é: a) De índole quantitativa, sendo analisada a construção narrativa dos alunos através das três dimensões da narratividade: estrutura, processo e conteúdo, segundo o sistema desenvolvido por Gonçalves e colaboradores (2001, 2002), procurando-se compreender a produção narrativa dos estudantes, e b) De carácter exploratório, uma vez que as investigações existentes na literatura sobre a transição para o Ensino Superior não focam a população em estudo, nomeadamente, os estudantes madeirenses, e são escassos os estudos sobre a forma como é encarada a transição para este tipo de ensino, na fase inicial deste acontecimento, em conciliação com o uso do método narrativo.

A abordagem teórica subjacente a este estudo consiste na narrativa, na lente da psicologia cognitiva, e inspirada no construtivismo, assumindo que o conhecimento é construído proativamente através dos significados conferidos às experiências que ocorrem na interação que se estabelece entre o indivíduo e o meio que integra, sendo o mesmo partilhado através da linguagem (Gonçalves, 2002). Esta abordagem assume que a elaboração de uma narrativa é um indicador de bem-estar físico e psicológico, através da coerência e diversidade no discurso ou escrita, sendo as maiores pontuações nas dimensões da narrativa indicadores de maior bem-estar e vice-versa (Soares, 2012).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

De seguida, serão apresentados os objetivos, as questões e a hipótese da investigação, a seleção e a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados na recolha de dados, e os utilizados na análise das narrativas, e ainda os procedimentos de recolha e tratamento dos dados.

3.1. Objetivos, questões, hipótese e variáveis da investigação

O objetivo geral do presente estudo consiste em contribuir para a compreensão de como o processo de transição para o Ensino Superior é encarado pelos estudantes madeirenses. Os objetivos específicos delineados consistem em: 1) Conhecer a construção narrativa dos estudantes madeirenses em transição para o Ensino Superior; 2) Perceber o bem-estar dos estudantes na fase inicial da transição para esse tipo de ensino, e 3) Apurar se existem diferenças na construção narrativa dos estudantes, deslocados e não deslocados. A literatura aponta que existem diferenças na adaptação ao Ensino Superior, segundo a variável mobilidade: de acordo com os estudos realizados, os alunos não deslocados da sua área de residência efetuam, no geral, uma melhor adaptação ao Ensino Universitário, comparativamente aos alunos deslocados (Costa & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002; Porta Nova, 2009; Seco et al., 2005).

As questões orientadoras do estudo são as seguintes: 1) Qual a riqueza da construção narrativa dos estudantes madeirenses no 1º ano da licenciatura? 2) Existem construções narrativas que sugerem diferenças significativas na transição para o Ensino Superior, entre os dois grupos? 2) Qual o bem-estar dos estudantes madeirenses no 1º ano da licenciatura, deslocados e não deslocados, durante o período inicial da transição para o Ensino Superior?

As hipóteses operacionais do estudo são:

- H1: a construção narrativa dos alunos não deslocados é mais rica do que a construção narrativa dos alunos deslocados.

-H2: os alunos não deslocados apresentam maiores níveis de bem-estar, comparativamente aos alunos deslocados.

As variáveis da investigação são apresentadas de seguida, considerando-se que uma variável independente corresponde à característica manipulável para apurar efeitos numa

outra variável, a dependente, estabelecendo-se uma relação de causa-efeito entre as mesmas (Almeida & Freire, 2008).

- Variável independente: mobilidade.

- Variável dependente: produção narrativa.

3.2.Participantes: seleção e caracterização

Seleção. O método de amostragem utilizado é um método não probabilístico, o *snowball*, que obedece a critérios subjetivos, sendo utilizado em estudos exploratórios. Considera-se, contudo, que neste estudo foram realizados esforços no sentido de obter uma amostra equilibrada em termos de idade e escolaridade. O método *snowball* foi sugerido por Coleman (1958), sendo um método informal que tem como princípio-base a identificação de elementos, por parte do investigador, que cumpram os critérios de inclusão da investigação, baseados nos objetivos do estudo (Dragan & Maniu, 2013; Snijders, 1992). Estes sujeitos, por sua vez, deverão identificar outros elementos que cumpram os mesmos critérios e tal cadeia deverá continuar, até que o investigador considere que possui dados suficientes para cumprir os objetivos do estudo (Dragan & Maniu, 2013).

Esta técnica de investigação é usada comumente na Psicologia e na Sociologia com o intuito de apurar características de populações específicas, normalmente de difícil acesso, minorias difíceis de identificar ou recrutar para os propósitos da investigação, pelo que é reduzida a probabilidade de que as conclusões do estudo sejam generalizáveis a outras populações (Dragan & Maniu, 2013; Snijders, 1992). Tais características importam desvantagens na utilização do método, nomeadamente, a não representatividade dos resultados e a ausência de critérios objetivos e quantitativos subjacentes à decisão de concluir a recolha de dados, pois o número de elementos da amostra não pode ser estabelecido previamente, sendo o investigador a decidir quando terminar a recolha dos dados. Apesar disto, tem as vantagens de permitir aceder a populações de difícil acesso, como toxicodependentes, indivíduos com doenças raras, vítimas de violência doméstica, etc., e permite ainda reduzir os custos de investigação (Dragan & Maniu, 2013).

Neste estudo, a escolha deste método deve-se ao objetivo de compreender uma população em específico, os estudantes madeirenses em transição para o Ensino Superior, e à redução de custos que possibilita, designadamente, tempo e custos de deslocação. Nesta investigação, foi estipulado que a recolha de dados se efetuará por meio de contacto

presencial com os elementos da amostra, de modo a controlar as condições de um mesmo espaço destinado à realização das entrevistas. Ora, a redução de tempo tem subjacente a ideia de abordar diretamente os estudantes, sem recorrer a entidades (universidades e a Direção Geral de Ensino Superior, por exemplo) para sinalizar o grupo de alunos pretendido. A redução de custos é considerada pela sinalização dos alunos que regressavam à Ilha da Madeira na época natalícia, para que não fosse necessário envolver custos decorrentes da deslocação da investigadora a Portugal Continental para efetuar a recolha dos dados.

Tendo em conta a limitação do tempo e dos recursos e o carácter exploratório da investigação, não foram tidos em consideração aspetos de aleatorização, tendo sido integrados os estudantes acessíveis e disponíveis na fase determinada para a recolha dos dados e que cumprissem os critérios de inclusão no estudo.

Sendo assim, primeiramente foram contactados três elementos para o grupo dos deslocados e dois elementos para o grupo dos não deslocados, sendo explicados aos mesmos os critérios de inclusão no estudo, para que indicassem outros que os cumprissem. No caso dos deslocados, contactou-se um estudante universitário não caloiro, que indicou um estudante caloiro deslocado que, por sua vez, indicou outros seis elementos, tendo estes sete elementos integrado a amostra; um estudante caloiro deslocado, que indicou outros dois estudantes, e um estudante caloiro deslocado que indicou outros quatro elementos, tendo um destes últimos, indicado um outro elemento, os quais integraram a amostra (figura1). No caso dos não deslocados, primeiramente, foram contactados dois estudantes caloiros, tendo cada um destes indicado quatro elementos e, a partir desses dois grupos de quatro elementos, foram recolhidos mais cinco elementos, compondo todos eles a amostra dos não deslocados (figura2).

Figura 1: Método *snowball* para os alunos deslocados

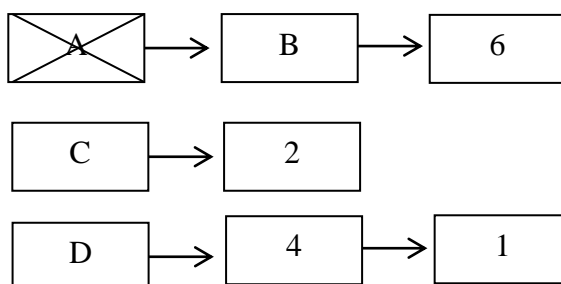
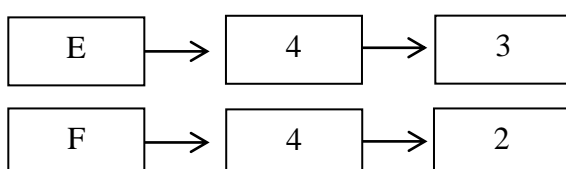


Figura 2: Método *snowball* para os alunos não deslocados



Devido à desistência de cinco elementos do grupo dos deslocados na fase do contacto presencial, que consistiu o primeiro grupo a ser entrevistado, foram apenas agendadas a recolha de narrativas de dez elementos de cada grupo.

Caracterização. Os critérios de inclusão no estudo consistem na frequência pela primeira vez do 1º ano da licenciatura, com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos, ser natural da Madeira e, no caso dos deslocados, ser a primeira vez que estuda fora da sua área de residência.

A amostra recolhida é composta por vinte alunos que transitaram imediatamente do Ensino Secundário para a Universidade e divide-se em dois grupos de alunos universitários madeirenses no primeiro ano da licenciatura, pela primeira vez: alunos deslocados que estudam em universidades fora da ilha da Madeira (n= 10) e alunos não deslocados que estudam na Universidade da Madeira (n=10).

Em termos de género, na amostra dos deslocados existem mais elementos do género feminino (n=6; 60%) do que do género masculino (n= 4; 40%), assim como na amostra dos não deslocados, pelo que existem menos elementos do género masculino (n=3; 30%) do que do género feminino (n=7; 70%). Tal conduz a que a amostra total possua elementos maioritariamente do género feminino (n= 13; 65%), havendo, então, poucos elementos do género masculino (n=7; 35%) (ver tabela 1).

Tabela 1

Distribuição da amostra de acordo com o género

Grupo	Masculino		Feminino		Total	
	Frequência absoluta	Percentagem	Frequência absoluta	Percentagem	Frequência absoluta	Percentagem
Deslocados	4	40%	6	60%	n= 10	50%
Não deslocados	3	30%	7	70%	n= 10	50%
Total	n= 7	35%	n= 13	65%	N= 20	100%

Em termos de idade, 50% dos alunos deslocados tem até 18 anos e 75% da amostra do grupo possuem idades não superiores a 19 anos. No caso dos alunos não deslocados, 50% tem até 19 anos e 75% da amostra do grupo possuem idades não superiores a 20 anos (ver tabela 2).

Tabela 2

Distribuição da amostra de acordo com a idade

	Grupo					
	Deslocados			Não deslocados		
	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Percentil 25	Mediana	Percentil 75
Idade	18	18	19	18	19	20

No que concerne ao curso que frequentam, no caso dos deslocados, existe um curso que apresenta maior número de elementos que o integra, o curso de Arquitetura (n=2; 20%), enquanto nos restantes há uma distribuição semelhante dos elementos, havendo um elemento (10%) por cada um dos restantes cursos apresentados (ver tabela 3).

Tabela 3

Distribuição dos alunos deslocados de acordo com o curso que frequentam

Curso	Deslocados	
	Frequência absoluta	Porcentagem
Arquitetura	2	20%
Cardiopneumologia	1	10%
Ciências Farmacêuticas	1	10%
Desporto, Condição Física e Saúde	1	10%
Direito	1	10%
Educação Básica	1	10%
Fisioterapia	1	10%
Gestão de Recursos Humanos	1	10%
Línguas Aplicadas	1	10%
Total – n	10	100%

Ainda relativamente aos cursos que frequentam, no caso dos não deslocados, é possível averiguar, a partir da tabela que se segue, que o curso que integra o maior número de elementos consiste no de Psicologia (n=4; 40%), seguindo-se os de Biologia e Ciências da Cultura, com dois elementos em cada um destes (n=2; 20%). Os cursos de Bioquímica e Comunicação, Cultura e Organizações são os restantes que integram a listagem, possuindo cada um destes, um elemento (n=1; 10%).

Tabela 4

Distribuição dos alunos não deslocados de acordo com o curso que frequentam

Curso	Não Deslocados	
	Frequência absoluta	Percentagem
Biologia	2	20%
Bioquímica	1	10%
Comunicação, Cultura e Organizações	1	10%
Ciências da Cultura	2	20%
Psicologia	4	40%
Total	10	100%

No que diz respeito à instituição de ensino que frequentam, tanto o grupo dos alunos deslocados, como o grupo dos alunos não deslocados, frequentam instituições públicas de ensino. No caso dos alunos não deslocados, todos os elementos frequentam a Universidade da Madeira (n=10; 100%), enquanto os alunos não deslocados distribuem-se em maior número pelas universidades do Porto e de Lisboa, havendo três elementos em cada uma delas (n=3; 30%), seguindo-se a Universidade de Coimbra, com dois elementos (20%). Por último, com um elemento (10%) em cada uma, existem a Universidade do Minho e a Escola Superior de Rio Maior- Santarém (ver tabela 5).

Tabela 5

Distribuição da amostra de acordo com a instituição de ensino que frequenta

	Deslocados		Não Deslocados	
	Frequência absoluta	Percentagem	Frequência absoluta	Percentagem
Escola Superior de Rio Maior - Santarém	1	10%	-	-
Universidade de Coimbra	2	20%	-	-
Universidade de Lisboa	3	30%	-	-
Universidade da Madeira	-	-	10	100%
Universidade do Minho	1	10%	-	-
Universidade do Porto	3	30%	-	-

Em termos de convivência, aqui entendida como os companheiros com quem os estudantes partilham a casa, os alunos da amostra dos deslocados vivem mais frequentemente com colegas da universidade (30%, n= 3) ou com outros (30%, n= 3), ou ainda com colegas de curso (20%, n=2) ou sozinhos (20%, n=2). A amostra dos não deslocados, a sua maioria vive com os pais (70%, n= 7) ou com outros familiares (20%, n= 2) (ver tabela 6).

Tabela 6

Distribuição da amostra de acordo com a convivência

	Grupo			
	Deslocados		Não deslocados	
	Frequência absoluta	Percentagem	Frequência absoluta	Percentagem
Pais	0	0%	7	70%
Outros familiares	0	0%	2	20%
Amigos	0	0%	1	10%
Colegas de curso	2	20%	0	0%
Colegas de universidade	3	30%	0	0%
Sozinho	2	20%	1	10%
Outros	3	30%	0	0%

3.3.Instrumento de recolha de dados

São apresentados de seguida os instrumentos utilizados na recolha dos dados da amostra, tendo em conta que a construção do questionário de recolha de dados sociodemográficos teve em consideração os objetivos do estudo e o protocolo da recolha das narrativas teve em linha de conta o não enviesamento dos dados, no discurso da investigadora.

3.3.1.Questionário de recolha de dados sociodemográficos.

O questionário destinado à recolha dos dados sociodemográficos foi elaborado tendo subjacentes os objetivos do estudo, a caracterização da população e a confirmação dos critérios de inclusão. O mesmo inicia-se com instruções claras e precisas e a formulação das questões que o integram teve em consideração os critérios para a forma e conteúdo dos itens, delineados por Almeida e Freire (2008), nomeadamente, a objetividade das questões, formuladas de forma simples e clara, evitando a sua ambiguidade; as alternativas de resposta, tendo em conta a sua posterior análise estatística e a organização do questionário, sendo

integrados os itens estritamente necessários à caracterização dos participantes e à confirmação dos critérios de inclusão.

O instrumento apontado é composto por questões como: 1) Idade; 2) Curso; 3) Ano; 4) Se é deslocado ou não deslocado, sendo, de seguida, apresentadas questões em concordância com a condição assinalada anteriormente. Assim, se for deslocado: a) Que universidade frequenta e b) Se é a primeira vez que estuda fora da sua área de residência; Se for não deslocado, a) Se é a primeira vez no Ensino Superior. A última questão do questionário é de escolha múltipla, devendo o participante assinalar com quem vive atualmente.

As limitações deste instrumento consistem na ausência de questões direcionadas à averiguação do género, o que conduziu a que o mesmo fosse averiguado através dos consentimentos informados dos participantes, e do nível sociodemográfico que conduziria a uma melhor caracterização dos participantes (ver anexo 1).

3.3.2. Protocolo recolha das narrativas.

Apesar de existirem outros instrumentos direcionados ao estudo da adaptação do estudante ao Ensino Superior, nomeadamente, o Questionário de Vivências Académicas (QVA-r), desenvolvido para estudantes portugueses por Almeida, Ferreira, e Soares, (1999, citados por Seco et al., 2005), e para o estudo do bem-estar, como o Well Being Questionnaire (W-BQ22) de Bradley (1994, 1996, citado por Cruz, 2008), nesta investigação o instrumento utilizado foi a narrativa. O uso deste instrumento justifica-se por servir o propósito da investigação (compreender a construção narrativa dos estudantes na transição para o Ensino Superior e averiguar o bem-estar dos mesmos durante este acontecimento) e por privilegiar a perceção dos estudantes, levando-os a organizarem a sua experiência, conferindo-lhe coerência e significado. Consequentemente, foi construído um protocolo destinado à recolha das narrativas, tendo em conta a coerência na operacionalização da recolha dos dados para toda a amostra, salvaguardando o não enviesamento dos dados. Assim, este protocolo serve de guia para a investigadora e possui as linhas orientadoras para a aplicação dos vários instrumentos, assim como o discurso que constitui a indução narrativa, homogéneo para todos os participantes. A indução da narrativa inicia-se com a leitura de um excerto que destaca o objetivo da entrevista, ressaltando que não existe uma resposta ideal, sendo importante a perceção dos alunos acerca da própria experiência. É ainda anunciada a indução, lembrando no final a confidencialidade, aquando da apresentação dos dados e dos resultados. A frase indutora da narrativa foca a tomada de decisão implicada na transição para o Universitário,

privilegiando o discurso livre acerca dessa experiência, sendo essa: “Fale-me do processo de tomada de decisão para a transição para o Ensino Superior.” (ver anexo 2).

3.4. Instrumentos de análise das narrativas

A cotação das narrativas ocorre mediante a utilização de três manuais direcionados à avaliação das três categorias que compõem a narrativa: estrutura e coerência narrativa, processo e complexidade narrativa e conteúdo e multiplicidade narrativa.

Para os três manuais, a cotação é realizada de acordo com a mesma estrutura: numa primeira fase, inicialmente ocorre a leitura integral da narrativa, seguindo-se a segunda leitura para apurar a existência de organização narrativa, mediante o critério de temporalidade, ou seja, os elementos devem ter uma sequência temporal para que haja organização narrativa. Numa segunda fase, procede-se à cotação das diferentes dimensões narrativas, realizando uma leitura para cada uma dessas dimensões, para as três categorias da narrativa, com o objetivo de identificar e cotar essas mesmas. A avaliação de uma categoria na narrativa deve ser diferenciada e individualizada, pelo que iniciada a sinalização de uma certa categoria, todas as outras devem ser ignoradas, mesmo que se sobreponham ao processo em análise.

De seguida, são descritos os três manuais que compõem a matriz narrativa sugerida por Gonçalves e colaboradores (2001, 2002), privilegiando os critérios de cotação relativos às dimensões que compõem cada uma das três categorias apontadas.

3.4.1. Avaliação da estrutura e coerência narrativa.

A avaliação da estrutura e coerência narrativa é inspirada no modelo de avaliação da estrutura narrativa de Labov e Waletzky (1967, citados por Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2001), pelas operacionalizações de Baerger e McAdams (1999, citados por Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2001), e por Ferreira, Alves, e Gonçalves (1999, citados por Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2001). A cotação tem por objetivo apurar o grau de coerência narrativa que converge quatro variáveis interrelacionadas: orientação, sequência estrutural, comprometimento avaliativo e integração. Para este manual foram encontrados níveis elevados de fidelidade inter-observadores (ie 96%) e de consistência interna (*alpha de cronbach*⁴ com valores entre 0.92 e 0.79) (Gonçalves, Henriques, Alves, & Soares, 2002).

⁴ Termo aplicado pioneiramente por L. J. Cronbach, em 1951, e que corresponde à estimativa da consistência interna, ou seja, da confiabilidade dos instrumentos, calculando-se a variância dos itens do instrumento e dos

Os elementos que compõem a coerência narrativa não podem ser cotados de acordo com o critério de presença ou ausência na narrativa, pelo que para cotá-los é utilizada uma escala de Likert de 5 pontos, em que: 1= muito pouco, 2= pouco, 3= moderado, 4= elevado, e 5= muito elevado (Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2001).

Quadro 2: Cotação das dimensões da estrutura e coerência narrativa

	Elevados índices	Baixos índices
Orientação	Permite elucidar as questões “Quem?” “Quando?”, “Onde?” e “Em que circunstâncias?”	Fraca contextualização dos acontecimentos;
Sequência estrutural	Existência dos componentes estruturais nomeados anteriormente e de sequencialidade temporal assente numa causalidade compreensiva;	Uma sequência estrutural composta por avanços e recuos narrativos;
Comprometimento avaliativo	É possível conhecer algo acerca do narrador, os significados e as motivações que o conduziram à elaboração narrativa; Existência de frases com sentimento, com adjetivos, advérbios que dotam a organização narrativa de significados pessoais;	Narrativa desprovida de significados emocionais e de afetividade do narrador;
Integração	Concilia a complexidade, a diferenciação e a ambiguidade dos elementos, numa história complexa e una.	Inúmeras interrupções e desfragmentação da organização narrativa.

3.4.2. Avaliação do processo e complexidade narrativa.

A avaliação do processo e a complexidade narrativa é inspirada no *Narrative Processes Coding Systems* proposto por Lynne Angus (1996, citado por Gonçalves, Henriques, Alves, & Rocha, 2001) e desenvolvida a partir do modelo de psicoterapia cognitiva narrativa de O. Gonçalves (1998, citado por Gonçalves, Henriques, Alves, & Rocha, 2001). A cotação tenciona apurar em que medida são utilizados os diferentes processos

seus totais por sujeito, para apurar a correlação existente entre as questões que compõem o instrumento (Maroco, 2003).

narrativos, nomeadamente, a objetivação, a subjetivação emocional, a subjetivação cognitiva e a metaforização. De acordo com Gonçalves, Henriques, Alves, e Rocha (2001), tais processos permitem perceber a variedade de experiências sensoriais, a complexidade dos estados subjetivos cognitivos e emocionais e os vários significados atribuídos às experiências narradas. Para este manual foram encontrados níveis aceitáveis de fidelidade inter-observadores (ie 89%) e de consistência interna (*alpha de cronbach* com valores entre 0.66 e 0.87).

A cotação dos elementos do processo e complexidade narrativa inicia-se com a sua sinalização no texto, utilizando cores que distinguem cada uma dessas atitudes narrativas, servindo a quantificação final, respetiva ao grau de elaboração de cada qual. Os elementos que compõem o processo narrativo não podem ser cotados de acordo com o critério de presença ou ausência na narrativa, pelo que para cotá-los é utilizada uma escala de Likert de 5 pontos, em que: 1= muito pouco, 2= pouco, 3= moderado, 4= elevado, e 5= muito elevado (Gonçalves, Henriques, Alves, & Rocha, 2001).

Quadro 3: Cotação das dimensões do processo e complexidade narrativa

	Elevados índices	Baixos índices
Objetivação	Enquadramento sensorial dos acontecimentos;	Não são claros o cenário e as singularidades dos acontecimentos;
Subjetivação emocional	Diversidade e vasta quantidade de estados afetivos narrados;	Repetição e escassez de expressividade de emoções por parte do narrador;
Subjetividade cognitiva	Vários pensamentos detalhados do narrador;	Pensamentos com poucos detalhes, pouca variedade e especificidade;
Metaforização	Reflexão pessoal e elaborada acerca da experiência narrada.	Escassez de significados atribuídos às vivências.

3.4.3. A avaliação do conteúdo e multiplicidade narrativa.

Uma narrativa diversificada que reúna em si mesma um leque de personagens que abordam diversos temas, interagindo em diversos cenários onde ocorrem vários acontecimentos, constitui uma construção narrativa elaborada por um narrador proativo, cuja existência é marcada pela funcionalidade, criatividade e flexibilidade. Por outro lado, uma

elaboração narrativa pautada pela nomeação singular e pontual de personagens, cenários, acontecimentos e temas, indicia uma expressão indiferenciada da experiência (Gonçalves, Henriques, Soares, & Monteiro, 2002). Este manual possui elevados níveis de fidelidade inter-observadores (ie 94%) e de consistência interna (*alpha de cronbach* com valores entre 0.86 e 0.90) (Gonçalves, Henriques, Soares, & Monteiro, 2002).

Primeiramente, procede-se à identificação dos diferentes elementos que compõem o conteúdo narrativo, por forma a facilitar ao juiz a quantificação do grau de multiplicidade de cada um, no final. Esta sinalização é elaborada de acordo com o seguinte código: **P** para **personagens** (P1, P2, ...respeitando a mudança de personagem), **C** corresponde a **cenário** (C1, C2, ...assinalando a mudança de cenário), **A** para referir **acontecimento** (A1, A2, ... correspondendo a cada um dos cenários) e, finalmente, **T** para assinalar os **temas** (T1, T2, ...referente aos diferentes temas) (Gonçalves, Henriques, Soares, & Monteiro, 2002).

De referir que o número de um dado parâmetro (personagens, por exemplo) não se converte exatamente para o grau de presença, pois tal seria redutor e contraditório à leitura qualitativa da narrativa como um todo. O que ocorre é a correspondência entre o número de um determinado conteúdo e o valor da escala a atribuir, nomeadamente, no caso das narrativas espontâneas, a cotação ocorre da seguinte forma: 1. Correspondente a 0 e 1 elemento no caso do tema; 2. Referente a 1 ou 2 elementos; 3. Corresponde a 3 elementos, 4. A 4 ou 5 elementos e, finalmente, 5. Referente a 5 ou mais elementos (Gonçalves, Henriques, Soares, & Monteiro, 2002).

Quadro 4: Cotação das dimensões do conteúdo e multiplicidade narrativa

	Elevados índices	Baixos índices
Personagens	Elevado número de personagens;	Baixo número de personagens;
Cenários	Ação em diversos contextos;	Ação em poucos contextos;
Acontecimentos	Ideia de que ocorrem diversas narrativas integradas na própria narrativa;	Um único acontecimento ou ação;
Temas	Várias temáticas narradas.	Uma única temática narrada.

De acordo com Gonçalves, Henriques, e Cardoso (2001), o resultado global de cada uma das categorias narrativas, que corresponde à soma ponderada com o desvio de cada valor

em relação ao ponto intermédio da escala, obtém-se calculando a soma de cada um dos resultados, utilizando a seguinte fórmula:

$$[\sum 3 \pi + \text{sgn}(\pi-3)^2] + 4$$

sendo o π o valor de cada parâmetro

Resumindo, a metodologia deste estudo, em traços gerais, pode ser entendida de acordo com: a necessidade da investigação; as hipóteses que a norteiam; os instrumentos utilizados; os participantes integrados na amostra e a operacionalização da recolha dos dados e da análise dos mesmos, aspetos estes, sinteticamente anunciados no quadro apresentado em seguida.

Quadro 5: Metodologia da investigação

Necessidade de investigação	Hipótese	Instrumentos	Participantes	Recolha de dados	Análise dos dados
Revisão teórica	A construção dos alunos não	Questionário de recolha de dados sociodemográficos	Método <i>snowball</i>	Presencialmente e individualmente	Cotação dos 3 manuais de matriz narrativa
- Transição para o Ensino Superior	deslocados é mais rica do que a dos alunos deslocados	Protocolo de recolha de narrativas	20 Alunos madeirenses no 1º ano da licenciatura, pela 1ª vez:	Interrupção letiva do natal	Microsoft office excel 2010
- Narrativas		3 Manuais da matriz narrativa	10 alunos deslocados e 10 alunos não deslocados	Indução narrativa	SPSS Statistics versão 22.0 para windows

3.5.Procedimentos

3.5.1.Recolha dos dados.

A recolha dos dados foi planeada em vários momentos: primeiramente, efetuou-se um contacto não presencial com os participantes através das redes sociais, em que foi apresentado o propósito do estudo e foi solicitada a participação voluntária dos mesmos. Para efeitos de agendamento da recolha dos dados, foi solicitado o contacto telefónico dos elementos da amostra. A recolha dos dados de ambos os grupos foi agendada na interrupção letiva na época natalícia, de modo a recolher os dados de ambos os grupos no mesmo local e num momento aproximado. Este local consistiu numa sala com dois sofás, tendo em consideração as

diretrizes estipuladas por Almeida e Freire (2008) quanto: às condições físicas do espaço (luminosidade, sonoridade, interrupções); às condições do material e da aplicação (instruções claras e precisas e disponibilização do material necessário), e às condições dos participantes (esclarecimento e consentimento informado). A recolha dos dados foi efetuada presencial e individualmente. Primeiramente, foi apresentado o consentimento informado aos participantes (ver anexo 3), de seguida, os mesmos preencheram o questionário de recolha dos dados sociodemográficos, seguindo-se a leitura da indução narrativa para os participantes. As suas respostas foram gravadas em registo áudio, para depois serem transcritas. Durante as mesmas, não houve qualquer interrupção. Para fazer corresponder os questionários aos registos áudio, foi utilizado um código que permite salvaguardar a identidade dos participantes.

De início, e como referido anteriormente, a amostra seria constituída por trinta participantes, quinze alunos não deslocados e quinze alunos deslocados. Essa amostra foi conseguida no contacto não presencial, contudo, verificaram-se algumas desistências no contacto presencial, pelo que a amostra final consistiu em vinte alunos.

3.5.2. Tratamento dos dados.

O tratamento dos dados foi efetuado em diversas fases: numa primeira fase, as narrativas dos alunos foram transcritas, para de seguida serem cotadas por dois juízes individualmente, psicólogos de profissão, cada qual com mais de sessenta horas de treino para cada um dos manuais de análise narrativa, nomeadamente, da estrutura, do processo e do conteúdo narrativos. Seguiu-se o acordo inter-juízes, no qual os juízes confrontaram as suas cotações individuais, tendo os desacordos sido resolvidos por consenso entre ambos.

Numa segunda fase, os dados obtidos pelo questionário de recolha dos dados sociodemográficos e pela cotação das narrativas, foram tratados no programa Microsoft Office Excel 2010 e no programa SPSS (Statistical Package for the Social Science) Statistics versão 22.0 para o Windows. Utilizou-se a estatística descritiva, em termos de frequências absolutas e relativas para as variáveis de “género” e “convivência”, em termos de frequências relativas para os resultados dos três manuais de análise da produção narrativa dos mesmos e em termos de mínimo, máximo e percentis '25 e '75 para a idade. Seguidamente, procedeu-se à estatística inferencial com a análise das diferenças intergrupais e à realização do teste não

paramétrico de Mann-Whitney U⁵, para comparar as distribuições obtidas nas duas amostras independentes.

⁵ Este teste é apropriado para a análise de dados ordinais, em estudos compostos por dois grupos amostrais, com medidas independentes. A lógica subjacente a este teste é a de classificar os dados para cada grupo, para depois apurar quão diferentes são os totais da classificação de cada um dos grupos (Maroco, 2003).

Capítulo IV: Apresentação dos resultados

4.1. Acordo inter-juízes

Com o intuito de averiguar a possível existência de enviesamentos na cotação das narrativas, foi calculado o acordo inter-juízes da totalidade das mesmas. Apesar de ser recomendado calcular este acordo para cerca de 30% da amostra das narrativas (Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2001), considerando a amostra reduzida de narrativas recolhidas, considerou-se importante utilizar todas as narrativas para efetuar este cálculo.

Assim, ambos os juízes cotaram todas as narrativas individualmente para, numa outra fase, confrontarem as suas cotações individuais presencialmente, almejando o acordo inter-juízes para o total das vinte narrativas recolhidas. Quando os juízes se depararam com valores diferentes entre as suas cotações, chegaram a um consenso quanto ao valor final, não tendo sido necessário pedir a colaboração de um terceiro juiz. O acordo referido foi calculado para cada uma das dimensões que compõem todas as categorias da narrativa, através do coeficiente de correlação intra-classes para variáveis ordinais (Everitt & Hay, 1992), para cada um dos dois grupos. O grau de acordo satisfatório, recomendado por Gonçalves, Henriques, e Cardoso (2001), é igual ou superior a 80%.

Na categoria “estrutura e coerência narrativa”, foram encontrados elevados níveis de acordo inter-juízes para as dimensões, excetuando o caso da “orientação” (52%) e da “integração” (68%), no grupo dos não deslocados. A média total do acordo inter-juízes para esta categoria, para o grupo dos deslocados é excelente (93, 75%), já para os não deslocados ficou um pouco abaixo do valor sugerido por Gonçalves, Henriques, e Cardoso (2001), (72, 75%), no entanto, é um valor considerado aceitável nesta investigação, pois não se distancia consideravelmente do valor sugerido pelos autores citados, devido ainda à reduzida dimensão da amostra e ao facto de terem sido consideradas todas as narrativas (ver tabela 7).

Tabela 7

Acordo inter-juízes para a categoria “Estrutura e Coerência narrativa”

Dimensões	Acordo inter-juízes	
	Deslocados	Não deslocados
Orientação	100%	52%
Sequência estrutural	95%	80%
Comprometimento avaliativo	100%	91%
Integração	80%	68%
Média total	93, 75 %	72, 75%

Na categoria “processo e complexidade narrativa”, foram igualmente encontrados elevados níveis de acordo inter-juízes para a maioria das dimensões, exceto na dimensão “metaforização” (36%) e “subjativação emocional” (73%) no grupo dos deslocados. A média total do acordo inter-juízes encontrada nesta categoria, para o grupo dos não deslocados, é excelente (100%), no entanto, para os deslocados ficou um pouco abaixo do valor sugerido por Gonçalves, Henriques, e Cardoso (2001) (72, 75%). Igualmente, é um valor considerado aceitável nesta investigação, pois não se distancia consideravelmente do valor sugerido pelos autores citados, devido ainda à reduzida dimensão da amostra e ao facto de ter sido consideradas todas as narrativas (ver tabela 8).

Tabela 8

Acordo inter-juízes para a categoria “Processo e Complexidade narrativa”

Dimensões	Acordo inter-juízes	
	Deslocados	Não deslocados
Objetivação	100%	100%
Subjetivação emocional	73%	100%
Subjetivação cognitiva	82%	100%
Metaforização	36%	100%
Média total	72,75%	100%

Na categoria “conteúdo e multiplicidade narrativa” foram também encontrados bons níveis de acordo inter-juízes, exceto nas dimensões dos “temas” no grupo dos deslocados (61%), “acontecimentos” (62%) e “personagens” (78%), no grupo dos não deslocados. A média total do acordo inter-juízes para esta categoria para o grupo dos deslocados é excelente (87,25%), assim como para o grupo dos não deslocados (81, 50%) (ver tabela 9).

Tabela 9

Acordo inter-juízes para a categoria “Conteúdo e Multiplicidade narrativa”

Dimensões	Acordo inter-juízes	
	Deslocados	Não deslocados
Acontecimentos	88%	62%
Personagens	100%	78%
Cenários	100%	100%
Temas	61%	86%
Média total	87, 25%	81, 50 %

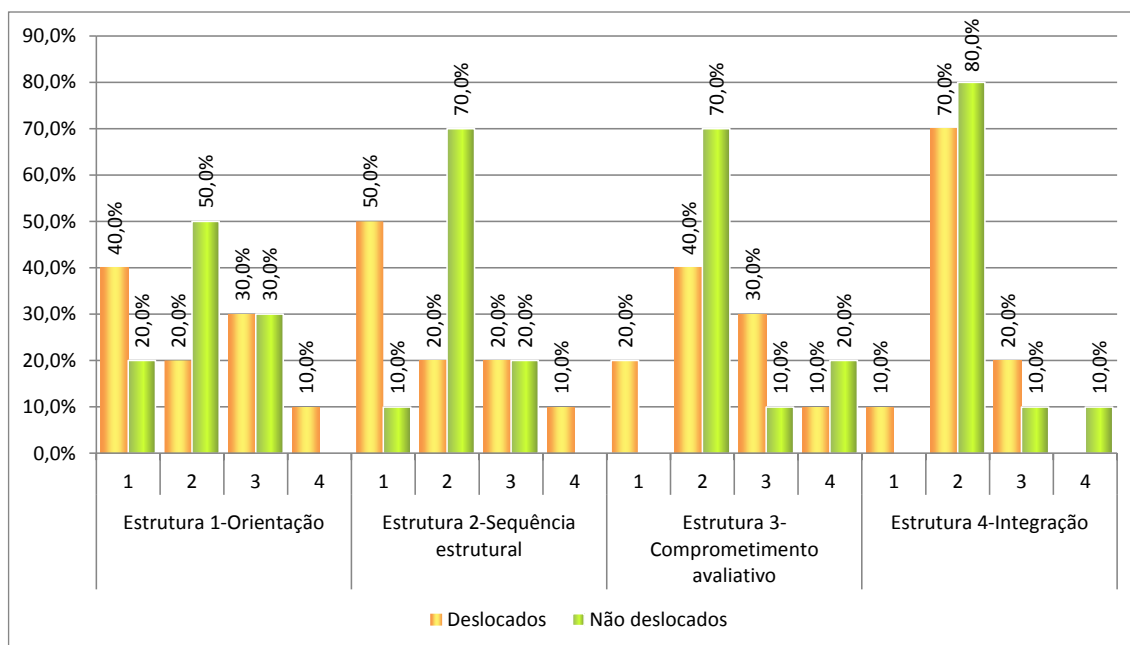
4.2. Estatística descritiva

Quanto à avaliação da “estrutura e coerência narrativa”, nenhum dos grupos obteve a pontuação máxima em alguma das quatro dimensões que compõem esta categoria. As pontuações obtidas pelos dois grupos em pouco se diferenciam, sendo baixas para a maior parte da amostra.

Nas dimensões “orientação” e “sequência estrutural”, os alunos não deslocados e os deslocados registam pontuações similares, sendo as pontuações de ambos, na sua maioria baixas, oscilando entre o 1 e o 2, sendo estas observáveis em: 70% não deslocados, 60% deslocados, na dimensão “orientação”, e em 70% da subamostra dos deslocados e 80% da subamostra dos não deslocados na dimensão “sequência estrutural”. Na dimensão “comprometimento avaliativo”, as pontuações aumentam ligeiramente, oscilando entre o 2 e o 3, sendo estas observáveis em: 70% alunos deslocados e 80% alunos não deslocados, acrescentando que 20% dos alunos não deslocados e 10% dos alunos deslocados, pontuaram 4 valores. Na dimensão “Integração”, as pontuações voltam a diminuir, tendo os alunos deslocados na sua maioria (70%) pontuado 2, da mesma forma que a maioria dos alunos não deslocados (80%) (ver gráfico 1).

Gráfico 1

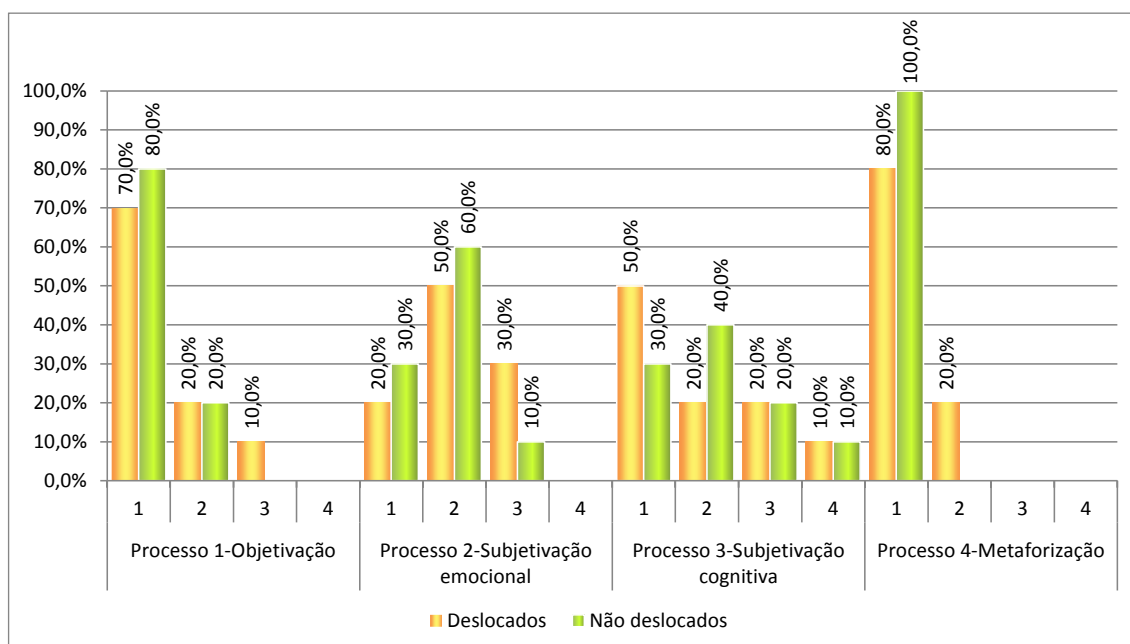
Distribuição das frequências relativas da amostra obtidas na categoria "Estrutura e coerência narrativa"



No que diz respeito à avaliação do “processo e complexidade narrativa”, não existem diferenças significativas na pontuação obtida pelos dois grupos, sendo esta baixa em todas as dimensões: nas dimensões “objetivação” e “metaforização”, os alunos dos dois grupos pontuaram na sua maioria 1 valor: na objetivação, este valor verificou-se em 70% dos alunos deslocados e em 80% dos alunos não deslocados, enquanto na “metaforização” se verificou em 100% dos estudantes não deslocados e em 80% dos estudantes deslocados. Nas dimensões “subjetivação cognitiva” e “subjetivação emocional”, as pontuações mantêm-se baixas para os dois grupos, oscilando entre 1 e 2, para a maioria dos alunos não deslocados (subjetivação emocional = 90%; subjetivação cognitiva = 70%), e dos alunos deslocados (subjetivação emocional = 70%; subjetivação cognitiva = 70%) (ver gráfico 2).

Gráfico 2

Distribuição das frequências relativas da amostra obtidas na categoria "Processo e complexidade narrativa"

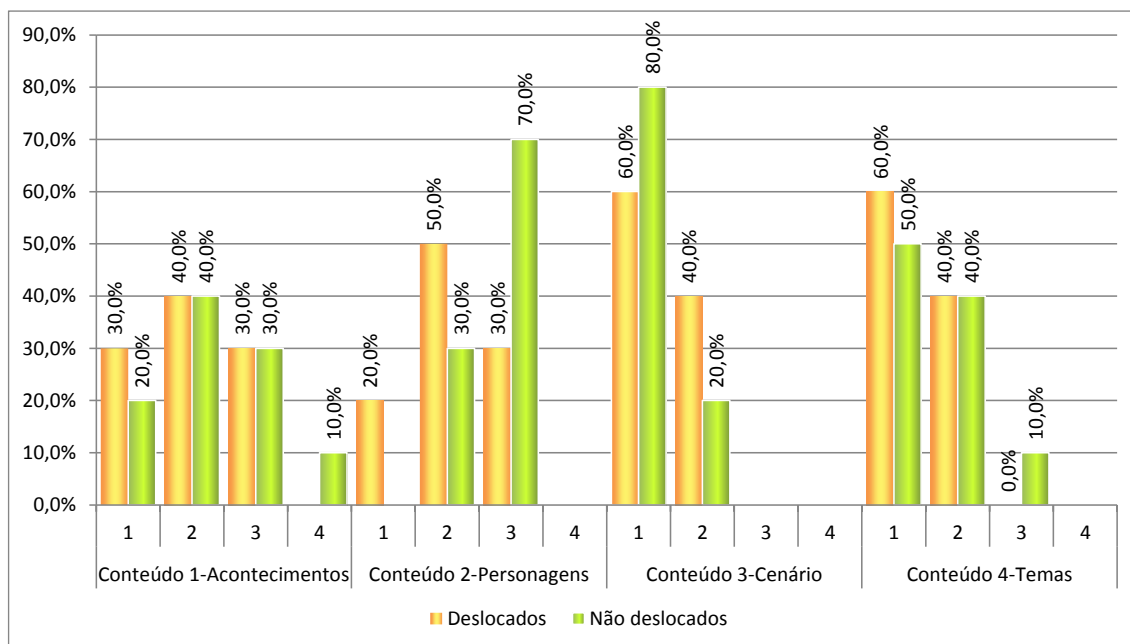


Quanto à avaliação do “conteúdo e da multiplicidade narrativa”, é observada variabilidade superior em ambos os grupos e nenhum dos grupos obteve a pontuação máxima em alguma das quatro dimensões que compõem esta categoria.

Na dimensão “acontecimentos”, os deslocados obtêm pontuações entre 1 e 3 e nos não deslocados essa pontuação chega a 4, de facto 20% dos alunos obtiveram pontuação 4. Na dimensão “cenário”, os alunos não deslocados têm menor pontuação (80% da amostra registou pontuação 1). O contrário observa-se na dimensão “personagens”, em que os alunos não deslocados obtêm pontuações superiores aos alunos deslocados, pelo que 70% da amostra dos não deslocados regista uma pontuação de “3”, enquanto 50% da amostra dos deslocados regista uma pontuação de “2”. Na dimensão “temas”, ambos os grupos registam uma pontuação baixa, que oscila entre o 1 e o 2, mais especificamente, 60% da amostra dos alunos deslocados e 50% dos alunos não deslocados registam pontuação 1, e 40% de ambos os grupos registam pontuação 2 (ver gráfico 3).

Gráfico 3

Distribuição das frequências relativas da amostra obtidas na categoria “Conteúdo e multiplicidade narrativa”



4.3. Estatística inferencial

Foi realizado o teste de Mann-Whitney U para comparar as distribuições obtidas nas duas amostras. Segundo Maroco (2003), no caso de variáveis ordinais, os testes não paramétricos fornecem uma boa aproximação, sem necessidade de verificar pressupostos de normalidade do teste t-Student. A hipótese nula do teste Mann-Whitney U é que as amostras partilham da mesma população, para valores de prova inferiores a 0,05, devemos rejeitar esta hipótese, isto é, existem diferenças significativas entre as amostras.

A tabela seguinte mostra as medidas robustas para cada amostra, a semelhança de valores indica que as amostras são iguais, e isso vem confirmado pelos valores de prova muito superiores a 0,05. Por outras palavras, não se observam diferenças significativas entre os dois grupos de alunos.

Tabela 10

Distribuição dos resultados do Teste Mann-Whitney U para os dois grupos

	Grupo										Teste de	
	Deslocados					Não deslocados					Mann-	Whitney U
	Min	P ₂₅	Me	P ₇₅	Máx	Min	P ₂₅	Med	P ₇₅	Máx		
Estrutura 1-Orientação	1,0	1,0	2,0	3,0	4,0	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	,905	,912
Estrutura 2-Sequência estrutural	1,0	1,0	1,5	3,0	4,0	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	,396	,436
Estrutura 3-Comprometimento avaliativo	1,0	2,0	2,0	3,0	4,0	2,0	2,0	2,0	3,0	4,0	,708	,739
Estrutura 4-Integração	1,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	4,0	,618	,739
Processo 1-Objetivação	1,0	1,0	1,0	2,0	3,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	,549	,684
Processo 2-Subjetivação emocional	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	1,0	1,0	2,0	2,0	3,0	,335	,393
Processo 3-Subjetivação cognitiva	1,0	1,0	1,5	3,0	4,0	1,0	1,0	2,0	3,0	4,0	,577	,631
Processo 4-Metaforização	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	,146	,481
Conteúdo 1-Acontecimentos	1,0	1,0	2,0	3,0	3,0	1,0	2,0	2,0	3,0	4,0	,497	,529
Conteúdo 2-Personagens	1,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	,054	,089
Conteúdo 3-Cenário	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	,342	,481
Conteúdo 4-Temas	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,5	2,0	3,0	,547	,631

Apesar de não existirem diferenças significativas entre as pontuações dos dois grupos, existem ligeiras diferenças observadas nas diferentes categorias, nomeadamente, nas categorias “estrutura” e “conteúdo”, o grupo dos não deslocados obtém pontuações ligeiramente superiores na maioria das dimensões; enquanto na categoria “processo”, os estudantes deslocados obtém pontuações ligeiramente superiores. Mais concretamente, na categoria “estrutura”, não se observam diferenças na dimensão “Integração”, enquanto nas dimensões “sequência estrutural”, “Orientação” e “comprometimento avaliativo”, o grupo dos estudantes não deslocados obtém pontuações ligeiramente superiores. Na categoria “processo”, os estudantes deslocados obtém pontuações ligeiramente superiores nas dimensões “objetivação”, “subjetivação emocional” e “metaforização”, enquanto essa ligeira superioridade nas pontuações se observa no grupo de alunos não deslocados, para a dimensão “subjetivação cognitiva”. Na categoria “conteúdo”, o grupo dos não deslocados obtém pontuações ligeiramente superiores nas dimensões “acontecimentos”, “personagens” e “temas”, enquanto o grupo dos deslocados obtém também pontuações ligeiramente superiores na dimensão “cenários” (ver tabela 10).

Capítulo V: Discussão dos resultados

Esta investigação teve subjacente o objetivo de compreender como a transição para o Ensino Superior é encarada pelos estudantes madeirenses, através da sua construção narrativa que, por sua vez, permite averiguar: a) O bem-estar dos estudantes durante este acontecimento, e b) A riqueza da construção narrativa dos mesmos, averiguando a existência de diferenças a este nível, entre os dois grupos.

Convém ressaltar que o método de amostragem não probabilístico anula a aleatoriedade da amostra, o que, aliado à reduzida dimensão da mesma, compromete a representatividade dos resultados. Neste estudo o que é pretendido é que a leitura dos resultados seja feita em termos de tendências, ou seja, não representa a população, mas podem ser resultados a explorar em investigações futuras que utilizem outro método de amostragem e uma amostra alargada representativa da população, por forma a averiguar se as tendências se mantêm ou não. Sintetizando os resultados obtidos:

- Não se verificou a pontuação máxima em nenhuma das categorias, para ambos os grupos, sendo as pontuações na sua maioria baixas para os dois grupos, oscilando nas várias dimensões mais frequentemente entre o 2 e o 3;
- Não existem diferenças significativas entre as pontuações obtidas pelos estudantes deslocados e pelos não deslocados;
- As hipóteses do estudo não se verificaram, uma vez que a construção narrativa dos alunos não deslocados não é mais rica do que a construção narrativa dos alunos deslocados e os alunos não deslocados não apresentam maiores níveis de bem-estar, comparativamente aos alunos deslocados.

Estes resultados devem ser discutidos e enquadrados, de acordo com a revisão teórica elaborada, pelo que tal é apresentado de seguida.

Primeiramente, os resultados indicam que a construção narrativa da amostra composta por alunos madeirenses, deslocados e não deslocados, é empobrecida em termos de conteúdo, estrutura e processo. De acordo com Soares (2012), o indicador do bem-estar nas narrativas consiste na coerência e diversidade da escrita, que se traduz na pontuação obtida nas várias dimensões que a compõem (conteúdo, estrutura e processo), pelo que pontuações baixas indicam um baixo nível de bem-estar por parte dos narradores. Assim, os resultados obtidos

representam uma tendência relativa a baixos níveis de bem-estar nos alunos, em transição para o Ensino Superior.

De acordo com a revisão teórica efetuada, as primeiras semanas são determinantes para a adaptação dos estudantes, sendo os primeiros dias os mais desafiantes (Almeida et al., 2007). Tendo em consideração que Almeida (2007) defende que a transição e a adaptação às incessantes mudanças inerentes ao Ensino Universitário são encaradas de diferentes formas por parte dos estudantes, são de seguida apresentadas várias hipóteses explicativas da tendência relativa a baixos níveis de bem-estar experienciados por parte dos mesmos.

Uma hipótese explicativa de tais pontuações tem as suas raízes na própria definição do acontecimento em estudo, a transição para o Ensino Superior. Uma transição ocorre quando determinados acontecimentos de vida impulsionam uma crise estrutural, funcional e/ou emocional, no desenvolvimento do indivíduo, que conduz a *stress*, mudanças e a reorganizações no sistema pessoal. Tendo isto em consideração, estes resultados podem traduzir o momento de crise que os estudantes enfrentam, que provoca *stress* e conduz a reorganizações provocados pelas exigências da adaptação a novos desafios de ordem pessoal, académica e social (Schlossberg, 1981; Seco et al., 2005; Seco et al., 2007).

Uma segunda hipótese explicativa consiste no momento estipulado para a recolha dos dados, a interrupção letiva natalícia, pois coincide com uma época de estudo para as avaliações que se aproximam e também com a finalização de trabalhos para entrega, no final do primeiro semestre letivo. Esta época provoca *stress* nos estudantes, o que poderá ter influência no bem-estar dos mesmos. Acresce que, no caso dos deslocados, se traduz em muitos casos, no primeiro regresso a casa desde a deslocação para Portugal Continental, constituindo um momento emotivo.

Outra hipótese que se coloca diz respeito à estrutura e funcionamento do Ensino Superior Pós-Bolonha, pois os alunos são deparados com novas técnicas de ensino-aprendizagem, um novo estilo de docência, a necessidade de se adaptar a regras flexíveis sobre os conteúdos a serem avaliados e o tempo para os assimilar, com novas formas de avaliação e menor controlo da sua presença nas aulas, condições com as quais não foram confrontados no Ensino Secundário. Esta discrepância entre os dois níveis de ensino tem sido apontada como um obstáculo à adaptação ao Ensino Superior (Almeida, 2002; Almeida, 2007; Almeida et al., 2007). Outra condicionante relacionada com o próprio nível de ensino corresponde à regra *numerus clausus* que, segundo Almeida et al. (2007), faz com que cerca

de um terço dos alunos não frequentem o curso ou estabelecimento de ensino eleitos como primeira opção no ato de candidatura. Tal pode afetar negativamente a motivação dos alunos, o seu rendimento académico, o seu envolvimento na cultura institucional e a sua identificação com a instituição que frequenta, o que constitui um entrave a uma adaptação adequada.

A terceira hipótese explicativa que se coloca diz respeito às condições internas dos próprios estudantes, nomeadamente, as estratégias de *coping* que possuem para dar resposta às mudanças, a maturidade psicológica dos mesmos, a rede de suporte que possuem e as expectativas dos mesmos. Vários autores estipulam que expectativas desajustadas constituem um entrave à adaptação, ou seja, expectativas demasiado elevadas, que se desvanecem quando o aluno é confrontado com a realidade do Ensino Superior, ou expectativas muito baixas, imbuídas de medo e insegurança em enfrentar os desafios que este nível de ensino acarreta (Almeida, 2007; Almeida et al., 2003; Almeida & Vasconcelos, 2008; Seco et al., 2005). Também a escassez de estratégias de *coping*, ou seja, a capacidade de resolver problemas e de dar respostas ajustadas aos desafios, a imaturidade psicológica e a perceção de uma fraca rede de suporte, sendo esta apontada como promotora do bem-estar psicológico e emocional dos estudantes, são condições que afetam a adaptação dos alunos à Universidade, em todas as suas dimensões.

Por último, e particularizando ao grupo dos alunos deslocados, ou seja, que saem da Ilha da Madeira em direção a Portugal Continental, são agora consideradas algumas características dos participantes deste grupo que poderão, possivelmente, explicar o resultado em discussão. Mais precisamente, a maior parte dos cursos que os alunos deslocados frequentam não existem na Universidade da Madeira (ver tabela 3). Tal facto coloca a possibilidade de a deslocação dos alunos deste grupo amostral ter na sua génese tão só a preferência vocacional, não aliada à vontade de se deslocar da sua residência na ilha referida. Outro aspeto, ainda no caso do grupo deslocado, consiste na mudança de uma pequena cidade (como o são as cidades que compõem o Arquipélago da Madeira) para uma grande cidade (como Lisboa e o Porto, por exemplo). Esta amplitude geográfica poderá ter impacto na adaptação dos alunos, colocando-lhes desafios relacionados com a gestão das distâncias, do tempo e das tarefas.

Outra constatação nos resultados é a de que não existem diferenças significativas na construção narrativa da amostra, nomeadamente, entre os dois grupos de estudantes madeirenses, os deslocados e os não deslocados. Tais resultados não corroboram as

investigações encontradas na revisão teórica que defendem que os alunos não deslocados da sua área de residência efetuam, no geral, uma melhor adaptação ao Ensino Superior, comparativamente aos alunos deslocados (Costa & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002; Porta Nova, 2009; Seco et al., 2005).

Se esta tendência se verificar em estudos vindouros, tal pode ser indicador de que:

a) O Ensino Secundário privilegia um programa homogéneo a nível nacional, sendo a exigência dos exames nacionais também esta homogénea, o que possibilita aos alunos que ingressam no Ensino Superior terem uma preparação semelhante para o novo desafio, em termos académicos, independentemente da região do país.

b) A recolha dos dados na fase inicial da transição para o Ensino Superior não permite apurar diferenças em termos de construção narrativa, uma vez que os alunos de ambos os grupos estão ainda a confrontar-se com a realidade daquele tipo de ensino, não tendo decorrido tempo suficiente para que os mesmos individualizem as suas experiências.

Por último, apesar de não existirem diferenças significativas entre os dois grupos, existem ligeiras diferenças observadas nas diferentes categorias que são discutidas, considerando que podem ser entendidas como tendências a explorar em estudos futuros.

No grupo dos alunos não deslocados, na categoria “estrutura”, os estudantes obtiveram pontuações ligeiramente superiores na dimensão “orientação”, ou seja na contextualização dos acontecimentos; na “sequência estrutural”, ou seja, na perceção acerca dos acontecimentos passados organizados no tempo, e “integração”, que corresponde ao fio condutor da narrativa; e no “comprometimento avaliativo”, ou seja, na atribuição de significados emocionais e afetividade do narrador. Tais tendências podem sugerir que os alunos que permanecem na sua área de residência conseguem organizar os acontecimentos de forma mais coerente e contínua. Na categoria “processo”, os alunos obtiveram pontuações ligeiramente superiores na dimensão “subjetividade cognitiva”, isto é, colocam no seu discurso narrativo as suas ideias, os planos, as cognições e os seus pensamentos. Finalmente, na categoria “Conteúdo”, obtiveram pontuações maiores nas categorias “personagens”, envolvendo no seu discurso diversas personagens, “acontecimentos”, organizando as experiências em termos de ação, objetivos e resultados, e “temas”, explicitando, possuem uma visão abrangente de acontecimentos específicos. Estes resultados expressam uma ligeira tendência relacionada com uma maior riqueza da construção do discurso dos estudantes não deslocados.

No grupo dos estudantes deslocados, as pontuações ligeiramente superiores verificaram-se na categoria “processo”, nas dimensões “objetivação”, ou seja, partilharam as experiências envolvendo a dinâmica sensorial humana; “subjetividade emocional”, referindo as emoções e sentimentos despertados pelos acontecimentos narrados; e “metaforização”, melhor dizendo, conferindo diversos significados às experiências. Por último, na categoria “conteúdo”, verificaram-se pontuações ligeiramente superiores na dimensão “cenários”, ou seja, os alunos partilhavam as suas experiências enquadrando-as em vários ambientes. Tais tendências revelam narrativas mais diferenciadas, exploradas e complexas por parte dos alunos que estudam fora da sua área de residência.

Resumidamente, apesar de não existirem diferenças significativas entre os dois grupos estudados, numa leitura minuciosa dos resultados observam-se ligeiras diferenças que merecem ser sinalizadas. Essas mesmas diferenças podem ser entendidas como indícios que, nesta investigação, estão relacionados com pontuações superiores dos alunos não deslocados nas categorias “estrutura” e “conteúdo”, quer dizer, conseguem organizar o acontecimento de transição para o Ensino Superior de forma coerente, contínua, enriquecendo-a com diversos elementos contextuais e, no caso dos alunos deslocados, na categoria “processo”, narram o acontecimento de transitar para o Ensino Superior, explorando o mesmo e conferindo-lhe diversidade e complexidade.

Tais indícios representam uma tendência ligeira para níveis mais elevados de bem-estar nos estudantes não deslocados. Tal pode ter na sua génese o facto dos alunos não deslocados não enfrentarem alguns desafios que, por sua vez, os alunos deslocados enfrentam, nomeadamente, a saída da casa dos pais, a tomada de responsabilidade por um orçamento direccionado à gestão da casa e dos custos envolvidos na frequência do Ensino Superior, a necessidade de alargar a rede de suporte ou até mesmo a gestão de tarefas e de papéis. Por sua vez, os alunos deslocados sentem necessidade de alargar a sua rede de suporte, envolvendo-se em atividades recreativas e investindo nos relacionamentos interpessoais (Seco et al., 2005), sendo ainda mais inseguros e dependentes em relação aos docentes e aos colegas (Porta Nova, 2009).

Conclusão

Esta investigação foi levada a cabo com o intuito de compreender qual a construção narrativa dos alunos madeirenses em transição para o Ensino Superior, sendo esta construção um indicador do bem-estar dos alunos, o qual foi também averiguado em duas subamostras, uma composta por alunos deslocados e outra por alunos não deslocados. Outro objetivo consistia em comparar a construção narrativa destes dois grupos para averiguar se havia diferenças, pelo que a revisão da literatura revela que os alunos não deslocados apresentam maiores níveis de bem-estar, quando comparados com os alunos deslocados.

Devido ao método de amostragem não probabilístico, existe uma limitação na extrapolação dos resultados à população estudantil, pelo que a leitura dos mesmos foi feita em termos de tendências a serem exploradas em estudos futuros. Assim, foi possível averiguar que a amostra revela uma construção narrativa empobrecida e que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes, apesar de uma leitura minuciosa dos resultados apurar indícios relativos a pontuações ligeiramente maiores por parte dos alunos não deslocados nas categorias, “estrutura” e “conteúdo”. Tal revela, por sua vez, uma tendência para baixos níveis de bem-estar nos estudantes, o que deve ser aprofundado, dadas as implicações que tem na adaptação ao Ensino Universitário. Concretamente, quando os alunos vivenciam as experiências académicas com sofrimento, *stress* e ansiedade, podem desenvolver problemas emocionais, isolamento, depressão, comportamento suicida e até mesmo psicopatologia, o que se repercute na permanência no curso e/ou na universidade que frequentam (Almeida & Vasconcelos, 2008; Stallman, 2010).

Apesar de a construção narrativa ser um indicador do bem-estar dos alunos (Soares, 2012), as conclusões desta investigação são meramente descritivas e limitadas às relações entre os construtos, na medida em que não se investigou a mobilidade como variável preditora da adaptação dos estudantes ao Ensino Superior.

Atendendo às limitações desta investigação, considera-se que o seu contributo é uma mais-valia para a compreensão acerca do modo como o acontecimento de transição para o Ensino Superior é vivido pelos estudantes, através das narrativas dos mesmos. Tendo em conta que esta etapa é desafiante e determinante para o projeto de vida dos indivíduos, importa saber as dificuldades que os mesmos sentem, por forma a prestar um apoio ajustado aos mesmos. Neste caso, os serviços de consulta psicológica devem ter uma ação proativa e atenta na receção aos novos alunos, independentemente da sua condição de mobilidade. A

realidade do Ensino Superior é desconhecida, intimidante para muitos e vivida de forma muito pessoal e diversa. Por vezes, coloca dificuldades aos alunos, para as quais os mesmos têm de desenvolver respostas, contudo, nem sempre a tarefa é fácil e, por vezes, compromete o seu bem-estar. Toda a comunidade académica deveria ser sensibilizada para a fase em estudo e deveriam ser criados programas de desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas, por forma a alargar as estratégias de *coping* dos alunos, sessões de esclarecimento acerca da organização dos ciclos de estudo para cada curso, na base de que, quanto mais conhecimento for facultado aos alunos acerca da etapa em que se encontram, menos estranha se torna a realidade do Ensino Superior e, quiçá, menos intimidante.

Em termos de investigações futuras, sugere-se o aprofundar das tendências observadas nesta investigação, mediante a utilização de métodos de amostragem probabilísticos e amostras alargadas representativas, introduzindo relações com variáveis como o nível socioeconómico e o género. Sugere-se também que, no estudo da variável mobilidade, se considere as diferentes dimensões inerentes à mesma, ou seja, se se trata de uma mobilidade entre cidades, na mesma cidade, do ambiente rural para o urbano, de uma ilha para um continente, ou vice-versa. Importa explorar se este critério acarreta desafios particulares para os indivíduos, na transição para a Universidade. Um último aspeto que poderá ser, também ele, estudado aprofundadamente, consiste no papel do estatuto inerente às universidades, na transição referida: é conhecido que as universidades possuem diferentes níveis de prestígio, o que poderá influenciar a forma como os alunos efetuam a transição para as mesmas.

É necessário compreender a população discente para desenvolver respostas ajustadas às suas necessidades, contribuindo, também, para a boa adaptação da população estudantil, facilitando, assim, o seu sucesso académico.

Referências

- Almeida, L. S. (2002). Fatores de sucesso/insucesso no Ensino Superior. In *Atas do Seminário "Sucesso e insucesso no Ensino Superior português"* (pp. 103-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2, 203-215.
- Almeida, L. S., & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 321-328. Retirado de <http://hdl.handle.net/2183/6920>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/26572>
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33, 181-207. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12080>
- Almeida, L. S., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2, 57-70. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12066>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no Ensino Superior: estudo com alunos do 1ºano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1 (14), 207-220.
- Araújo, B. R., & Almeida, L. S. (2010). Interferência dos fatores psicossociais e curriculares no rendimento académico: Um estudo com estudantes de enfermagem. In *Atas do I Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1207-1217). Braga: Universidade do Minho.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical implications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs for the Society of Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial n.º209), 3-35.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11(3), 237-252.
- Bretherton, I. (1999). Updating the 'internal working model' construct: Some reflections. *Attachment and Human Development*, 1(3), 343-357.
- Bridges, W. (1999). *Transitions: making sense of life's changes*. New York: Perseus.
- Bruner, J. (1990). *Atos de Significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.

- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 52, 55-77. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316.2/3441>
- Clare, A. (1995). Change: a precipitant of growth and stress? In Fedora Summer School - *Successful adjustment to university and progression beyond in a European context* (pp. 19-20). Dublin: Trinity College. Retirado de: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1286/su95.pdf>
- Coleman, J. S. (1958). Relational Analysis: The study of social organization with survey methods. *Human Organization*, 16, 28-36.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise psicológica*, 2 (24), 189-199.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do Ensino Superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva, & S. Marques (Eds.), *Atas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cruz, M. A. C. (2008). *Ansiedade e bem-estar na transição para o Ensino Superior: O papel do suporte social* (Tese de Mestrado em Psicologia da Saúde). Retirado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23383/2/67307.pdf>
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24, 29-38.
- Dragan, I. M., & Maniu, A. I. (2013). Snowball sampling completion. *Journal of Studies in Social Science*, 5 (2), 160-177. ISSN 2201-4624
- Everitt, B., & Hay, D. (1992). Measurement, observer bias and reliability. In B. Everitt & D. Hay (eds.), *Talking about statistics: A psychologist's guide to design and analysis* (pp. 43-54). London: Edward Arnold.
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). Dinâmica da personalidade e do homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3, 149-164.
- Fivush, R., & Vasudeva, A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development*, 3 (1), 73- 90.
- Gonçalves, O. (2002). *Viver narrativamente: A psicoterapia como adjectivação da experiência* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M., Alves, A., & Rocha, C. (2001). *Manual de Avaliação do Processo e Complexidade Narrativa*. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M., Alves, A., & Soares, L. (2002). Analyzing structure, process and content in narratives of patients diagnosed with agorafobia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (3), 389-406. ISSN: 1576-7329
- Gonçalves, O. F., Henriques, M., & Cardoso, G. (2001). *Manual de Avaliação da Estrutura e Coerência Narrativa*. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.

- Gonçalves, O. F., Henriques, M., Soares, L., & Monteiro, A. (2002). *Manual de Avaliação do Conteúdo e Multiplicidade de Narrativa*. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.
- Jorge, M. S. S. (2007). *A Organização Narrativa em Crianças com DHDA: Estudo Exploratório sobre o Impacto da Medicação Psico-estimulante na Matriz Narrativa* (Tese de Mestrado em Psicologia Clínica). Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8134/1/Tese%20final.pdf>
- Lopes, H., & Maia, L. (2013). A “Aceitação da diferença” pós- AVC, pela psicologia cognitiva narrativa. *Iberian Journal of Clinical and Forensic Neuroscience*, 1 (1), 66-73.
- Magolda, M. B. B. (2004). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Stylus Publishing, LLC.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2ªEdição). Lisboa: Edições Sílado.
- Mazé, C., & Verliac, J. F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire: Rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, 2, 89-105. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001>
- McAdams, D. P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 11-18.
- Menezes, I., Matos, P. M., & Costa, M. E. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 95-102.
- Mitchell, M., & Egudo, M. (2003). *A Review of narrative methodology*. Australia: DSTO Systems Sciences Laboratory. Retirado de: http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/australia/narrative_methodology.pdf
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4 (1), 7-14.
- Nunes, I. M. L. (2012). *Resiliencia: Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermeira* (Tesis Doctoral). Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaites?codigo=25340>
- Organização Mundial da Saúde. (2001). *Relatório sobre a saúde no mundo 2001: Saúde mental: nova conceção, nova esperança*. Retirado de: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_djmessage_po.pdf
- Pennebaker, J., & Seagal, J. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55 (10), 1243-1254.
- Pillemer, D. (1998). What is remembered about early childhood events? *Clinical Psychology Review*, 18 (8), 895-913.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao Ensino Superior* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pio-Abreu, J. L. (2000). *O tempo aprisionado; ensaios não espiritualistas sobre o espírito humano*. Coimbra: Quarteto.
- Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do Ensino Superior na área das ciências da saúde* (Tese de Doutoramento). Retirado de

<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>

- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.
- Schlossberg, N. K., Watters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition*. New York: Springer.
- Seco, G., Dias, M., Pereira, M., Casimiro, M., & Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem-sucedida ao Ensino Superior: implicações práticas de um estudo. In J.M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M.J. Camacho, & N. Veríssimo (orgs.), *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Retirado de: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/18/1/texto_SPCE%20Funchal.pdf
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Retirado de: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/19/1/transicao_livro.pdf
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Simões, S. G. (2007). *Narrativas e Vinculação: Coerência, Complexidade e Diversidade Narrativa em Adolescentes* (Tese de Mestrado). Retirado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23661/2/67930.pdf>
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174–184.
- Snijders, T. A. B. (1992). Estimation on the basis of snowball samples: how to weight?. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 36, 59-70. Retirado de: http://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/Snijders_BMS1992.pdf
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional do ajustamento de jovens ao contexto universitário* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 753-765. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12067>
- Soares, L. (2012). *Take a peek at a clinical case of cognitive narrative therapy: the need for a new mobile narrative app!* Paper presented at the 26th BCS Conference on Human Computer Interaction. Birmingham. Retirado de: http://ewic.bcs.org/upload/pdf/ewic_hci12_pcp_paper4.pdf
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45, 249-257.
- Taber, K. S. (2011). Constructivism as educational theory: contingency in learning, and optimally guided instruction. In J. Hassaskhah (Ed.), *Educational Theory*. Retirado de: <https://camtools.cam.ac.uk/access/content/group/cbe67867-b999-4f62-8eb7-58696f3cedf7/Educational%20Theory/Constructivism%20as%20Educational%20Theory.pdf>
- Tavares, D. M. (2012). *Adaptação ao Ensino Superior e otimismo em estudantes do 1º ano* (Tese de Mestrado). Retirado de:

<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3617/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Daniela%20Tavares%20-%20FINAL.pdf>

Thompson, R. (2000). The legacy of early attachment. *Child Development*, 71 (1), 145-152.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário de recolha de dados sociodemográficos

Verónica Sousa, Luísa Soares e Monchu Chen (2013, Universidade da Madeira e Madeira Interactive Technologies Institute)

As questões que se seguem pretendem recolher os seus dados sociodemográficos. Por favor, leia atentamente todas as alternativas para responder às questões.

Idade _____

Curso _____

Ano _____

1. Deslocado Não deslocado

1.1. Se deslocado:

a. Estuda em que Universidade? _____

b. É a primeira vez que estuda fora da sua área de residência? _____

1.2. Se não deslocado:

a. É a sua primeira vez no Ensino Superior? _____

2. Vive com quem?

Pais Outros Familiares Amigos Colegas de Curso

Colegas de Universidade Sozinho Outros

Anexo 2

Protocolo da recolha das narrativas

1. Consentimento informado.
2. Questionário recolha dados sociodemográficos e sobre a utilização da tecnologia.
3. Recolha da narrativa

3.Recolha da narrativa

“A entrevista que se segue tem por objetivo recolher o seu relato sobre o que foi a sua experiência de tomada de decisão para a transição para o Ensino Superior. Para perceber como este processo é encarado pelos estudantes, foi estabelecido que falaríamos convosco diretamente. Não existe uma resposta ideal apresentada num tempo determinado, o que pretendo recolher é a sua perceção acerca da sua própria experiência. Para tal, será apresentada uma formulação de âmbito geral para que possa falar livremente. Relembro que a sua identificação será salvaguardada, pelo que é garantido anonimato e confidencialidade aquando da apresentação dos dados e dos resultados.”

1. Fale-me do processo de tomada de decisão para a transição para o Ensino Superior.

Anexo 3

Consentimento informado

Caro participante,

Este estudo surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira, levada a cabo pela aluna Verónica Sousa e sob orientação da Prof. Dra. Luísa Soares. O objetivo do mesmo consiste em perceber se existem diferenças a nível da construção narrativa dos alunos madeirenses deslocados e não deslocados, que possam indiciar diferenças desenvolvimentais entre os dois grupos. Para tal realizar-se-á um levantamento das narrativas dos alunos.

Peço a sua colaboração na etapa da recolha de dados, em que terá de elaborar uma narrativa sobre a sua experiência: transição para o Ensino Superior. Tal será registado mediante gravação áudio. A sua identidade será salvaguardada quer no decorrer da recolha dos dados, quer nas conclusões do estudo. Qualquer dúvida que tenha acerca do estudo, não hesite em perguntar, quer antes da sua participação, quer durante a mesma. Se for a sua vontade, partilharemos as conclusões do estudo aquando do seu final.

Por favor assine o seu consentimento, tendo conhecimento da natureza e do propósito do estudo. Ser-lhe-á dada uma cópia deste consentimento.

Assinatura do participante

Data